

KOULUTEATTERI JA SEN KESKEISET ELEMENTIT

Tapaustutkimus joulunäytelmän valmistusprosessista

Markus Linja

Kasvatustieteen pro gradu-tutkielma

Syky 2001

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

SISÄLTÖ

1	TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHTA.....	5
2	KOULUTEATTERIN KEHYS.....	7
	2.1 Kouluteatterin historia.....	7
	2.2 Produktion valmistaminen.....	8
	2.2.1 Dramaturgia.....	9
	2.2.2 Ohjaus.....	10
	2.2.3 Näytelmän esittäminen.....	13
	2.3 Lapsiteatteri koulun ulkopuolella.....	14
	2.3.1 Toiminnan tavoitteet.....	15
	2.3.2 Esitysten luokittelu.....	19
	2.4 Teatterin elementit.....	20
3	TAIDEKASVATUS JA DRAAMA.....	23
	3.1 Draamapedagogiikan käsitteet.....	25
	3.2 Brittiläinen draama.....	28
	3.3 Draamapedagogiikan juuret.....	29
	3.3.1 Reformipedagogiikka.....	29
	3.3.2 Humanistinen psykologia.....	30
	3.3.3 Teatteritaide.....	31
	3.3.3.1 Stanislavski.....	32
	3.3.3.2 Brecht.....	33
	3.3.3.3 Roolityö ja dramaturgian suuntaukset.....	34
	3.3.4 Leikki.....	36
4	TUTKIMUSMETODI.....	37
	4.1 Tutkimusongelmat.....	37
	4.2 Laadullinen tutkimus.....	38
	4.3 Hermeneuttisfenomenologinen tutkimus.....	39
	4.4 Tapaustutkimus.....	42

4.5 Tutkimuksen luotettavuuden arviointia.....	43
4.6 Video tiedonkeräämisen menetelmänä.....	45
5 KOULUTEATTERIN MERKITYKSIÄ.....	47
5.1 Joulunäytelmän dramaturgia.....	47
5.2 Ohjauksen pääperiaatteet.....	50
5.3 Prosessin dramaturgia.....	52
5.3.1 Alkuvaihe.....	52
5.3.2 Työskentelyn innostunut aloitus mutta toiminnan kohellus.....	54
5.3.3 Läpimenojen avulla sujuvuutta väsyneeseen sakkiin.....	56
5.3.4 Keskustelujen kautta toimintaan ja näyttämölle.....	57
5.3.5 Harjoituksen päättyminen epävarmuudessa.....	61
5.3.6 Aika näyttää edistyksen ja osoittaa esiintyjien keskittymisen.....	64
5.3.7 Juhla tuo näytelmän yleisön eteen.....	66
5.4 Dialogi opettaja - ohjaajan ja oppilaiden välillä.....	67
5.5 Teatterin merkit.....	69
5.5.1 Rakenne.....	69
5.5.2 Esiintyjät.....	70
5.5.3 Visuaalisuus.....	70
5.5.4 Teksti.....	71
5.5.5 Ääni.....	71
5.6 Prosessin tuottamia merkityksiä.....	72
6 POHDINTA.....	74
6.1 Prosessi.....	75
6.2 Luotettavuus.....	79
6.3 Aiheita jatkotutkimukselle.....	80
LÄHTEET.....	82

Linja, M. 2001. Kouluteatteri ja sen keskeiset elementit. Tapaustutkimus joulunäytelmän valmistusprosessista. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu – tutkielma.

TIIVISTELMÄ

Tutkimus pyrkii vastaamaan kysymyksen, miten tehdään teatteria koulukontekstissa. Tutkimuksessa keskityttiin tarkastelemaan yhtä näytelmänvalmistusprosessia ja piirtämään tästä mahdollisimman tarkka kuva. Tämän lisäksi tutkimuksen tarkoituksena oli hahmottaa opettajan ja oppilaiden välistä dialogia prosessin aikana, etsiä prosessin tuotoksesta teatterin elementtejä ja etsiä prosessin synnyttämiä merkityksiä. Tutkimus on laadullinen tapaustutkimus, joka toteutettiin havainnoimalla yhden luokan joulunäytelmänvalmistusprosessia. Prosessi taltioitiin videolle. Saadun aineiston analyysissä käytettiin hermeneuttisfenomenologista tutkimusotetta, jonka avulla pyrittiin löytämään näytelmäprosessin eri vaiheiden merkitykselliset ilmaisut ja tulkinta.

Tutkimuksen tulokset osoittivat, että näytelmänvalmistusprosessi on erittäin rikas ja monipuolinen tapahtumien sarja. Siinä mukana olevat henkilöt toimivat omien rooliensa mukaisesti tiiviissä yhteistyössä toisiensa kanssa. Dialogi kuljettaa tapahtumia ja sitoo ryhmän tiukasti yhteen. Prosessin tuotoksesta on löydettävissä lähes kaikki teatterin elementit. Koulunäytelmänvalmistusprosessi synnyttää kolme keskeistä merkitystä. Ne ovat kommunikaatio, sosiaalisuus ja taiteellisuus. Tutkimuksen lopussa esitellään kuvio, joka osoittaa valmistusprosessin, siinä toimivien henkilöiden, ja prosessista syntyvien merkitysten toimivan tiukassa yhteydessä keskenään.

Keskeiset käsitteet: kouluteatteri, teatteri, taidekasvatus, draamapedagogiikka, draamakasvatus, näytelmänvalmistamisprosessi

1 TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHTA

Tämä tutkimus kuvaa joulunäytelmän valmistusprosessia peruskoulun ala-asteella. Tarkoitukseni on ollut kuvata prosessi mahdollisimman tarkasti ja etsiä kokonaisuutta luonnehtivia piirteitä. Aineiston keräsin ohjaamalla näytelmän ala-asteen joulujuhlaan ja videoimalla tuon prosessin aina ensimmäisistä saliharjoituksista juhlavaan esitykseen asti. Tarkemmissa tutkimusongelmissa etsin vastauksia kysymyksiin: miten tehdään teatteria koulukontekstissa ja millaiseksi valmistusprosessi muotoutui. Pyrin hahmottamaan opettaja – ohjaajan ja oppilaiden välistä dialogia prosessin aikana ja etsimään kouluteatterin synnyttämiä merkityksiä. Tarkastelen myös teatterin merkkien ilmenemistä prosessin tuotoksessa. Tutkimus on laadullinen tapaustutkimus.

Olen harrastanut teatteria koko nuoruusikäni. Harrastajateatterin lastennäytelmistä siirryin ensin kesäteatteriin ja lopulta Jyväskylän kaupunginteatterin kokoillan musiikinäytelmiin. Minulla on siis varsin monipuolinen ja omakohtainen kokemuspohja erilaisten esitysten harjoittelu- ja esitysprosesseista. Teatterityön haasteet ja vaatimukset, sekä toisaalta onnistumisen kokemukset ja tekijäryhmän valtava energia ovat muovanneet käsityksiäni teatterista ja sen tekemisestä. Opettajaidentiteettiä rakentaessani olen huomannut omien vahvuuksien ja mieltymysten tuovan opettamiseen henkeä ja selkärankaa. Olen kovalla maaperällä teatterin parissa, joten halusin tuoda teatterin kouluun.

Teatterikasvatus on jäänyt kouluissa ja opetussuunnitelmissa muiden taideaineiden jalkoihin. Vaikka teatteri on ollut jollain lailla vuosia mukana kouluissamme, ovat sen tekemisestä vastanneet lähinnä innokkaat yksittäiset opettajat. Kiinnostuksesta huolimatta suunnitelmallista teatteritaiteen tai draaman opetusta ei kouluista löydä. Tulevaisuudessa tilanne on kuitenkin varmasti toinen. Nouseva tieteenala draamapedagogiikka luo varmasti yhä tiiviimmän suhteen koulumaailmaan. Tämän myötä draama sekä taideaineena että opetuksellisessa tarkoituksessa tulee löytämään tiensä myös opetussuunnitelmiin. Näen tutkimukseni olevan tärkeä juuri draaman kehittämisen ja didaktiikan kannalta.

Tutkimuksen teoreettinen osuus pohjautuu etupäässä teatterin tekemistä kuvaaviin teoksiin sekä draamapedagogiseen kirjallisuuteen. Olen jakanut työn kuuteen eri lukuun, joista tutkimukseni kokonaisuus muodostuu. Ensimmäisessä varsinaisessa luvussa pyrin hahmottamaan kouluteatteria ilmiönä sen historian, esityksen rakentamisen ja sitä lähellä olevien teatterin alueiden, tässä tapauksessa lapsiteatterin kautta. Toisessa luvussa sidon kouluteatterin draamapedagogiseen perinteeseen ja osaksi tätä tieteenalaa. Kolmannessa luvussa esittelen tutkimusmetodini. Neljäs luku koostuu työn empiirisestä osuudesta, ja viimeisessä luvussa pohdin saamiani tuloksia.

Kouluteatterin tekemisessä korostuu prosessi. Sen painopiste on näytelmän tekijöissä ja heidän työprosessinsa tuloksessa. (Ks. Esim. Känslä 1995, Stenius 1996.) Tutkimukseni tarkoituksena on tavoittaa tuo prosessi ja esitellä sitä luonnehtivia piirteitä. Koulunäytelmä on itsessään kasvatustapahtuma. Sitä tehtäessä on mielessä pidettävä yksittäinen lapsi ja hänen kokemuksensa mielekkyys.

2 KOULUTEATTERIN KEHYS

Hahmotan tässä luvussa kouluteatteria ilmiönä sen historian, produktion valmistamisen ja sitä lähellä olevan teatterin osa-alueen, lapsiteatterin, kautta. Luonnehdin myös teatteriesitystä siitä löydettävissä olevien merkkien avulla.

Kouluteatteri on tärkeä teatterikasvattaja. Koulujen omilla teatteriesityksillä on vuodessa koululaiskatselijoita noin miljoona. Kun mukaan lasketaan vielä oppilaiden vanhemmat ja sukulaiset, on mahdollista, että kouluteatterilla on yhtä paljon katselijoita kuin Suomessa toimivilla ammattiteattereilla yhteensä. Vaikka teatteri ei ole peruskoulussa itsenäinen oppiaine, on kouluväki kuitenkin löytänyt opetusohjelmiin erilaisia rakoja teatterin tekemiselle. Yleensä toiminta on organisoitunut kerhoteatteriksi, oppilaiden vapaaksi toiminnaksi tai luokkateatteriksi. (Hellström 1993, 61 – 62.)

2.1 Kouluteatterin historia

Kouluteatterin suuret historialliset suuntaukset ovat samoja kaikissa pohjoismaissa. Kouluteatterin kotimaana voidaan pitää Saksaa, josta esittämisen tapa ja perinne lainattiin Pohjoismaihin 1500-luvulla. Noista vuosista lähtien esityksiä on valmistettu ja niitä esitetty koulunäyttämöillä. Vuosisatojen ajan kouluteatterin tärkein tavoite oli nimensä mukaisesti näytelmätekstin valmistaminen koulun näyttämölle. Opettaja toimi tekstin ohjaajana ja oppilaat näyttelijöinä. 1960-luvulla pohjoismaihin saapui Englannissa jo 1940-luvun lopulla syntynyt suuntaus, jossa korostettiin tekoprosessia. Kiinnostus kääntyi esittämisestä näytelmän tekijöihin keskittyen oppilaiden persoonallisuuden kehittämiseen ja yksilöiden kykyyn ilmaista itseään. Ryhmädynamiikan ja yksilön kehitysprosessit nousivat suuntauksen myötä kouluteatterin tärkeimmiksi tavoitteiksi. Pelkkä näytelmien valmistaminen haluttiin unohtaa. 1970-luvun lopulla yksilöiden luovuus ja ryhmädynamiikka valjastettiin osaksi näytelmävalmistusprosessia ja lopullista esitystä. Tämä kasvatuksellinen luovan toiminnan opettaminen teatterin muotoa apuna käyttäen ohjasi kouluteatterin kehitystä 1980-luvulla. (Szatkowski 1983, 1 – 6.)

Suomen kouluteatterin juuret juontavat 1600-lukuun ja Turun katedraalikouluun, jolloin opiskelijat esittivät maksua vastaan latinankielisiä näytelmiä kirkon valvonnassa. 1700-luvulla kirkon asenne näyttelemiseen muuttui, eikä näytelmiä enää esitetty. 1800-luvulla yhteiskunnalliset tuulet, valistus ja kansan sivistystason kohottaminen, toivat teatteria lähemmäs kouluja. (Renvall 1994, 117 – 123.) Lopulta 1800-luvun lopussa kansakoulujärjestelmä otti koulunäytelmät kuusijuhliinsa. Koulu käytti näytelmiä omien pedagogisten tavoitteittensa saavuttamiseen. Koulunäytelmät olivat pieniä moraliteetteja, ja niiden avulla pyrittiin vaikuttamaan kansan käyttäytymiseen ja vahvistamaan aatteellisia pyrkimyksiä. Näytelmissä kuvattiin usein mustavalkoista hyvän ja pahan taistelua, jonka lopputulos oli varsin opettavainen: paha sai palkkansa. (Renvall 1994, 133.) Oppikouluissa teatteritoiminta kanavoitui ennen muuta omatoimiseksi teiniteatteritoiminnaksi, jonka huippukausi osui 1960-luvulle (Hellström 1993, 61). Tätä toimintaa edisti Suomessa 1955 perustettu Koulujen Näyttämötoiminnan Keskus, joka toimi aktiivisesti koulunäyttämöiden hyväksi noin viidentoista vuoden ajan (Szatkowski 1983, 6).

2.2 Produktion valmistaminen

Koko prosessi lähtee liikkeelle näytelmän valinnasta. Näytelmän valintaa helpottaa huomattavasti, jos ryhmä määrittelee tavoitteensa, lähtökohtansa ja tekniset rajansa ennen tekstin valintaa (Ahonen & Männistö 1983, 71). Valinnan voi tehdä myös ohjaaja – opettaja. Esityksen pohjaksi tulisi valita sellainen teksti, joka puhuttelee sekä ryhmää että ohjaajaa. Tekstin tulisi olla toiminnallinen ja sisältää jännitteitä ja ristiriitoja. Tekstistä tulisi löytyä sen punainen lanka, eli kysymys ja väite, jota tarina kuljettaa. Aiheen tulisi olla lähellä oppilaiden elämysmaailmaa, jotta heidän olisi helpompi samastua rooleihinsa. Ennen kaikkea tekstin tulisi kuitenkin synnyttää tekijöissä mielenkiintoa ja ideoita toteuttamismahdollisuuksista. (Hellström & Stenius & Toivanen 1990, 97.) Päätös valittavasta tekstistä voi olla yhteinen, mutta ohjaaja voi tehdä valinnan myös yksin.

Valinnassa on huomioitava koulun resurssit, ryhmän koko sekä teatteriesityksen kannalta elintärkeät ihmiset eli katsojat. Tullaanko näytelmää esittämään

koulupäivän aikana oppilaille, vai illalla vanhemmille tai laajemmallekin yleisölle? Yleensä pääosa kouluteattereiden esityksistä sijoittuu lukuvuoden päätösjuhliin, ennen muuta joulujuhlaan, jolloin katsomossa istuvat koko koulun väki ja vanhemmat. (Hellström 1993, 62.)

Kouluteatteri voi valita esitettäväkseen valmiin näytelmän, dramatisoida jo olemassa olevan kertomuksen tai keksiä ja kirjoittaa näytelmän itse (Gate & Hägglund 1990, 36). Koska valmiit näytelmätekstit eivät yleensä sovi sellaisenaan koulussa esitettäväksi ja oman näytelmän kirjoittaminen on aikaa vievä projekti, on kouluteatterin näytelmä usein ohjaajansa valmiista tekstistä sovittama tai dramatisoima (Hellström 1993, 65).

2.2.1 Dramaturgia

Kouluteatterin dramaturgia koostuu niistä elementeistä, joita tekstin sovittaja käyttää muokatessaan käsikirjoituksen mahdollisimman mielenkiintoiseksi ja toimivaksi. Dramatisointi tarkoittaa tekstin sovittamista näyttämölle. Oleellista on tapahtumien keskittäminen tiiviiksi tilanteiksi, joiden jännite pitää yllä tarinan kiinnostavuutta. Näytelmän dialogi eli hahmojen keskinäinen vuoropuhelu on arkipäivän dialogia tiiviimpää, tarinaa eteenpäin vievää nasevaa kommunikointia. (Temmes 1995, 102 – 104.)

Hellström (1993) kuvailee tyypillisimpiä kouluteatterin dramaturgisia ratkaisuja. Hänen mukaansa kouluteatterin esitys elävöittää useimmiten perinteisen sadun tai muodissa olevan sketsin näyttämölle. Tarinan jouhevan etenemisen takaamisesta vastaa yleensä kertoja, joka selittää kertomuksen juonta ja esittelee henkilöt. Musiikilla on tärkeä kertova tehtävä esityksessä, ja sitä käytetään kuvailemaan esityksen tunnelmaa ja miljöötä. Ajankohtaisuutta ja hauskuutta saatetaan korostaa lisäämällä kohtausten väliin mainoksia. (Hellström 1993, 65.)

Koulunäytelmän dramaturgin tai käsikirjoittajan ei tulisi kuitenkaan tyytyä kaikista helpoimpiin ratkaisuihin, vaan hioa tekstiä ja kohtausten jännitettä tarpeeksi pitkään. Dramaturgin ei tulisi aliarvioida katsojia eikä heidän kykyään täyttää

luovassa taiteessa aina olevia avoimia kohtia. Vaatimalla itseltään hän vaatii näyttelijöiltä ja sitä kautta esityksen katsojilta jotain sellaista, joka saattaa osoittautua paljon suuremmaksi kasvatukselliseksi päämääräksi kuin näytelmän sisältö konsanaan. (Temmes 1995, 106.)

2.2.2 Ohjaus

Koulunäytelmän ohjaaja ottaa näyteltävästä teoksesta kokonaisuudessaan täyden vastuun. Hän on kaiken alkuunpanija ja ylläpitäjä. Hänen on pyrittävä huomioimaan ohjaamansa ryhmä kokonaisuutena, mutta myös sen jokainen jäsen erikseen. Samalla hänen on nähtävä myös itsensä osana tätä ryhmää sellaisena kuin hän on: aikuisena, suuremman elämäkokemuksen omaavana ihmisenä, jolla on omat ajatukset, tunteet ja mielikuvat, jotka voivat rikastuttaa ryhmän yhteistä tuotosta. (Stenius 1997, 6.)

Jotta näytelmä onnistuisi mahdollisimman hyvin, on ohjaajan ja ryhmän jäsenten löydettävä toisensa. Ohjaajan tulee puhaltaa ryhmäänsä henki, joka kantaa estradilta aina katsomoon asti. Hänen tulee esitellä päämääränsä niin selkeästi, että ryhmäkin kykenee omaksumaan sen omaksi tavoitteekseen. Avoimuudelle rakentuva turvallisuuden tunne edellyttää ryhmän keskinäistä mielipiteenvaihtoa yhdessä tehdystä työstä. Ohjaajan tulee toiminnallaan ja keskustelemalla luoda kommunikointiväylä kaikkien ryhmien jäsenten kesken. Hänen tulee luoda näytelmän harjoitusvaiheeseen keskittynyt ilmapiiri, jonka avulla on mahdollista saavuttaa luovia tilanteita, jotka vievät ryhmää prosessissaan eteenpäin. Tilanteet synnyttävät rennon, mutta valmiustilassa olevan ilmapiirin. Se saa aikaan esityksen intensiteetin, jonka avulla katsojan on helppo seurata näyttämötapahtumia. Intensiivinen esitys välittää katsojalle ajatuksen ja tunteen selvästi ja auttaa ohjaajan sanomaa menemään perille. (Ahonen & Männistö 1983, 44 – 47.)

Ohjaajan tehtävät voidaan jakaa kahteen pääryhmään: taiteelliseen ja tekniseen ohjaukseen. Taiteelliseen ohjaukseen kuuluu näytelmän ja sen roolien analyysi, liikuntasuunnitelma eli asemointi sekä tyylin ja tempon muokkaaminen. Tekniseen ohjaukseen kuuluu esityksen ulkoiset puitteet: lavastus ja rekvisiitta sekä valaistus ja muut tehosteet. (Pettersson 1975, 6.)

Tekninen ohjaus tarkoittaa näytelmän visuaalisen ilmeen ja tunnelman muokkaamista erilaisia tehosteita apuna käyttäen. Visuaalisuudella tarkoitetaan teatterissa yleensä näyttämökuvaa, joka koostuu lavastuksesta, valoista ja varjoista sekä puvustuksesta. (Liukko- Hollmerus 1995, 55.) Koulunäyttämön näyttämökuva rakentuu yleensä varsin viitteellisesti. Lavastus, puvustus ja valaistus riippuvat paljon koulun resursseista. Ohjaajan tulisi huomioida tämä ja rakentaa esityksen visuaalinen ilme mielenkiintoiseksi yrittämällä päästä eroon lavastuksen arkipäiväisyydestä. Esimerkiksi koulun normaalit käyttöesineet, kuten penkit ja pulpetit, rikkovat heti illuusion toisesta maailmasta. (Hellström 1993, 5.) Ohjaajan tulisi oivaltaa eläytymisen ja visuaalisten keinojen eli teknisen ohjauksen yhteenkuuluvuus. Näin hän voi edistää pyrkimystä välittää oppilaille näyttämötyöskentelyn monitasoinen ja kokonaisvaltainen luonne, johon kuuluu näyttelijän fyysisen ilmaisun lisäksi esityksen visuaalinen ilme. (Liukko – Hollmerus 1995, 63 – 64.)

Taiteellinen ohjaus koostuu näytelmän analyysistä, roolianalyysistä, näyttelijöiden asemoinnista sekä esityksen tempon ja tyyllilajin hiomisesta. Näytelmän analyysi sisältää taideteoksen taiteellisen tulkinnan. Analyysissään ohjaaja selvittää itselleen tarinan juonen ja pureutuu tämän jälkeen näytelmän teemaan. Teemalla tarkoitetaan sitä perusajatusta, joka kirjailijalla on hänen esittäessään nimenomaista sanomaansa. Useimmissa tapauksissa teema näyttäytyy kiteytyneenä ilman yhteyttä henkilöihin ja miljööseen. Teema ei ole yleensä valmiissa tekstissä täysin selkeä. Se voi olla sananlaskun tapainen kaava tai itse tekstistä selviävä päämäärä. Teema sisältää sen tarkoituksen minkä vuoksi näytelmän on kirjoitettu. Teemasta löytyy myös kokonaisuuden sävy ja merkitys. (Pettersson 1975, 20 - 24.)

Ohjaajan vaikutus teatteriesityksen lopulliseen muotoon luovalla työllään on merkittävä. Työskentelipä ohjaaja millä tavalla tahansa, on hän tekemisissä dramaturgisen analyysin kanssa. Dramaturgisessa analyysissä koostuu neljästä eri vaiheesta. Ne ovat tekstianalyysi, tuotantoanalyysi, esitysanalyysi ja reseptioanalyysi. (Kjølner & Szatkowski 2000, 13.)

Tekstianalyysissä ohjaaja keskittyy draamatekstiin ja siihen esitykseen, jonka näytelmäkirjailija on kirjoittanut tekstinsä sisään. Analyysin alussa ohjaaja etsii

tämän esityksen hahmoa, jotta voisi tunnistaa tekstin laadulliset piirteet näytelmäkirjailijan edellytyksistä käsin. Lopulta ohjaaja etsii mahdollisia muita tekstiin kirjoitettuja esitystapoja ja rakentaa lopulta oman tulkintansa. Tässä vaiheessa ohjaaja tekee valintoja ja päätöksiä lopullista toteutusta silmällä pitäen. Dramaturginen tuotantoanalyysi kohdistuu tekstin muuttamiseen konkreettiseksi teatteriesitykseksi, sillä keskeisessä asemassa on suunnitelman toteuttaminen. Teksti- ja tuotantoanalyysin ero on puhtaasti käytännöllinen. Ohjaajan pyrkimyksenä on toteuttaa se suunnitelma, minkä hän on valinnut niissä puitteissa, jotka hänellä ovat. Analyysi kohdistuu toteuttamistapaan, matkalla tehtäviin muutoksiin tai kompromisseihin, sekä ohjaajan esityksellään välittämien lausumien luomiseen. Esitysanalyysin kohteena on konkreettinen teatteriesitys. Teatteriesitys on moniulotteinen taideteos. Sen analysointi tapahtuu esityksen kertomista rakenteista käsin. Esitykseen sisältyvää tekstiä voidaan analysoida kuten taiteellista teosta. Millaisiin taiteellisiin valintoihin on päädytty ja miten nämä valinnat vaikuttavat teoksen sanomaa. Tämä lähestymistapa vaatii kykyä lukea ja kuvailla mm. esityksen tilallisia ja äänellisiä ulottuvuuksia, kehollista ilmaisuja, äänensävyjä, henkilöhahmojen suhteita ja värivalintoja. Dramaturginen reseptioanalyysin tarkastelukohde on esityksen vastaanotto. Siihen sisältyy esimerkiksi teatteriyleisön sekä kritiikin ja arvostelun analysoiminen. Vastaanottoon voi kytkeä kulttuuripoliittisen näkökulman. Kysymyksiksi nousevat tällöin miten esitys otettiin vastaan, ketkä esityksen näkivät, mihin yleisö reagoi ja mitä tästä voidaan päätellä? Ohjaajan olisi hyvä saavuttaa pätevyys kaikilla neljällä dramaturginen analyysin osa-alueella. (Kjølner & Szatkowski 2000, 13 – 15.)

Kouluteatterissa korostuu ohjaajan vastuu rooleja jakaessa. Ohjaajan on syytä huolehtia siitä, että lujatahtoisimmat oppilaat eivät vie mieleisiään rooleja, eli ohjaajan on oltava viime kädessä vastuussa roolijaosta näytelmän ja ryhmän parasta ajatellen. Koulunäytelmä on itsessään kasvatustapahtuma, joten mielessä on pidettävä yksittäinen lapsi ja hänen kokemuksensa positiivisuus. (Känsälä 1995, 86.)

Riihimäki (1995) ohjasi tutkimuksessaan Prinsessa Ruususen Kiskon kirkonkylän ala-asteella. Roolijako osoittautui hieman hankalaksi. Kukaan lapsista ei aluksi suostunut esittämään pahaa haltijatarta, ja prinsessaksi olisi ollut tarjolla

enemmänkin lapsia kuin oli tarvis. Lopulta pahan haltijan rooliin löytyi sopiva poika. Haastattellessaan roolien esittäjiä Riihimäki totesi tyttöjen haluavan esittää vain hyviä henkilöitä ja poikien suosivan pahoja rooleja. Prinssin rooliin valittu poika totesi roolin olevan jo neljäs prinssi-rooli. Tästä ilmenee, että luokassa syntyy helposti tietyt ”prinssityypit” ja ”vintiötyypit”. (Riihimäki 1995, 110 – 111.)

Ohjaajan tulee auttaa oppilasta löytämään roolinsa ja tukea häntä ammentamaan aineksia itsestään. Kouluteatterissa ohjaajan tuki korostuu, sillä lapsille on tärkeää säilyttää mielessään se kuva itsestään, jonka he ovat luoneet. Tämä johtuu siitä, että heidän identiteettinsä on vasta kehittymässä ja he ovat siten tiedostamattaankin varovaisia oman kuvansa hämärtämisestä edes näyttämöllä. Kouluteatterissa ohjaajan vastuu näyttelijän roolianalyysistä ja suorituksesta on suuri, sillä useimmat oppilaat ovat ensimmäistä kertaa näyttelemässä. Heille tulee antaa mahdollisuus erilaisiin ehdotuksiin ja kokeiluihin oman roolinsa suhteen, jotta pääasia eli tekemisen riemu ei unohtuisi. (Känsälä 1995, 90 – 93.)

Henkilöiden asemoinnilla ja näyttämöllä tapahtuvalla liikkeellä ohjaaja pyrkii saamaan aikaan vuorovaikutusta roolien välillä. Koulunäyttämöllä on vaikeata saavuttaa selkeitä kontakteja ja tukea esityksessä, mutta varman ohjaajan avulla ryhmä on mahdollista saada toimimaan ja kokemaan asioita yhdessä. Jokaisen ryhmän jäsenen tulisi huomata olevansa osa kokonaisuutta ja pelata reilusti yhteen. (Ahonen & Männistö 1983, 48.)

2.2.3 Näytelmän esittäminen

Kouluteatterin pääpaino on työprosessissa, joka päättyy näytelmän esittämiseen. Tekemisellä on näin selkeä, koko esiintyjäryhmää motivoiva tavoite. Esityksessä ryhmä käy vuoropuhelua yleisön kanssa ja luo uuden vuorovaikutussuhteen. (Seimola 1987, 31 – 32.)

Näytelmän esittäminen tulisi mitoittaa ja ajoittaa oikein. Se ei saisi olla itseisarvo, joka rikkoo koko prosessin. Esitys ei saisi myöskään olla nuorille esittäjilleen keskeneräisyytensä tai vaatimattomuutensa vuoksi epämiellyttävä kokemus, vaan

uuteen innostava ja tekemisen riemua korostava palkinto. Näytelmän esittämisen tulisi rikkoa pinnallisen viihteen mallit ja kertoa ryhmän koko prosessin aikana tapahtuneesta kehityksestä. Esityksen päämääränä ei pitäisi olla menestys, vaan ennemminkin laadullisiin seikkoihin ja ryhmään itseensä kohdistuva kasvuprosessi. Esityksen tulisi palvella esittäjiensä tarpeita. Sen tulisi olla konkreettinen välitavoite ja ryhmäprosessin juhlallinen päätös. Hyvä esitystilanne antaa arvoa lasten ponnistuksille ja nostaa esiin heidän luovuutensa tulokset. Onnistunut yleisökokemus vahvistaa aina ryhmää, tukee yhteishenkeä sekä innostaa lapsia yrittämään eteenpäin. (Stenius 1996, 97 – 97.)

Kouluteatterin päämäärät kasvavat kieroiksi, jos koko prosessin ja työskentelyn ajan korostetaan esittämistä ja lopputulosta. Jos ohjaaja korostaa esittämistä harjoitusten alusta lähtien, saattaa oppilaista tulla esittäjiä myös tavallisilla oppitunneilla. He voivat luulla muiden jopa odottavan heiltä tällaista käytöstä. Koulunäytelmiä on perinteisesti valmistettu etupäässä yleisöä varten ja koulun tavoitteiden mukaisesti. Prosessin merkitys on kuitenkin viime vuosina noussut koko ajan. Painopiste on siirtynyt näytelmän tekijöihin ja heidän työprosessinsa tuloksen esittelyyn. (Känsälä 1995, 97 – 98.)

Koulunäytelmän taltiointi ja yhdessä koettuihin hetkiin palaaminen jatkavat prosessia. Esimerkiksi esityksen katsominen videolta tiivistää ryhmää entisestään. Nauhoitus on kuitenkin vain varjo alkuperäisestä esityksestä, sillä elävän teatterin tunnelmaa on yksinkertaisesti erittäin vaikeata tallentaa nauhalle. (Gate & Hägglund 1990, 116.)

2.3 Lapsiteatteri koulun ulkopuolella

Laki taiteen perusopetuksesta astui voimaan 1992. Sen tavoitteena on ollut yhtenäistää ja kehittää koulun ulkopuolella annettavaa taideopetusta laadun ja pitkäjänteisyyden takaamisella. Opetus on täytynyt rakentaa opetushallituksen laatimien opetussuunnitelmien pohjalle. Jokainen kunta on saanut päättää taiteen perusopetuksesta lain, asetuksen ja opetussuunnitelmien perusteiden puitteissa itsenäisesti. Teatteri-ilmaisu eroaa oleellisesti esimerkiksi musiikin, kuvataiteen,

käsityön tai tanssin opetuksesta. Se ei ole kuulunut omana alanaan koulujen yleissivistävään opetukseen, eikä koulujen ulkopuolelle ole kehittynyt koko maata kattavaa teatteri-ilmaisun opetusjärjestelmää. Koulun ulkopuolinen teatteri-ilmaisun opetus on tapahtunut aktiivisten harrastajateattereiden toimesta. Opetushallituksen luomat teatteri-ilmaisun opetussuunnitelmin perusteet loivat pohjan teatteri-ilmaisun opetukselle. Lähtökohta muuttui esityksistä jatkuvaan oppimisprosessiin, jonka avulla pyritään kehittämään lasten eläytymis- ja keskittymiskykyä, ilmaisutaitoa ja kykyä pitkäjänteiseen ryhmätyöskentelyyn. Tällä hetkellä teatteri-ilmaisun perusopetusta annetaan 40 kunnassa. (Koskiniemi & Ventola 1999, 7 – 10.)

Steniuksen (1996) mukaan pääasiallinen vastuu lasten ja nuorten taidekasvatuksesta teatterin alueella on tällä hetkellä koulun ulkopuolella. Vaikka kouluteattereiden toiminta on vilkasta, lyhyet harjoitusajat ja ilmaisuopetuksen niukkuus tuottavat näytelmiä koulun juhliin varsin kapeista lähtökohdista. Koulun ulkopuolinen lasten ja nuorten kerhotoiminta on nostanut päätään viime aikoina muun taiteen perusopetuksen mukana. Yhä enemmän pohditaan keinoja syvemmän ja rikkaamman kokonaisilmaisun saavuttamiseksi. Teatteritoiminnan suurin arvo lasten ja nuorten piirissä on se kasvatuksellinen oheisvaikutus, joka syntyy päämäärätietoisella matkalla kohti ilmaisukeinojen hallintaa. Teatteritoiminta vahvistaa itsetuntoa, opettaa tunteiden käyttöä, antaa tietoa ja vaatii tekijöiltään hyvää yhteistyökykyä. (Stenius 1996, 4 – 6.)

2.3.1 Toiminnan tavoitteet

Teatteri-ilmaisu liitetään osaksi draamapedagogiikkaa. Koskiniemi ja Ventola (1999) hahmottavat teatteri-ilmaisun opetuksen tavoitteita draamapedagogisten suuntausten pohjalta teatteri-ilmaisun perusopetuksen pilottiseurannassa. Pilottiseurantaan osallistui 33 kuntaa lähettämällä kunnallisen opetussuunnitelman tai vuoden 1995-1996 toimintasuunnitelman. Jotkin kunnat lähettivät molemmat suunnitelmat. Tämän lisäksi 31 opetusyksikköä vastasi kyselyyn ja oppilaskyselyyn vastasivat kuuden opetusyksikön ryhmät. (Koskiniemi & Ventola 1999, 7.)

Koskiniemi ja Ventola (1999) käyttävät tavoitteiden hahmottamisessa apunaan draamapedagogiikan suuntauksia. He perustavat etsimänsä teatteri-ilmaisun opetuksen tavoitteet norjalaisen tutkijan Björn Rasmussenin (Vähänikkilä 1995, 121) malliin draamaopetuksesta, jossa opetus on jaettu näkökulman ja fokuksen mukaan. Työskentely voi kohdistua niin yksilöön, ryhmään kuin ulkopuoliseen yleisöönkin ja näkökulma voi vaihdella opetuksellisesta terapeutiseen tai teatteriin. Rasmussen on esitellyt teoreettisesti perustelluimman synteessin draaman traditioista. Hän on tekstianalyttisten tutkimusten perusteella päätenyt neljään draamaopetuksen praksisteoreettiseen paradigmaan, joita ovat epistemologinen, rooliteoreettinen, taidekasvatuksellinen ja holistinen suuntaus. (Rasmussen 1991, 7.)

Epistemologisessa suuntauksessa painotetaan persoonallisuuden kehitystä, yksilöllistä kasvua ja ilmaisullisia tavoitteita. Rooliteoreettisessa suuntauksessa painotetaan sosiaalisia taitoja. Taidekasvatuksellisessa suuntauksessa pyritään omaksumaan teatterin muotokieltä. Holistisessa suuntauksessa yhdistyvät pedagogiset, psykologiset, sosiaaliset ja esteettiset tavoitteet. (Koskiniemi & Ventola 1999, 25 – 26.)

Merkittävin näistä suuntauksista on Rasmussenin mukaan epistemologinen eli tietoteoreettinen suuntaus. Sen keskeisin tavoite on persoonallisuuden kehittäminen, ja juurensa tämä suuntaus ammentaa klassis-romanttisesta pyrkimyksestä laajentaa tietoisuutta. Suuntaus on saanut vaikutteita humanistisesta psykologiasta mutta viime aikoina erityisesti kognitiivisen psykologian tavoitteenasettelu identiteetin, kielen ja ajattelun kehittämisestä on vaikuttanut suuntaukseen. Englantilainen draamapedagogiikka sitoutuu vahvasti tähän traditioon. Toiminta on luonteeltaan yksilöllistä, ja fokus kohdistuu osallistujan ymmärrykseen, mielikuvitukseen ja tietoisuuteen, vaikka työskennelläänkin ryhmässä. Suuntaukseen on vaikuttanut runsaasti myös Stanislavskilainen näyttelijäkoulutus, vaikka epistemologisessa draamassa keskitytäänkin osallistujan kehittämiseen eikä yleisölle kommunikoimiseen. Rooliteoreettisesti suuntautuneessa draamaopetuksessa työskennellään erityisesti sosiaalisen kompetenssin eli ihmisten välisen vuorovaikutuksen ja kommunikaatiotaitojen parissa. Keskeistä on osallistujien välinen kommunikaatio, yhteistyö ryhmässä sekä osallistujien käyttäytyminen yhteisesti sovituisissa tilanteissa ja rooleissa. Ideat muutetaan todeksi, harjoiteltavia

taitoja kokeillaan yhdessä käytännössä ja sisältö muutetaan draamalliseksi toiminnaksi. Työskentely tapahtuu yhtäaikaaisesti tai pienryhmissä. Taidekasvatuksellisesti suuntautunut draama voidaan määritellä muotokielen hallinnan opettamiseksi, jonka perinteet ovat sekä klassisromanttisessa esteettisessä teoriassa että modernissa teatterissa. Keskeisintä tässä suuntauksessa on esiintymiskokemuksista oppiminen. Yleisölle välitetään taide-elämys ja pyritään ymmärtämään myös toisten tekemää taidetta. Suuntauksessa korostuu myös kollektiivinen suoritus. Taidekasvatuksellisessa draamaopetuksessa valmistetaan yhdessä näytelmä yleisöä varten aivan kuten teatterin ammattilaisetkin. Yleisön kohtaaminen ja näytelmän esittäminen vaatii osallistujilta epistemologisen ja rooliteoreettisen draaman antamia valmiuksia, jotta draamaopetuksen tuloksena olisi uusia oppimiskokemuksia. Muuten produktion tuottaminen voi jäädä ohjaajakeskeiseksi koulunäyttelemiseksi ja mekaanisen ulkolukutaidon harjoitteluksi. Neljäs draamaopetuksen suuntaus on holistinen, jossa pedagogiset, psykologiset, sosiaaliset ja esteettiset tavoitteet ovat sisällytetty samaan käytäntöön. Suuntaus on tällä hetkellä ehkä kaikkein laajimmalle levinnyt draaman käyttötapa. Rasmussenin mukaan tämä paradigma on kehittynyt niin humanistisesta psykologiasta kuin teorian puutteesta ja historian katkeamisesta, jonka seurauksena eri ajattelutapojen jäänteet ovat kulkeutuneet draamapedagogien käytännön työskentelyyn. Seurauksena on hieman jäsentymätön ja runsaasti eri raaka-aineita sisältävä kokonaisuus. (Vähänikkilä 1995, 124 – 127.)

Draaman konventiot voivat toimia oppimisvälineenä, jossa kehittyvät ymmärrys ja kognitiiviset prosessit. Se on sosiaalista toimintaa, jossa tilanneroolissa toimiminen, kommunikaatio ja yhteistyö ovat keskeisiä rakennusaineita. Toisaalta draama on taideaine, jossa esteettinen elämys yhdistyy yleisön kohtaamiseen ja tarinan kertomiseen. Draama on siis kokonaisvaltainen viestinnällinen ja taiteellinen prosessi, joka sisältää eri vaiheita. Rasmussenin näkökulmat voidaan nähdä draaman erillisinä suuntautumismuutoksina, mutta myös produktioon tähtäävän draamapedagogiikan hierarkisina vaiheina, jolloin edellinen sisältää seuraavan. Tällöin holistisesta suuntauksesta huolimatta kaikkiin tavoitteisiin ei pyritä samalla kertaa vaan vaiheittain. (Vähänikkilä 1995, 127 – 128.) Rasmussenin kymmenen vuotta sitten esittelemät draamaopetuksen suuntaukset kuvaavat tällä hetkellä ehkä

parhaiten juuri produktiosuuntautuneen draaman hierarkisia vaiheita, joiden avulla prosessin voi nähdä laajentuvan ja syventyvän kohti suunniteltua produktiota. Käytännön draamatyöskentelyn kahlitseminen tradition melko tiukkoihin kategorioihin ei tunnu luontealta moniulotteisen ja kysymyksiä herättävän draamakasvatuksen kannalta.

Rasmussenin jaottelua Koskiniemi ja Ventola käyttävät teatteri-ilmaisun opetuksen tavoitteita hahmottaessaan hyväkseen siten, että kolmea ensimmäistä suuntausta vastaavat tavoitteistossa kolme painotusta: ilmaisulliset, sosiaaliset ja esteettiset. Opetusta on eritelty näiden kolmen suutauksen kesken. Holistista suuntausta ei ole otettu mukaan sen jäsentymättömyyden vuoksi. Holistisen suunnan arvellaan olevan kuitenkin yleisin, sillä teatteri-ilmaisun opetus ja opettajakoulutus ovat Suomessa uutta. Valtakunnallisissa teatteri-ilmaisun tavoitteissa suurimmaksi nousevat persoonallisuuden kehitys ja itseilmaisulliset taidot. Myös prosessin ja ryhmätyöskentelyn merkitystä suhteessa esitystilanteisiin painotetaan. Teatteri-ilmaisua opettavat pitivät opetuksen tärkeimpänä tavoitteena kykyä ilmaista omia tunteita, ajatuksia ja kokemuksia kokonaisvaltaisesti. Ilmaisukykyyn liittyvät tavoitteet ja sosiaalisten taitojen kehittyminen nousivat opettajien vastauksissa tärkeimmiksi. Näitä seurasivat esteettiset ja teatterin muotokieleen liittyvät tavoitteet. (Koskiniemi & Ventola 1999, 25 – 28.)

Draamailmaisun tavoitteita ja mahdollisuuksia on pohdittu viime vuosina laajalti. Luostarisen (1995) mielestä kuvitellut tilanteet voivat olla lapsille turvallisia paikkoja testata todellisuuden ongelmia. Oikean todellisuuden kohtaaminen saattaa olla raskasta ja vaikeaa, joten todellisten pelkojen ja epävarmuuksien hiipiminen draamailmaisuun mukaan auttaa lasta kohtaamaan ongelmat oikeassa elämässä. Draaman maailma on turvallinen paikka kasvaa. Luova toiminta laajentaa maailmankuvaa ja voi tarjota mahdollisuuden vajaan jääneiden minän kehitysvaiheiden elämiseen ja persoonallisuuden eheytymiseen. Draamalliset kokemukset ovat merkittäviä minäkuvaa muokkaavien prosessien käyttövoimia tai raaka-aineita, koska ne varioivat yksilön vuorovaikutusta toisten ihmisten kanssa. Opetus kohdistuu yleensä yksilöihin, mutta draamaopetus yksilöiden yksilöllisyyteen. (Luostarinen 1995, 253 – 254.) Luostarinen perustelee

näkemyksensä Neelandsin (1984, 74) kirjoituksilla lapsen roolikokeiluista, joissa tavoitellaan toisen aseman ymmärtämistä ja hyväksymistä. Myös Way (1976, 16) toteaa draaman rohkaisevan omaperäisyyteen ja auttavan toteuttamaan persoonallisia pyrkimyksiä, mikä on tärkeää persoonallisuuden täysipainoisessa kehittämisessä.

Sosiaalisuus korostuu erityisesti näytelmän harjoitusvaiheessa. Tuolloin yhteistyön merkitys ja ryhmän toimivuus korostuvat. Jokaiselta tekijältä vaaditaan mahdollisimman laajaa yhteistyökykyä hankalien ongelmatilanteiden välttämiseksi. (Hellström 1993, 62.) Teatterin tekeminen on yhteistä ideointia ja ponnistelua, sosiaalista kanssakäymistä. Näyttelemisessä on olennaista esittäjien keskinäinen kontakti. Näyttelijän on mahdollisimman tarkoin aistittava vastaanäyttelijänsä ja heidän on tiedostettava yhdessä, mitä ollaan tekemässä. Esityksen onnistuminen vaatii, että jokainen ryhmän jäsen ymmärtää oman tehtävänsä suhteessa kokonaisuuteen. Teatteri-ilmaisun kautta lapset saavat mahdollisuuden saattaa itsensä terveellä tavalla näkyviin, ilman turhaa itsetehostusta osana ryhmää ja kokonaisuutta. (Stenius 1996, 5 - 7.)

2.3.2 Esitysten luokittelu

Helander (1998) on tutkinut ruotsalaista 1900-luvun ammatillista lastenteatteria. Lastenteatteri on kulkenut pitkän matkan perinteisten satujen, seikkailukertomusten, performanssien, kokeilevan teatterin, oopperan ja nukketeatterin avulla runsaan sadan vuoden aikana. Myös erilaiset trendit ja teatterin kehitys ovat jättäneet siihen jälkensä. Helander on kartoittanut ammattiteattereiden lastennäytelmien ja lapsiteattereiden esitysten päämääriä 1900 - luvulla. Keskeisimmiksi nousivat kasvatus, viihde ja taide. Aina yksi tavoitteista ei noussut selkeimmäksi koko esitystä kuvaavaksi päämääräksi. Tällöin saattoivat kaikki kolme päämäärää toimia yhdessä. (Helander 1998, 267.)

Lastenteatteri, jonka keskeisin päämäärä on kasvatus, pyrki tähän tavoitteeseen vaikuttamalla yleisönsä ajatuksiin. 1920- luvulla näytelmien aiheet liittyivät hyvän ja pahan taisteluun ja olivat pieniä moraliteetteja. Varsinaisen kasvatuksellisen lastenteatterin juuret ovat löydettävissä 1960-1970 luvuilla toimineessa

Kouluteatterissa, jonka tarkoituksena oli tuoda teatteri sellaistenkin lapsien luo, jotka vierailivat teatterissa harvoin. Kouluteatteri esiintyi kouluissa ja teki tämän myötä tärkeää kulttuurikasvatusta. Samaan aikaan koulu kiinnostui teatterin kasvatusmahdollisuuksista ja yhteistyöstä ammattiteattereiden kanssa.

Ammattiteatterit näkivät koulujen kanssa tehtävän yhteistyön hyväksi keinoksi kasvattaa oppilaista uutta yleisöä itselleen. 1970-luvun alussa poliittiset ja sosiaaliset aiheet hiipivät kasvatuksellisen lastenteatterin päämääräksi. Tällaiset aiheet toimivat etupäässä vapaissa ryhmissä. 1980-luvun alkupuolen jälkeen kasvatuksellinen lastenteatteri on tuottanut näytelmiä, jotka liittyvät lapsen paikkaan perheessä, koulussa ja erilaisissa ongelmatilanteissa. (Helander 1998, 60 – 92.)

Viihdyttäminen lastenteatterin keskeisimpänä päämääränä käynnistyi 1900-luvun alkuvuosikymmeninä, jolloin perinteisten satujen esittäminen teatterin lavalla kasvatti tulkinnoista teatterin keinoja hyödyntäviä speaktaakkeleita. Tämä tyyli on pysynyt pinnalla varsin hyvin. Viihdyttämistä voidaan pitää aina yhtenä päämääränä lapsille esitettäessä. (Helander 1998, 268 – 269.)

Lastenteatterin tarjoaman taide-elämyksen tärkeyttä perusteltiin jo vuosisadan alussa. Taide nähtiin tärkeänä osana lapsen kehitystä. Teatteri tarjoaa kaikkia sen keinoja hyväksi käyttäen lapsille taiteellisen hetken. Teksti, näytteleminen, lavastus, puvustus, musiikki, koreografia ja valaistus muodostavat yhdessä teatterin taiteellisen ilmaisuväylän, jonka avulla illuusio toisesta maailmasta viritetään mahdollisimman todelliseksi. 1980 ja -90 luvuilla teatterin keinot ovat laajentuneet TV:n ja videon vaikutuksen myötä. Teatterin visuaalinen puoli on astunut askeleen kohti postmodernismia. Taiteellista päämäärää edustavat lastenteatterit toimivat samalla tasolla ja yhtä kunnianhimoisesti kuin aikuisten teatterit. Ne kunnioittavat yleisöään yhtä paljon. (Helander 1998, 269 – 270.)

2.4 Teatterin elementit

Esslin (1987) kartoittaa elementtejä, jotka muodostavat kokonaisuutena kehityksen teatterille eli teatteriesityksen. Nämä elementit luovat ymmärryksen draamalliselle toiminnalle ja nostavat teatterin piirteet esille. Esslin on taulukoinut elementit viiteen

eri luokkaan, jotka kaikki ovat esillä teatteriesityksessä. Esitystä kuvailevat luokat ovat: rakenne, esiintyjät, visuaalisuus, teksti ja ääni. Jokainen luokka jakaantuu vielä yksityiskohtaisempiin osiin, joiden tarkoitus on kirkastaa teatterin merkkien ominaisuuksia. (Esslin 1987, 103 – 104.)

1. RAKENNE	2. ESIINTYJÄT	3. VISUAALISUUS
- teatteritila	- roolimiehitys	- näyttämö
- esityksen nimi	- ilmaisuasteikko	- kolmiulotteisuus
- mielikuvat	- persoonallisuus	- lavastustyyli
- julkisuus	- fyysisyys	- värit, rekvisiitta
- kohtaukset	- maski, vaatetus	- valaistus

TEATTERI

4. TEKSTI	5. ÄÄNI
- ymmärrettävyys, kieliopillisuus	- musiikki
- tempo, rytmi, teksti ja toiminta	- äänitehosteet
- roolien yksilöllisyys	

KUVIO 1. Teatteriesityksen elementit (Esslin 1987, 103 – 104.).

Ensimmäisen luokan tarkoituksena on selventää teatteria ympäröivien rakenteiden ja niiden osuuden merkitystä itse tapahtumaan, näytökseen. Tila ja sen luoma tunnelma esityksen ympärillä luovat puitteet teatterille. Tämä ulkonainen rakenne vaikuttaa yleisön katsomiskokemukseen ratkaisevasti. Esityksen nimi sekä yleisön mielikuvat ja ennakkokäsitykset rakentavat valmistuvaa esitystä, johon vaikuttaa myös julkisuus näytelmän harjoitusprosessin ollessa vielä käynnissä. Kohtausten järjestelmällisyys sekä epilogi ja prologi muovaavat esitystä kohti katsojaa. Erilaisilla kohtausjärjestelyillä voidaan esityksen rakennetta ja ilmettä muuttaa merkittävästi. Rakenteellisesti kohtauksien selkeys tai häilyvyys muodostavat tärkeän linkin katsomiskokemuksen ja esityksen välillä.

Näyttelijöiden ilmaisuasteikon laajuus kuvaa toisen luokan sisältöä. Siihen liittyy esiintyjien persoonallisuus eli eräänlainen mieleenpainuvuus, jonka avulla näyttelijä

pystyy luomaan hahmostaan kiinnostavan ja tärkeän. Myös näyttelijäntyön yllätyksellisyys ja rikkaus nostavat roolihenkilön tulkintaa. Fyysinen puoli, jossa eleiden ja ilmeiden kokonaisuus, sekä liikkuminen tilassa avaavat näyttelijän sisäistä maailmaa tulkinnan mukana, vaikuttavat tekstin todentumiseen ja puhuttelevuuteen. Näyttelijäntyötä vahvistaviin ulkoisiin tekijöihin kuuluvat maski ja vaatetus. Näiden avulla tulkinnan tasoa on mahdollista kasvattaa yhä suuremmaksi. Myös oikeanlainen roolimiehitys heijastuu esityksen vaikuttavuuteen. Näyttelijäntyö korostuu oikean ryhmän luomissa puitteissa.

Kolmantena luokkana Esslinin taulukossa on visuaalisuus. Tähän kuuluvat teatterin tila, sen avaruudellisuus ja kolmiulotteisuus, esityksen tapahtumapaikan lavastus ja tyyli, värisuunnitelma, rekvisiitta ja valaistus. Teatterin visuaalisilla keinoilla pyritään luomaan katsojille mahdollisimman kokonaisvaltainen elämys.

Neljänteen luokkaan kuuluu näytelmäteksti. Sen selkeys ja kieliopillisuus vaikuttavat teatterin ymmärrettävyyteen. Sanat, tekstin tyyli, murteellisuus tai slangi kiinnittävät tapahtumat ympäristöön, johon näytelmäkirjailija on halunnut sijoittaa kertomuksensa. Tekstin ja esityksen tempo riippuu paljon siitä, millaisesta tyylilajista on kyse. Nopeat repliikit ja lyhyet lauseet kasvattavat kohtausten intensiteettiä. Tekstin on mahdollista toimia lähes toiminnan tasolla, jos sen kiinnostavuus ja jännitteisyys on kyetty tarjoamaan mielekkäästi. Kokonaisuuden hahmo eli esityksen lopullinen rytmi alkaa löytyä harjoitusten myötä. Tähän vaikuttaa myös näyttelijöiden reagointikyky: vastaanäyttelijän ajatuksesta kiinni ottaminen ja yhteisen rytmin pitäminen. Teksti yksilöllistää roolihenkilöitä ja kasvattaa näiden hahmoja.

Viidentenä ja viimeisenä luokkana Esslin taulukoi äänen. Teatteriinkin kuuluu olennaisena osana musiikki ja äänitehosteet. Ne huovat visuaalisuuden ohella ulkoisen rakenteen ja maailman, jossa tarinan on mahdollista tulla todeksi. Äänien osuus teatterissa saattaa olla hyvinkin ratkaisevassa asemassa. Ne voivat liittää tai lopettaa kohtauksia, olla ratkaisujen tehokeinoja tai luoda jopa koko esityksen maailman. (Esslin 1987, 103 – 104.)

Esslinin (1987) kartoittamat teatterin elementit kuvaavat teatterin ominaislaatuun kuuluvia merkkejä, jotka yhdessä rakentavat teatterin maailman katsojan ulottuville. Painotukset elementtien kesken vaihtelevat kuitenkin voimakkaasti eri esitysten välillä. Kaikki Esslinin kirjaamat elementit ovat teatteriesityksistä kuitenkin löydettävissä.

3 TAIDEKASVATUS JA DRAAMA

Tässä luvussa sidon kouluteatterin draamapedagogiseen perinteeseen ja osaksi tätä tieteenalaa. Tämä tapahtuu draamapedagogiikan teoreettisen viitekehyksen kuvauksella ja yhteyksien muodostamisella teatterin ja draamakasvatuksen välille.

Lapsi syntyy maailmaan valmiina käyttämään kaikkia aistejaan ympäristöstään aidosti kiinnostuneena. Lapsen maailmassa mahdollisuuksien rajat ovat piirtämättä ja kasvun edellytykset ovat hänessä itsessään. Aikuiset luovat sen kulttuuriympäristön, jossa kasvu voi esteettä tapahtua. Taidekasvatuksen tarkoituksena on opettaa meitä ymmärtämään omaa kulttuuriamme kokonaisuutena. Taidekasvatuksen tavoitteena ei ole uusien taiteilijoiden kasvattaminen, vaan uusien välineiden antaminen jokaiselle, niin itsensä ilmaisuun kuin kokemusten ja elämysten vastaanottamiseenkin. Taidekasvatus tukee lapsen kokonaisvaltaista kehitystä. (Hakkola & Laitinen & Ovaska-Airasmaa 1990, 8 – 9.)

Taidekasvatus on käsitteenä hyvin monitahoinen. Esimerkiksi englanninkielisessä kulttuurissa esteettinen kasvatus on vakiinnuttanut asemansa taidekasvatuksen alueella siinä määrin, että molempia termejä käytetään päällekkäin. Suomen kielessä tällaista samastumista ei ole päässyt tapahtumaan, sillä molemmat käsitteet ovat yhtä monivivahteisia ja monimutkaisia. Huuhtanen (1984) on pohtinut taidekasvatuksen olemusta ja pitää sitä laajempänä käsitteenä kuin esteettistä kasvatusta. Hän on koonnut taidekasvatuksesta esitetyt neljä erilaista näkemystä yhteen. Ensimmäisen mukaan taidekasvatus on taideaineitten opetusta oppilaitoksissa, kouluissa, vapaan sivistystyön piirissä ohjatuissa opinto- ja harrastustoiminnoissa. Toisen näkemyksen mukaan taidekasvatus on kuvaamataiteen opetusta. Kolmannen mukaan taidekasvatus on yleistä kulttuurikasvatusta ja neljännen mukaan taidekasvatus

luetaan osaksi yhteiskunnan harjoittamaa kulttuuripolitiikkaa, -hallintoa ja –lainsäädäntöä. Tämä näkemys oli vallalla, kun Jyväskylän yliopistoon perustettiin taidekasvatuksen laitos ja professuuri. (Huuhtanen 1984, 7 – 9.)

Huuhtanen määrittelee taidekasvatuksen kasvatustoiminnaksi, joka on tavalla tai toisella yhteydessä taiteeksi kutsuttuun ilmiöön. Kasvatusta hän kuvaa vaikuttamiseksi kasvatustapahtumassa. Taiteen Huuhtanen määrittelee teoiksi, joilla on inhimillisesti vaikuttavia seuraamuksia. Taidekasvatus on kasvatustoimintana vaikutushakuisia tekoja, joilla pyritään vaikuttamaan taiteen ja sen vastaanottajan kohtaamiseen ja edistämään tätä. (Huuhtanen 1984, 11, 22.)

Taide voi vaikuttaa itsessään kasvattavalla tavalla tai se voi olla kasvatuksen väline. Taidekasvatus on taidekokemusten ja taiteen tuotosten vastaanottamista ja oppimista, sekä taiteelliseen toimintaan osallistumista, sen ilmapiirissä elämistä ja kasvamista taiteen avulla. (Hinkkanen 2000, 31.)

Töyssy (1996) kuvaa taidekokemusta kokonaisuutena, joka syntyy kolmen todellisuuden kohtaamisena. Hän näkee taideteoksen siltana, joka yhdistää ilmaisun ja vastaanottamisen. Jos vastaanottajan ja taiteilijan näkemys todellisuudesta sisältää samoja aineksia, syntyy esteettinen vuoropuhelu eli taidekokemus. Silta voi yhdistää yksilöitä toisiinsa mutta toimia myös yksilön ja yhteisön vuoropuhelun välineenä. Hän määrittelee taidekasvatuksen tietokäsitystä. Töyssyn mukaan taiteellinen kokemus voidaan määritellä kokemuksellisena oppimisena, jossa aistitieto, käsitetieto ja toimintatieto yhdistyvät ymmärretyksi kokemustiedoksi. Kokemustiedon hän näkee yksilön omana tietona, jonka merkitys ja sovellusarvo on paljon suurempi kuin ulkoa opitun pinnallisen tiedon. Aistitiedon hankkiminen lisääntyy aistimisen taidon ja aistihavaintojen jäsentämisen taidon avulla. Taiteellinen itseilmaisu ja havainnointi sekä näiden harjoittelu kasvattavat aistimisen ja aistihavaintojen jäsentämisen taitoa. Käsitetieto sisältää kyvyn nähdä asioita toistensa vertauskuvina ja valmiuksia rakentaa sisällöllisiä yhteyksiä eri asioiden välille. Toimintatieto syntyy aineen ja inhimillisen tajunnan kohtaamisessa eli ilmaisussa tarvittavien materiaalien ja tekniikoiden yhtyessä taitoon ja osaamiseen. (Töyssy 1996, 75 - 76.)

Kanerva (1994) toteaa taidekasvatuksellisen draaman päämääränä olevan kokemusten ja tiedon jakamisen draamasta välineenä. Tarkoitus on keskittyä taiteelliseen elementtiin ja toissijaisesti muihin, kuten pedagogisiin, psykologisiin tai poliittisiin päämääriin. (Kanerva 1994, 202.) Steniuksen (1991) mukaan taidekasvatus kehittää niitä perusominaisuuksia ja kykyjä, jotka johtavat tiedon jatkuvaan kartuttamiseen ja hallintaan. Hän korostaa vapautuneisuuden, avoimuuden, elävän uteliaisuuden ja kokonaisuuksien muodostamisen sekä kommunikointikyvyn kasvavan juuri taidekasvatuksen avulla. (Stenius 1991, 91.)

3.1 Draamapedagogiikan käsitteet

Draamapedagogiikan käsitteistö on hyvin moninainen, ja eri käsitteiden välillä ilmenee vielä päällekkäisyyttä. Draama tarkoittaa alkuperäisessä merkityksessään kreikan kielessä toimintaa ja tekemistä. (Teatterikasvatustyöryhmän muistio 1982, 29.) Suomen kielessä sanalla draama on kolme eri merkitystä. Draama merkitsee näytelmää kirjallisuuden lajina. Toiseksi draama merkitsee arkikielessä voimakasta ja tunnepitoista tapahtumaa. Kolmanneksi draama tarkoittaa opetusmenetelmää ja oppiainetta. (Nurmi 1999, 17.) Viime mainittu merkitys saapui Suomeen 1970-luvulla Yhdysvaltojen kautta kierrätettynä. 1930 pedagogi Winifred Ward julkaisi uudella mantereella teoksen *Creative Dramatics*, jossa hän yhdisti näkemyksiään reformipedagogiikasta ja lastenteatterista yhteen. Samana vuonna Venäjällä Lev S. Vygotski julkaisi kirjan, jossa hän esitteli dramatisointia ja improvisaatioleikkejä. Draaman kasvatukselliset ajatukset alkoivat kyteä samaan aikaan eri puolilla maailmaa. (Heinonen 2000, 16.)

Pedagogista draamaa on käytetty opetuksessa sekä opetusmenetelmänä että oppiaineena. Kouluopetukseen draamapedagogiikka on kuulunut kahden näkökulman pohjalta. Draama on ollut joko oppiaine tai pedagoginen väline, joka on koonnut kasvatuksen periaatteita. (Hänninen 1996, 39.) Hinkkanen (2000) jakaa draamapedagogiikan draamaan opetusmenetelmänä ja draamaan taidekasvatuksena. Taidekasvatuksellisessa suuntauksessa korostuu teatteritaide ja teatteri-ilmaisun opettaminen sekä oppiminen ja ihmisenä kasvaminen taiteellisen toiminnan kautta. Taidekasvatuksellinen draama on rinnakkainen käsite produktiosuuntautuneelle

draamalle. Draama kasvatuksen ja opetuksen välineenä esittelee opetusmenetelmän, jossa käytetään teatterin keinoja. Opetusmenetelmällisessä draamassa ovat kasvatukselliset ja opetukselliset tavoitteet tärkeimpiä tekijöitä.

Draamatyöskentelyssä sekä kasvatus että taide ovat aina mukana, joten myös opetusmenetelmänä draama tarjoaa esteettisen kokemuksen. Opetusmenetelmällisen draaman vakiintunein, samaa toimintaa tarkoittava käsite on pedagoginen draama. Pedagogisen draaman rinnalla käytetään myös käsitteitä kasvatuksellinen draama ja prosessidraama sekä jossain määrin käsitettä luokkahuonedraama.

Luokkahuonedraama korostaa työskentelyn toteuttamispaikkaa, prosessidraama on oma lajityyppinsä ja pedagoginen draama sekä kasvatuksellinen draama ovat keskenään synonyymejä. Jokaisella käsitteellä on täten pienet vivahde-eronsa. (Hinkkanen 2000, 26 – 27.)

Ilmaisukasvatus on taideaine, jossa oppilaan persoonallisuus kehittyy draaman keinoin (Grönholm 1994, 9.) Ilmaisukasvatus on yksilöä omaehtoiseen itseilmaisuun rohkaiseva ja ohjaava toiminta. Sen päämääränä on kokonaisilmaisun kehittäminen sekä erilaisten ilmaisukeinojen opettaminen, jotka johtavat edistymiseen ilmaisun eri osa-alueilla. Kasvatuksen sisältyy myös ohjaaminen monipuoliseen ryhmätoimintaa. (Laakso 1994, 14.) Ilmaisutaidoksi kutsuttiin lukion oppiainetta, jonka tavoitteena oli kokonaisilmaisun kehittämisen lisäksi tutustua draaman ja teatteri- ja taiteen kulttuuriseen ja historialliseen sisältöön. Ilmaisutaito on ollut lukioissa vapaaehtoinen, valinnainen oppiaine vuodesta 1984 alkaen, ja sen opettajaksi on voinut valmistua vuodesta 1990 lähtien Jyväskylän yliopistosta. Tuolloin valmistui ensimmäiset 35 opintoviikon koulutuksen saanutta ilmaisutaidon opettajaa, draamapedagogia. (Grönholm 1994, 6 – 7.)

Taiteen perusopetuksessa teatteri- ja taiteen opetuksesta käytetään teatteri-ilmaisu nimitystä. Samaa nimitystä käytetään nykyisin myös lukion taito- ja taideaineiden joukkoon hyväksytystä oppiaineesta, entisestä ilmaisutaidosta. Lukion päätteeksi suoritettavaa lopputyötä kutsutaan draaman ja teatterin yo-diplomiksi. Diplomi on ollut mahdollista tehdä vuodesta 1999 lähtien. (Koskiniemi & Ventola 1999, 6.) Stenius (1996) käyttää teatteri-ilmaisu nimitystä perustellessaan peruskoulun uuden

taideaineen tarvetta. Hän kutsuu teatterin alueella tapahtuvaa taidekasvatusta teatteri-ilmaisuksi. (Stenius 1996, 4.)

Pakka ja Saksman (1994) käyttävät omassa tutkimuksessaan teatterikasvatusnimitystä esitellessään kokonaisuutta, joka käyttää teatterin ja pedagogisen draaman sisältöjä ja muotoja opetuksessa. Teatterikasvatus esitellään aihekokonaisuutena, jossa yhdistyy teatteri ja pedagoginen draama. Näiden aineksia ovat ilmaisukasvatus ja ilmaisutaito, draamapedagogiikka, pedagoginen draama sekä teatteri-ilmaisu, joka koostuu kaikista ilmaisun eri elementeistä. Teatterikasvatuksessa teatteri toimii Pakan ja Saksmanin mukaan sekä itsenäisenä oppiaineena että välineenä kasvatuksessa. (Pakka & Saksman 1994, 130 – 131.)

Draamapedagogiikka on suora käänös Pohjoismaissa käytetystä nimikkeestä dramapedagogik. Brittiläiset käyttävät taas nimitystä drama in education tai educational drama. Tuoreimman termin on esittänyt Neelands (2000), joka ehdottaa kaiken kokoavaksi käsitteeksi drama education eli vapaasti käännettynä draamakasvatusta (Neelands 2000, 7.).

Suomalaisista tutkijoista Laakso (1994) näkee draamapedagogiikan kokoavana käsitteenä, johon sisältyy sekä draaman käyttö kasvatuksellisiin tarkoituksiin että näyttämötaiteen opetukseen tähtäävä pedagoginen toiminta. (Laakso 1994, 14.) Østern (2000) näkee draamapedagogiikan tai draamakasvatuksen kokoavaksi nimittäjäksi ja yliopistoaineen nimeksi. Kouluaineen nimeksi hän ehdottaa draamaa ja esittelee draamapedagogiikan kentän rajat pohjoismaisten opetussuunnitelmien valossa. Østernin mukaan draama on koulun teatteriaine, tai oppimiskenttänä muiden aineiden opetuksessa. Draama on esteettinen taideaine, joka ei sijaitse traditionaalisen taideinstituution sisällä, vaan sen ulkopuolella yhteiskunnan erilaisissa kulttuuriympäristöissä. Draamassa rakennetaan fiktiota ja sen oppimispotentiaali on esteettisessä kahdentumisessa. Draama on oma teatterin lajinsa ja taidemuoto, joka pyrkii luomaan merkityksiä tarinankerronnan avulla. (Østern 2000, 7.)

3.2 Brittiläinen draama

Brittiläinen draama nosti päätään toisen maailmansodan jälkeen. Merkittäviä brittiläisen draamapedagogiikan kehittäjiä ja suunnannäyttäjiä ovat Peter Slade, Brian Way, Gavin Bolton, Dorothy Heathcote ja John Allen. Tällä hetkellä brittiläinen draama on levinnyt ympäri maailman. Esimerkiksi Brian Wayn teos *Development through Drama* (1967) on käännettyin draamateos kautta aikain. (Riihimäki 1995, 13.)

Brittiläinen draamapedagogiikka on käynyt läpi tanskalaisen Janek Szatkowskin mukaan erilaisia aaltoja, joiden myötä se on kehittynyt nykyiseen muotoonsa. Ensimmäinen aalto korosti koulunäytelmän tekemisen kasvattavaa merkitystä. Esimerkiksi Steiner-koulujen vilkas koulunäyttämötoiminta pohjautuu tähän draamaopetuksen aaltoon. Näytelmän valmistaminen nähtiin kasvatustyön olennaisena osana. Tätä aaltoa edustaa esimerkiksi draamapioneeri Caldwell Cook. Toinen aalto brittiläisessä draamaopetuksessa syntyi Peter Sladen ja Brian Wayn myötä, joiden mukaan näytelmiä ei nimenomaan pitänyt tehdä. Heidän mukaansa liian varhainen altistaminen yleisön läsnäololle oli vahingollista. Sekä Slade että Way korostivat lapsikeskeistä draamaa, ja Slade piti tätä jopa omana taidemuotonaan. Way korosti draaman merkitystä persoonallisuuden kehittämisen välineenä. Tämä perustui omien mahdollisuuksien löytämiseen ja niiden käyttöönoton sekä persoonallisuuden avautumiseen. Itsetuntemuksen kasvaminen nousi kasvun olennaiseksi lähtökohdaksi. Kolmannen aallon tekijöitä olivat Dorothy Heathcote ja Gavin Bolton. Heidän kannanottonsa liikkui kahden ensimmäisen aallon välimaastossa. Heathcote ja Bolton pyrkivät käyttämään teatteritaiteen tuntemusta kasvatuksellisten päämäärien toteuttamisessa. Draama toimii ymmärryksen kehittäjänä. Esimerkiksi opettaja roolissa sekä asiantuntijan mantteli työtavat nousivat aallon myötä hyvin suosituiksi. Neljäs aalto on tällä hetkellä vallalla. Tämä aalto eroaa edellisistä sen suhteen, ettei se aseta ketään henkilöä esikuvakseen. Aallon mukaan yksityinen draamaopettaja astuu itse valitsijan paikalle ja käyttää hyväkseen niitä draaman menetelmiä, jotka katsoo parhaimmiksi. (Laakso 1994, 24 – 25.)

Heinosen (2000) mukaan keskeistä neljännen aallon draamakäsityksessä on ajatus toiminnasta pään sisällä. Draamaan osallistuja eli lapsi on haastettava kyselemään,

perustelemaan sekä ymmärtämään jotakin omasta itsestään. Onnistunut draamaharjoitusta voisi kuvailla tiedolliseksi tapahtumaksi, johon liittyy muutos tunnetasolla. (Heinonen 2000, 25.)

Brittiläisen draaman uusia tuulia edustaa Michael Fleming (1998), joka arvostelee draamaan tarttunutta 1980 ja -70 luvuilla syntynyttä vastakohta-asettelua. Hänen mukaansa kiistely tiukasta kahtia jaottelusta draama vai teatteri, taideaine vai kasvatustapa, prosessi vai tuotos, ei vie keskustelua eteenpäin. Flemingin mielestä draama itsenäisenä taideaineena luo parhaat mahdollisuudet sen kehittämiseksi mutta näkee draaman käyttökelpoisena myös opetusmenetelmänä. Draama vie meidät lähelle lapsuuden kokemuksia, jolloin ainoa aikamuoto oli presens. Kaikki mikä on tässä ja nyt on tärkeää. Koulutaineet, joissa tällainen kokemus on havainnollistamisen avuksi, draama voi olla hyvä menetelmä. (Fleming 1998, 14 – 28.)

3.3 Draamapedagogiikan juuret

Draamapedagogiikan taustat ulottuvat valistusfilosofiaan, Jean Rousseau'n kasvatustapaan ja lapsikeskiseen oppimiseen (Heinonen 2000, 19.). Valistusfilosofian henki herätti vastakaikua Yhdysvalloissa, missä virisi vuosisatamme alussa reformipedagoginen liike, jonka päämääränä oli kasvatuksen uudistaminen. Liikettä kutsuttiin myös progressiiviseksi pedagogiikaksi. Modernin draamapedagogiikan lähteitä ovat myös humanistinen psykologia ja teatteritaide. (Laakso 1994, 13 – 14.) Draamapedagogiikan ja leikin yhteys on myös havaittavissa (Heinonen 2000, 21).

3.3.1 Reformipedagogiikka

Reformipedagogiikka syntyi vastareaktion vuosisadan vaihteen autoritääristä koulua vastaan. Se asetti lapsen kaikkein tärkeimmälle ja keskeisimmälle paikalle kasvatuksessa. Vaikka koulunäytelmillä on pitkät perinteet, vasta reformipedagogiikka nosti lasten draamallisen toiminnan hyväksytyksi osaksi koulukasvatusta. Kun ajattelun lähtökohdaksi oli lapsen kunnioittaminen, se tarkoitti

myös lapselle ominaisten toimintatapojen arvostamista. Näihin sisältyi leikki ja näytteleminen. Tätä tietä pedagoginen draama levisi vähitellen kouluihin. (Laakso 1994, 13 – 14.)

Progressiivisen kasvatustieteen johtohahmoksi nousi filosofi ja kasvatustieteilijä John Dewey. Hänen mukaan todellinen kasvatustapahtuma tapahtuu vain kokemuksen kautta. Kokemuksellinen kasvatustapahtuma on vuorovaikutustapahtuma ja opettajasta tulee ryhmän toimintojen ohjaaja. Oppiminen tapahtuu yhteisöllisen kanssakäymisen ja keskustelun kautta. Lapsi nähdään sosiaalisena olentona, jonka henkilökohtaista vapautta on myös opettajan kunnioitettava. Opetustapahtuma edellyttää yhteisiä sopimuksia, tavoitteiden ja toimintojen uudelleen arviointia ja valintojen tekemistä. Juuri lapsuudessa luodaan mahdollisuus jatkuvaan kasvuun. (Hytönen 1992, 21 – 23.) Draamapedagogiikan ytimen muodostaa Deweyn kehittämä Learning by doing-filosofia, joka perustuu kokemukselliseen oppimiseen. Tämä kiinnittyy selkeästi pragmatismiksi kutsuttuun filosofiseen näkemykseen, jonka mukaan tiedon edellytyksenä ja päämääränä on toiminta. (Laakso 1994, 13.)

3.3.2 Humanistinen psykologia

Humanistisen psykologian vaikutus alkoi näkyä draamapedagogiikassa toisen maailmansodan jälkeen. Se syntyi vastapainoksi behaviorismille ja ortodoksiselle psykoanalyysille. Humanistisen psykologian ihmiskäsitys perustuu jokaisen ihmisen omaan erityiseen arvoonsa. Ihminen ei ole behavioristien esittelemä reaktiivinen olento, vaan subjektiivinen yksilö, joka käsittelee, tulkitsee, valitsee, ja toimii omalla tavallaan. Ihminen käsitetään yksilöllisenä persoonana sekä erittäin kehittymiskelpoisena henkilönä, jonka kehitys jatkuu läpi koko elämän. Samalla hän on osa ryhmää. Fenomenologinen toimintaperiaate kuuluu humanistiseen psykologiaan. Se käsittää subjektiivisuusperiaatteen, jonka mukaan inhimilliset toiminnot voidaan ymmärtää tilanteessa toimivan kokemuksen kautta. (Braanaas 1992, 86 – 87.)

Humanistinen psykologia korostaa ihmistä subjektina, joka pystyy vaikuttamaan itse tulevaisuuteensa ja ottamaan siitä vastuun. Tämä on nähtävissä selkeästi draamassa.

Fenomenologia ja eksistentialismi tarjoavat humanistisen psykologian dynaamiselle ihmiskäsitykselle filosofisen taustan. (Laakso 1994, 14.)

3.3.3 Teatteritaide

Draaman juuret ovat teatterissa. Teatteri kumpuaa taas ikivanhoista rituaaleista ja käyttäytymismuodoista, joissa seremoniallisella toistolla pyrittiin maagiseen ja mystiseen vaikutukseen. (Wilson 1997, 32 – 33.) Näyttelijä ja ohjaaja Leea Klemola (1998) näkee teatterin hyvin ruumiillisena, ihmiseen sidottuna taidemuotona. Hän toivoo näkevänsä teatterissa inhimillistä aitoutta, jota on vaikea enää muuten tavoittaa. Heikkouksien paljastamista ja riskin ottamista silläkin uhalla, ettei esittäjästä tämän jälkeen pidetä. Klemola toivoo teatterin ruumiillisuuden tarjoavan jotain muuta kuin elokuvan, television tai lehtien ihmiskuva. Hänen mukaansa teatterin mahdollisuus on nähdä median tarjoamien vartaloiden taakse. Teatteri voi esittää ihmisen ja hänen elämän jälkiä täynnä olevan vartalonsa. Teatteri on Klemolalle ainoa paikka, missä sanan- ja ilmaisunvapaus toimii nykyisin. Teatterin ei ole tarkoitus kätkeä, vaan paljastaa. (Klemola 1998, 151 – 152.)

Teatterikorkeakoulun entinen rehtori Kari Rentola (1993) kutsuu teatteria filosofian koneeksi, pelikentäksi, jonka kautta maailma heijastuu. Teatteri on elementtien välistä liikettä, taistelua ja voittamista, joka myllertää jatkuvasti ihmisen sisällä. Varmaankaan mikään muu sana ei pysty kuvailemaan elämän olemusta niin hyvin kuin teatteri. Se on hieno, ikuinen taidelaji, joka ui aina sisään aikakautensa keskeisiin viestimiin. (Rentola 1993, 23.)

Østern (2000) näkee draamapedagogiikan teatterin lajina. Hänen mukaansa draamapedagogiikka on taideaine, jonka juuret ovat teatteritaiteessa. (Østern 2000, 7.) Draaman harjoitusmuotoihin ovat vaikuttaneet mm. venäläinen Konstantin Stanislavski ja saksalainen Bertolt Brecht, jotka tekivät elämäntyönsä teatterin kehittämisen puolesta etupäässä 1900-luvun alkuvuosikymmeninä. Stanislavski perusti 1897 Moskovan taiteellisen teatterin, jossa syntyi käytännön työn kautta pohja hänen myöhemmälle teatteripedagogin työlleen. Stanislavskin työmetodin

perusta on tietoinen psykotekniikka, jonka avulla pyritään luonnolliseen näyttelijäntyöhön. (Heinonen 2000, 17 – 18.)

3.3.3.1 Stanislavski

Levanen (1998) esittelee Stanislavskin menetelmän isäksi Mihail Stsepkin, jonka näyttelijäntyön metodin Stanislavski omaksui ja kehitti sitä eteenpäin täsmentäen eläytymisen ja samastumisen dialektiikkaa. Eläytymis- ja samastumisprosessissa näyttelijä valikoi ja sopeuttaa omista luonteenpiirteistään ja psyykkisistä ominaisuuksistaan roolin soveltuvat rakennusaineokset ja kasvaa yhteen roolihenkilön kanssa. Tällöin roolihenkilön ajatukset, tunteet, sanat, teot ja muut toiminnot muuttuvat näyttelijän omaksi toiminnaksi ja käyttäytymiseksi ja hän pystyy kokemaan jotain itsestään roolissa ja jotain roolista itsessään. Tiedostaessaan olevansa yhtä roolinsa kanssa näyttelijä on saavuttanut ihanteellisen eläytymisen ja samastumisen asteen. Stanislavskin mukaan aito eläytyminen on sitä, että näyttelijä ajattelee ja toimii johdonmukaisesti roolinsa edellyttämällä tavalla. Hän tuntee olevansa yhtä roolihenkilönsä kanssa. Näyttelijä tavallaan luo roolihenkilön mutta myös kasvaa ja kehittyy luomakseen hahmoksi. Näyttelijä ja rooli muodostavat lopulta yhtenäisen ja dialektisen kokonaisuuden. (Levanen 1998, 46 – 47.)

Stanislavskin luoma menetelmä juurtui myös Yhdysvaltoihin Lee Strasbergin 1948 perustaman The Actor's Studion myötä. Studion maine kasvoi seuraavien vuosikymmenten aikana kuuluisien oppilaiden myötä. Strasberg korosti roolihaamon psykologista analyysia ja sisäänpäinkääntynyttä asennetta, mistä seurasi hyvin naturalistisia roolitulkintoja. Lähestymistapa sopi paremmin elokuvanäyttelemiseen kuin klassisiin lavaesityksiin. Strasbergin kuuluisat oppilaat menestyivätkin etupäässä valkokankaalla ja heihin lukeutui mm. Marlon Brando, Jack Nicholson, Marilyn Monroe ja James Dean. (Wilson 1997, 68.) Strasberg korosti metodissaan tunnemuistin merkitystä. Metodi pyrkiin korvaamaan annetut olosuhteet näyttelijän elämäkerralla ja roolihenkilön psykologian näyttelijän persoonallisuudella. Näyttelijä tavallaan muovasi tekstin omien kokemustensa rajoihin. (Benedetti 1993, 125.)

Suomeen Stanislavskin työmetodi saapui Kansallisteatterin pitkäaikaisen johtajan Eino Kaliman mukana. Hän opiskeli 1900-luvun alussa Moskovassa ja toi Stanislavskilaisen teatteriperinteen Suomeen. Kaliman taide ammensi voimansa venäläisestä esikuvasta. Kaliman opissa hioutuivat mm. Eeva-Kaarina Volanen ja Joel Rinne. (Kalima 1962, 320 – 324.)

Stanislavski on vaikuttanut mm. brittiläisen Brian Wayn kehittämiin harjoitusmuotoihin. Hänen harjoituksensa pohjaavat luovaan draamaan, jossa etsitään herkkyyttä, keskittymistä ja intuitiota. Opettaja antaa yksinkertaisen ohjeen, jota jokainen oppilas toteuttaa yksilöllisesti. Oppilaita rohkaistaan toimimaan yksilöllisesti heille ominaisella tavalla. Tarina laajenee opettajan antamien ohjeiden mukaisesti. Lopulta päädytään hyvin pieniin yksityiskohtiin. Draamaa ei nähdä itseilmaisuna, vaan ensisijaisesti ryhmäilmaisuna. Draamassa etsitään sitä, mikä ihmisiä yhdistää. (Bolton 1984, 46 – 48.)

3.3.3.2 Brecht

Saksalainen Bertolt Brecht loi eepin teatterin käsitteen, epäaristotelisen draaman. Teatterissa näytelmän henkilöiden välinen toiminta ei ollutkaan enää itsestään selvää, vaan toiminta vaatii selityksiä. Brecht vertasi taidetta tieteeseen ja pyrki kyseenalaistamaan kaikki itsestäänselvyydet. Eepin teatterin periaatteiden mukaisesti Brecht pelkistää ja rajaa, tyylittelee sekä luo hierarkioita osoittaakseen asioiden syysuhteita. Vanha draama kuvaa toimintaa ja brechtiläinen draama kertoo. Brechtin kuuluisimpia käsitteitä on vieraannuttamisefekti. Vieraannuttamisessa on päämääränä luoda dialektinen suhde teatterin kuvaaman tapahtuman ja sen esitystavan välille, jotta katsoja voi säilyttää älyllisen tarkkaavaisuuden ja ajatella sekä tehdä johtopäätöksiä. Yhteiskuntakriittinen Brecht haluaa haastaa katsojan kyselemään. (Heinonen 2000, 19.)

Jotta yleisö pysyisi tarkkaavaisena ja valppaana, näytelmä tuli Brechtin mukaan esittää tuoreesti ja hätkähdyttävästi erilaisia vieraannuttamiskeinoja apuna käyttäen. Vieraannuttamisefektejä käytettiin sekä näyttelemistekniikassa että näyttämön visuaalisessa ilmeessä. Näyttelijät säilyttivät koko ajan etäisyyden roolihahmoihinsa

ja yleisöön. He saattoivat esimerkiksi puhua repliikkinsä kolmannessa persoonassa. (Haikara 1992, 517.)

Muir (1997)) kuvaa Brechtin vaikutusta pedagogiseen draamaan vertailemalla hänen ja Heathcoten käsityksiä draamasta. Molemmat näkevät draaman tai näytelmän kasvatuksen välineenä, joka parhaillaan herättää keskustelua ja saattaa johtaa aivan uuteen alkuun. Keskeiseksi ei nouse tarinan juoni, vaan se, mikä saa ihmisen toimimaan. Keskeisiksi kysymyksiksi nousevat miten ja miksi. Sekä Brecht että Heathcote haluavat tutkia, mitä elämä oikeastaan on ja mitä sen pitäisi olla. Molemmat toteuttavat tätä kiinnostustaan ottamalla avuksi historian. Heathcote luo draamaopettajana mahdollisuuksia improvisoida, kun taas Brecht näytelmäkirjailijana kirjoittaa valmiita näytelmiä. Heathcote listaa draaman oppimismahdollisuuksiksi muuttumattoman olotilan, johtopäätösten tekemisen, uuden näkökulman, kokonaan uuden alun sekä uuden tietoisuuden. (Muir 1997, 119 – 120.)

3.3.3.3 Roolityö ja dramaturgian suuntaukset

Levanen (1998) on tulkinnut eläytyvää ja etäännyttävää näyttelijäntyötä. Hänen mukaansa eläytymistä ja etäännyttämistä voi luonnehtia siten, että niissä molemmissa näyttelijä luo roolihahmon ja asettuu sen viereen tulkitsijaksi sekä jännittää oman tulkitsijan roolinsa, suhteensa tulkittavaan roolihenkilöön siten, että siitä muodostuu eläytymisen etäännyttämisen välinen jännite ja dialektinen suhde. Eläytymisessä näyttelijän ensisijaisena tavoitteena on tiedostaa ja tuntea itsensä roolihenkilönä. Näyttelijä kokee asioita roolihahmoonsa nähden sisältäpäin varmistamalla tämän etäännyttämisen avulla. Etäännyttämisessä näyttelijän ensisijaisena tavoitteena on tarkkailla ja havainnoida roolihenkilöä omana itsenään, tulkitsijana. Hän arvioi asioita roolihahmoonsa nähden ulkoapäin varmistamalla tämän etäännyttämisen avulla. Eläytymisessä näyttelijä on roolihahmon vieressä, jossa hän pystyy varmistamaan asemansa, paikkansa roolihenkilössä. Etäännyttämisessä näyttelijä on roolihahmon vieressä, jossa hän varmistaa asemansa, paikkansa roolihenkilöä vastapäätä, kasvokkain. (Levanen 1998, 58.)

Esteettisellä kahdentumisella tarkoitetaan näyttelijän fiktiivisessä ajassa esittämän hahmon ja todellisen minän reaaliajassa tapahtuvaa yhdentymistä. Näyttelijän todellisuuden ja fiktion yhtymäkohta, jossa todellisuus ja kuviteltu elävät samassa ajassa. (Heikkinen & Østern 2001, 112.) Draaman oppimispotentiaali on esteettisessä kahdentumisessa. Työskenneltäessä draaman avulla oppija on roolissa, mutta hän suunnittelee samanaikaisesti roolinsa ilmaisua. Todellisen minän ja rooliminän yhtymäkohta tarjoaa mahdollisuuden merkitykselliselle oppimiselle sekä kasvatuksessa että taiteessa. Dramaturgia on se keino, joilla erilaisia merkityksiä rakennetaan draamatyöskentelyssä. Teatterin perinteiset dramaturgiset suuntaukset ovat dramaattinen dramaturgia, eppinen dramaturgia, simultaaniteatterin dramaturgia ja metafiktiivinen dramaturgia. (Østern 2000, 7.)

Dramaattinen dramaturgia yhdistetään kreikkalaisen tragedian eläytymiseen ja Aristoteleen. Dramaattisessa tekstissä on punainen lanka ja juoni, joka päättyy erilaisten jännitteiden myötä konfliktiin tai tilapäiseen konfliktiratkaisuun, lopulliseen kriisiin ja ratkaisuun. Dramaattisen mallin mukaisessa esityksessä sisältyy empatiaa, elämyksellisyyttä ja jopa terapiaa päämäärän, eli viehätysten ja viettelyksen lisäksi. Draamamuotona dramaattinen dramaturgia tähtää olemiseen ja eläytymiseen. Eeppisessä dramaturgiassa narratiivinen kudelma nousee tärkeimmäksi piirteeksi. Erilaisista episodeista rakentuu tarina, jonka avulla katsoja tai osanottaja ymmärtää, oivaltaa ja tulee tietoiseksi jostain asiasta. Brechttiläinen teatterinäkemys ja esitystapa liittyi eeppiseen dramaturgiaan. Montaasiperiaate johdattelee katsojan tulkitsemaan tarinan logiikan kudelmaa eri fiktiokerroksissa. Draamaopetuksessa erityisesti prosessidraama on kytketty eeppiseen muotoon. Siinä työstetään fragmentteja ja erilaisten konventioiden avulla pyritään luomaan draamallisesti merkityksellistä toimintaa. Esimerkiksi Boltonin ja Heathcoten luokkahuonedraama ja Boalin foorumiteatteri sekä patsasdraama noudattavat eeppisen dramaturgian ajattelutapaa. Simultaanisessa dramaturgiassa montaasiperiaate laajenee vieden eri suuntiin viittaavat merkit vierekkäin. Tällaisia merkkejä ovat esimerkiksi samanaikaisuus, eri elementtien vastakkainasettelu, rinnakkaisjuonet, filmaattiset leikkaustekniikat sekä hidastettu tai nopeutettu tempo. Eri fiktiokerrosten toiminnot heijastuvat toisiinsa. Katsoja luokin oman näkemästään oman sisältönsä. Moniulotteisuus, kaksiselitteisyys ja mentaalinen liikkuvuus ovatkin simultaanisen

dramaturgian erikoispiirteitä. Erilaiset kollaasit, performanssit, tanssiteatteri sekä absurdi teatteri voivat edustaa simultaanista dramaturgiaa, jossa on nykyisin nähtävissä musiikkivideoiden ja kokeilevien filmien esteettinen kieli. Tämä tulee esille nuorten valmistamissa draamatuotannoissa. Metafiktiiivisessä dramaturgiassa muoto kommentoi avoimesti fiktiota ja leikkii niillä käsityksillä, joita osanottajilla tai katsojilla on teatterikonventioista. Illuusiosta ei yritetä luoda todellisuutta, eikä teknisiä ratkaisuja pyritä piilottamaan. Tietoisuus fiktiosta on läsnä koko ajan. Performanssissa tarinan kerronta ei ole tavoitteena, vaan monet tarinat ovat mahdollisia. (Østern 2000, 7 – 8.)

3.3.4 Leikki

Heinonen (2000) nostaa draaman pedagogisen lähestymistavan keskeiseksi lähtökohdaksi progressiivisen kasvatusajattelun ohella leikin ja sen tutkimuksen. Leikissä, kuten draamassakin on lähtökohtana lapsen luovuus ja aktiivinen toiminta mutta myös tietty vakavuus, jolla aiheeseen suhtaudutaan. (Heinonen 2000, 21.) Koska leikki on lapsen luontainen tapa oppia ja toimia, on sen avulla mahdollista ohjata lasta kohti itsensä tuntemista, yhteistoimintaa ja keskittymisen harjoittelua sekä aktivoida lapsen mielikuvitusta (Airaksinen & Tarvainen 1997, 6.).

Leikki on vapaaehtoista toimintaa, eräänlaista askarointia, jota suoritetaan tietyssä ajassa ja paikassa. Leikissä on mukana vapaaehtoisesti hyväksytyt säännöt, joiden puitteissa toiminta tapahtuu. Rajat luovat tarvittavat puitteet, joiden avulla leikkiin osallistuvat voivat kokea jännitystä ja iloa siitä, että toiminta tapahtuu jossain muualla kuin todellisessa elämässä. Leikillä ei ole mitään ulkoisia tavoitteita. Se ei ole millään lailla tiettyyn tulokseen tähtäävää. Leikissä nautitaan leikkimisestä, toiminnasta, jota ohjaa sisäinen motivaatio. Motivaatio ilmenee mielihyvän ilmauksina sekä leikin vakavuudessa ja jatkuvuudessa. (Huizinga 1967, 39.)

Lindqvist (1998) on löytänyt tutkimuksessaan yhteyksiä draaman ja leikin pedagogiikkaan. Hänen mukaansa leikkiminen ja dramatisointi ovat toimintaa, jossa lapset voivat tehdä päätöksiä tietoisesti ja vapaaehtoisesti. Isompien lasten leikit ovat usein hyvin tietoisesti suunniteltuja. Leikin muoto sekä säännöt kiinnostavat lapsia

tavattomasti. Onkin tärkeää, että lapset voivat tietoisilla toiminnoillaan näyttää, mitä he osaavat. (Lindqvist 1998, 23.)

4 TUTKIMUSMETODI

Tutkimukseni on laadullinen tapaustutkimus, jossa yritän hahmottaa ja ymmärtää rajaamaani aihetta, teatteria koulussa, tarkasti ja syvällisesti. Tutkimukseni koostuu vetämäni joulunäytelmän prosessin kuvauksesta ja sen merkityksien pohdinnasta sekä kouluteatterin yleisestä kuvailusta. Laadullinen tapaustutkimus soveltuu käyttööni, sillä on kyse yhden tapahtuman ja siitä saadun rikkaan aineiston analysoinnista. Aineiston analyysissä käytän hermeneuttisfenomenologista tutkimusotetta, jonka avulla pyrin löytämään näytelmäprosessin eri vaiheiden merkitykselliset ilmaisut ja tulkinnan. Taltioin joulunäytelmän valmistusprosessin videon avulla. Aineistoni koostuu videonauhoista, jotka seuraavat valmistumisprosessia. Videon käyttö mahdollisti mukanaoloni itse tapahtumissa mutta myös ulkopuolisen rekisteröivän katseen. Kamera seurasi prosessin kulkua erittäin tiiviisti.

4.1 Tutkimusongelmat

Tutkimuksen avulla pyrin selvittämään, miten tehdään teatteria koulukontekstissa. Tarkastelen joulunäytelmän valmistusprosessia, eli millaisten tapahtumien jälkeen näytelmä päättyy yleisön eteen. Kuvaan prosessia yksityiskohtaisesti mutta keskityn etupäässä kokonaisuuteen. Opetustapahtumien kautta etsin prosessin juonta ja rakennetta. Kolmannen tutkimuskysymyksen kautta pyrin selvittämään oppilaiden ja opettaja –ohjaajan välistä suhdetta tapahtumien kuluessa. Neljäntenä tutkimusongelmana tarkastelen teatterin ja kouluteatterin yhteyttä. Etsin valmiista näytelmästä teatterin merkkejä ja pohdin niiden toimivuutta kouluteatterin esityksessä. Lopuksi etsin prosessin synnyttämiä merkityksiä.

1. Miten tehdään teatteria koulukontekstissa?
2. Millainen oli joulunäytelmän valmistusprosessi?
3. Millaiseksi muodostui opettajan ja oppilaiden dialogi prosessin aikana ?

4. Miten teatterin merkit näkyvät prosessin tuotoksessa?

5. Mitä merkityksiä kouluteatteri synnyttää?

4.2 Laadullinen tutkimus

Laadullisessa tutkimuksessa pyritään tavoittamaan ilmiön karakteri eli sen luonne. Tavoitteena on ilmiössä ilmenevien piilevien ominaisuuksien, laatujen kuvaus. Laadullisessa tutkimuksessa korostuu ilmiöille annettujen merkitysten ymmärtäminen. (Anttila 1996, 182) Laadullisessa tutkimuksessa aineistoa tarkastellaan kokonaisuutena. Aineiston toivotaan valottavan sisäisen loogisen kokonaisuuden rakennetta. Kvalitatiivisuus vaatii tutkimukselta absoluuttisuutta. Kaikki seikat, jotka katsotaan luotettaviksi ja selvitettävään kuvioon kuuluviksi, tulee pyrkiä selvittämään tavalla, joka ei ole ristiriidassa esitetyn tulkinnan kanssa. (Alasuutari 1993, 21)

Kvalitatiivinen tieto on elävää ja yksityiskohtaista kuvausta luonnollisista tapahtumista, tilanteista tai ihmisten kokemuksista ja tunteista. Rikkaan materiaalin ja siitä saadun tiedon avulla pyritään tutkittavan ilmiön mahdollisimman kokonaisvaltaiseen ymmärtämiseen. Kuvaus kohdistuu enimmäkseen ilmiöön prosessina kuin sen kehyksiin. Kvalitatiivinen tutkimus kuvaa esimerkiksi tapahtumien virtaa luokassa kokonaisuudessaan. Laadullisen tutkimuksen avulla saatu tieto on rikasta, symbolista ja usein asiayhteyteen kätkeytyvää. Se herättää ajatuksia ja vastauksia sekä tukee tulkintaa. Kvalitatiivinen tieto kuvaa tutkittavien ilmiöiden ainutkertaisuutta ja toisaalta epävarmuutta. Se voi olla myös ristiriitaista, aivan kuten luonnollisen elämän ilmiötkin. Tutkija voikin laadullista tietoa tavoitellessaan käyttää vain sellaisia menettelyjä, joissa tilanne pysyy mahdollisimman koskemattomana. (Syrjälä & Numminen 1988, 80 – 83.) Laadulliset tutkimusmenetelmät antavat tutkijalle mahdollisuuden tutkia valittuja ja rajattuja aiheita yksityiskohtaisesti ja syvällisesti (Patton 1990, 13).

Kvalitatiiviselle aineistolle ominaista on sen ilmaisullinen rikkaus, monitasoisuus ja kompleksisuus. Olennaista laadullisessa aineistossa on myös sen rikkauden ehtymättömyys. Tämä erityislaatu on syytä huomioida. Laadulliseen aineistoon

kuuluu luonnollisena osana ääritapaukset. Kvalitatiivisen tutkimuksen aineisto on luonteeltaan kuin pala tutkittavaa maailmaa. Tuon löydetyn palan mittaileminen, käänteileminen ja tutkiminen on luonnollista, mutta tuloksilla on merkitystä vasta kun tiedetään, miltä kulmalta tutkittava pala on lohkaistu. Se on siis näyte tutkimuksen kohteena olevasta kielestä ja kulttuurista. Aineiston edustama kulttuurinen paikka onkin tiedostettava ennen analyysiin ryhtymistä. Se on myös pidettävä mielessä koko analyysin ajan, sillä se on kiinteä osa laadullista analyysiä. Todettu tulkinta havaintojen merkityksestä pitää pystyä todistamaan oikeaksi tai ainakin mielekkääksi aineiston ja mahdollisesti myös muiden aineistojen tai tutkimustulosten avulla. (Alasuutari 1993, 67 – 71.)

Laadullinen tutkimus sopii parhaiten tarkoituksiini, sillä pyrin analysoimaan erittäin rikasta kuva - aineistoa. Toivon löytäväni materiaalista syitä ja merkityksiä, jotka valottaisivat koulunäytelmän tekoprosessia ja perustelisivat kouluteatterin tekoa. Projekti on melko lyhyt, joten en pysty vetämään aineistostani johtopäätöksiä kouluteatterin vaikutuksista oppilaisiin. Tutkimukseni tarkoitus onkin tuottaa itse prosessin kulusta tietoa, jota tarvitaan mahdollisiin tarkemmin rajattuihin selittäviin tutkimuksiin. Pyrin ymmärtämään aineistoani ja luomaan siitä yhtenevän kokonaisuuden.

4.3 Hermeneuttisfenomenologinen tutkimus

Hermeneuttinen tieteenperinne käsittää asioiden merkitysisältöjen tutkimuksen. Se yrittää valottaa asioiden ytimen puolta joka on löydettävissä tutkittavista kohteista enemmän tai vähemmän epäselvänä. Hermeneutiikasta käytetään myös nimeä tulkinnallinen menetelmä. Tutkimuskohteena voi olla esimerkiksi jokin ajanjakso, tietty kulttuuri tai taiteellisesti kiinnostava kohde. Tulkinnan avulla nouseva käsitteellinen tarkoitus on mahdollinen vain, jos se pystytään esittämään tietyn kokonaisuuden osana. Jossain toisessa kokonaisuudessa tuo tarkoitus merkitsee aivan muuta. Hermeneuttinen kehä tarkoittaa asioiden yhteneväisyyttä. Osa voidaan ymmärtää vain yhteydessä tiettyyn kokonaisuuteen, ja tämä kokonaisuus voi muodostua vain tietyistä osista. (Anttila 1996, 25.)

Kun todellisuuden tulkinta ja ymmärtäminen luovat näkemyksen, pyrkii se yksinkertaistumaan ja rakentumaan kokonaiseksi. Rakentuminen liittää yhteen hajanaiset yksityiskohdat. Tätä kautta näkemys laajenee ja syvenee. Pyrkiminen näkemykseen vaatii luovuutta. Yhtäläisyyksien etsimiseen liittyy myös tietämättömyys. Sen sietäminen ja rakentumisen rauha vaativat aikaa. Lopulta asia aukenee sen itsensä ehdoilla. Vahva käsitteenmuodostus ei kuulu hermeneutiikan luoteeseen. Hermeneutiikka toimii kohteen itsensä käyttämällä käsitteillä. (Turunen 1995, 99 – 101.)

Hermeneutiikka lähestyi 1900- luvun alussa modernia fenomenologiaan, joka oli alkanut kehittyä 1800- luvulla. Yhdistäväksi tekijäksi nousi pyrkimys korostaa tulkinnan ja ymmärtämisen välttämättömyyttä. (Anttila 1996, 26 – 27.)

Fenomenologia tutkii ilmiöiden rakennetta ja tämän paljastamista niiden omassa laadussa ja tapahtumisessa. Fenomenologiassa pyritään tunkeutumaan pinnan läpi. Siinä ollaan kiinnostuneita tiedostetun toiminnan ehdoista ja rajoista. Fenomenologia näkee maailman kokemuksen kautta eli varsin subjektiivisena. Se keskittyykin ihmisen eli subjektin kokemukseen. Fenomenologian tehtävänä on yrittää tiedostaa subjektin rakenne. (Turunen 1995, 115.) Fenomenologiaa kutsutaan myös puhtaiden ilmiöiden tieteeksi, sillä sen mukaan kaikkia realiteetteja on käsiteltävä sellaisina kuin ne näyttäytyvät tietoisuudessamme (Eagleton 1991, 68.).

Fenomenologisesti suuntautuneet tutkijat korostavat tiedon henkilökohtaista viitekehystä. Ilman henkilökohtaista kehystä saatua tietoa ei pystytä sijoittamaan oikeisiin fenomenologisiin puitteisiin. Tähän perustuu se, että yhteisöllistä ja yleistä tasoa tutkittaessa oletetaan kyseisen yhteisön maailmankuvan ja kokemusten olevan samansuuntaisia. Esimerkiksi oletetaan yhteisön jäsenten käyttävän standardoituja ilmaisuja ilmiöitä selostaessaan. Yhteisöllä nähdään olevan eräänlainen kollektiivinen ymmärrys asioista. Tuo ymmärrys edustaa yhteisön jäsenille yleistä kuvaa omasta yhteisöstään. Fenomenologia näkee ihmisen ajattelun tajunnallisena ja aktiivisena prosessina, jonka toiminnan otaksutaan olevan tarkoituksellista. (Grönfors 1982, 22.)

Ennakkoluulottoman havainnoimisen avulla tutkittava ilmiö avautuu tutkijalle alkuperäisessä rikkaudessaan. Fenomenologinen ilmiöiden tutkinta osoittaa askelittain, kuinka ennakkoluulottomasta havainnoimisesta päästään ilmiöiden merkityksen tulkintaa. (Varto 1992, 86.) Fenomenologinen tutkija korostaa saadun tiedon henkilökohtaista viitekehystä, jota ilman tietoa ei voi sijoittaa oikeisiin fenomenologisiin puitteisiin. Fenomenologia olettaa ihmisen ajattelun edustavan tajunnallista ja aktiivista prosessia ja tehdyn toiminnan tarkoituksellisuutta. (Anttila 1996, 289.)

Hermeneuttinen fenomenologia sisältää hermeneuttisen ennako-oletuksen, joka sulkee pois mahdollisuuden fenomenologian idealistiseen tulkintaa. Itseymmärrys on tällöin mahdotonta. Ymmärrykseen päästään ainoastaan erilaisten välittäjien, kuten merkkien, symbolien ja tekstien kautta. (Kujansivu 2000, 10.) Hermeneutiikan etsimä kokonaisuus, objektisuus ja fenomenologian esittelemä subjektin kokemus yhdistyvät hermeneuttisessa fenomenologiassa. Subjekti kokee ja ymmärtää elämän peliä mutta tarkastelee tätä olemalla itse yksi nappuloista (Vattimo 1999, 21.). Hermeneuttisfenomenologinen ajattelu palaa aikaan ennen subjektin ja objektin välisen dualismin avautumista. Siinä yhdistäväksi lenkiksi muodostuu oleminen, joka käsittää sekä subjektin että objektin. Maailmaa ei siis nähdä objektina, jota subjekti tarkastelee. Maailma onkin kaikkia inhimillisiä suunnitelmia vastustava olomuoto, jonka osia me olemme. Tämän vuoksi emme voi sulkea ympäröivää maailmaa ulkopuolelle tarkastelumme kohteeksi. Ymmärrämme asioita vallalla olevan tilanteen mukaan. Emme esimerkiksi pysty mittaamaan aikaa, vaan olemme osa sitä. (Eagleton 1991, 75 – 80.)

Hermeneuttisfenomenologinen tutkija aloittaa työnsä hallussaan olevan tradition kautta, joka antaa hänelle esiyymmärryksen tutkimastaan kohteesta. Työn kehittyessä korostuu niin tutkijan itsensä kuin kohteenkin rooli. (Anttila 1996, 26.) Tulkinta nähdään dialogisena tapahtumana, jossa tutkija ja kohde toimivat yhtä tärkeissä rooleissa. Molemmat tekijät antavat yhtä suuren panoksen ja poistuvat tapahtumasta muuttuneina. (Vattimo 1999, 20.) Hermeneuttisessa fenomenologiassa tavoitellaan tutkittavan kohteen syvällistä ymmärtämistä. Siinä yhdistyy niin kohteen omavaloisuus, tutkijan tietoisuus omasta työskentelystä kuin näiden

erottelemineenkin. Näihin tavoitteisiin päästään kohteen rakentumisen ymmärtämisellä. Kohde paljastaa sisältöään tutkimustyön johdonmukaisen kulun eli menetelmän kautta.

Pyrin lähestymään keräämääni tietoa hermeneuttisfenomenologisesti. Toivon pystyväni lähestymään kuvattua materiaalia avoimin mielin ja ilman ennako- odotuksia. Yritän luoda materiaalista tekemistäni havainnoista merkityksiä, joiden avulla pystyn rakentamaan selkeän kuvan tapahtumista. Tiedostan oman osuuteni näytelmän valmistumisessa ja kouluympäristön luomat puitteet.

4.4 Tapaustutkimus

Tapaustutkimuksen tavoitteena on tutkia intensiivisesti tiettyä kohdetta. Kohteesta pyritään antamaan mahdollisimman kokonaisvaltainen, seikkaperäinen ja tarkka kuvaus. Tapaustutkimuksella saadaan esiin oleellisia tekijöitä, prosesseja ja vuorovaikutussuhteita. Tieto esittäytyy varsin rikkaana ja yksityiskohtaisena. (Anttila 1996, 252 – 253.) Tapaustutkimusta voi kutsua myös tulkinnalliseksi tutkimukseksi, sillä keskeisenä tutkimusintressinä on sosiaalisen maailman inhimilliset merkitykset, eli tiettyjen toimintojen, tekojen tai ilmiöiden välitön merkitys tietyissä kohteissa oleville ihmisille. Tapaustutkimuksessa keskitytään tiettyyn tapaukseen ja yksilöidään se. (Syrjälä & Numminen 1988, 6 – 7.) Tapaus valitaan tutkimusta varten riippuen tutkijan tarkoituksista. Tapaustutkimus osoittaa käyttökelpoisuutensa etenkin silloin, kun tutkija haluaa ymmärtää valitsemaansa ainutkertaista tilannetta syvällisesti. Kvalitatiivinen tapaustutkimus kuvaa valittua kohdetta syvällisesti ja perin yksityiskohtaisesti sen omassa kontekstissaan. (Patton 1990, 53 – 54.)

Tapaustutkimusta luonnehtivat seuraavat ominaisuudet: yksilöllistäminen, kokonaisvaltaisuus, monitieteellisyys, luonnollisuus, vuorovaikutus, mukautuvaisuus ja arvosidonnaisuus. Tapaustutkimuksen lähtökohta on yksilöiden kyky tulkita elämän tapahtumia ja muodostaa merkityksiä maailmasta. Se on kokonaisvaltaista ja systemaattista kuvausta tutkittavan ilmiön laadusta. Tapaustutkimus on konkreettista, elävää ja yksityiskohtaista todellisuuden kuvausta ja tulkintaa. Tarkoituksena ei ole

kuitenkaan pilkkoa tutkittavaa tapausta liian pieniksi yksityiskohdiksi, sillä tapausta tarkastellaan kokonaisuutena. Tapaustutkimuksen menetelmät ja teoria valitaan eri tieteistä, eli se on monitieteistä. Tutkimus toteutetaan luonnollisessa ympäristössä, ilman minkäänlaisia keinotekoisia järjestelyjä ja pakotteita. Tutkija ja tutkittavat ovat koko tutkimuksen ajan vuorovaikutuksessa keskenään. Tämä seikka on olennainen tekijä tutkimusaineistoa koottaessa. Tyypillistä tapaustutkimuksessa on myös sen mukautuvaisuus. Tutkimus saattaa muuttua toteutukseltaan ja ennalta asetettujen ongelmien osalta. Se muovautuu tutkimustilanteen mukaan. Tapaustutkimuksen arvosidonaisuus astuu kuvaan myönnettäessä, että tutkija on mukana koko persoonallisuutensa voimalla. Tällöin tutkijan arvomaailma on yhteydessä ilmiöstä muodostuvaan näkemykseen. (Syrjälä & Numminen 1988, 8 – 11.)

Tapaustutkimuksessa tutkija ja tutkittavat ovat tiiviissä vuorovaikutuksessa keskenään. Tutkija on läsnä kaiken aikaa kohteen tapahtumissa. Tutkijan raportti tapahtumien kulusta on hänen tulkintansa siitä. Tapaustutkimukseen liittyy siis seikkoja, joita on tarkasteltava huolellisesti eri luotettavuusnäkökulmista. Tutkijan raportti tutkittavasta tapahtumasta tulisi laatia hyvin yksityiskohtaiseksi ja eläväksi, jotta kaikki pienimmätkin piirteet olisivat helposti tarkasteltavissa yksityiskohtaisesti. Hyvä tapaustutkimus tulisi voida toistaa pääpiirteissään, vaikkei kahta samanlaista tilannetta voida toki luoda. Jonkinlainen vertailu tulisi kuitenkin olla mahdollista. (Anttila 1996, 253 – 254.)

Omassa tutkimuksessa tutkin tiettyä tapausta, joulunäytelmän valmistumista joulujuhlaan Kuikan koululla Jyväskylän maalaiskunnassa yhdysluokalla 3 – 4. Seuraan tapahtumia varsin intensiivisesti ja tarkasti, luoden kokonaisuudesta mahdollisimman eheän kuvan. Olen itse tutkijana ja opettaja – ohjaajana koko ajan tutkittavieni eli oppilaiden parissa. Vuorovaikutus prosessin aikana on varsin tiivistä.

4.5 Tutkimuksen luotettavuuden arviointia

Kvalitatiiviset metodit tuottavat rikasta tietoa verrattain pienestä määrästä ihmisiä tai tapauksia. Nämä metodit antavatkin tutkijalle mahdollisuuden tutkia kohdettaan syvällisesti ja yksityiskohtaisesti. Tämä lisää kohteen ymmärrettävyyttä mutta

vähentää yleistettävyyttä. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkijan voi käsittää tutkimusvälineeksi. Kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuus riippuukin kenttätutkijan taidoista. (Patton 1990, 13 – 14.)

Tutkimuksen luotettavuudella tarkoitetaan, että se ei sisällä satunnaisia tai epäolennaisia tekijöitä. Laadullisessa tutkimuksessa itse tutkimus on koko ajan arvioinnin alla, joten satunnaisuudet yleensä karsiutuvat pois tutkimusaineistosta. (Varto 1992, 103 – 104.) Validiteettikysymys kulkee laadullisessa tutkimuksessa mukana koko tutkimuksen ajan. Aineiston analysointivaiheessa tutkijan tulee suhteuttaa jatkuvasti tutkimusaineistosta nousevia käsitteitä sekä teoreettisesta viitekehystä luomiaan hypoteeseja ja teoreettisia käsitteitä toisiinsa. Näiden suhteiden on oltava loogisia aivan kuten teoreettisten johtopäätösten ja empiirisen aineiston välisen suhteenkin. (Anttila 1996, 407 – 408.)

Validiteetilla tarkoitetaan tieteellisten löydösten tarkkuutta, eli sitä miten tutkimuksessa tehdyt johtopäätökset vastaavat sitä todellisuutta, josta ne on saatu. Usein erotellaan sisäinen ja ulkoinen validiteetti. Sisäisessä validiteetissa etsitään asetettujen kysymysten ja niihin löydettyjen vastausten yhtenevyyttä. Ulkoisessa validiteetissa pohditaan tutkimuksen muodostamien oletusten ja käsitteiden siirtämistä toiseen tilanteeseen. Reliabiliteetti eli tutkimuksen toistettavuus ja johdonmukaisuus nähdään usein ongelmana kvalitatiivisessa tutkimuksessa. Reliabiliteetin ja validiteetin arviointi tutkimuksessa on kuitenkin prosessi, jossa asiat kietoutuvat toisiinsa ja limittyvät. Jäykkä jaottelu sisäiseen ja ulkoiseen validiteettiin sekä reliabiliteettiin nähdään yleensä tarpeettomana. (Syrjälä & Numminen 1988, 136 – 145.)

Tutkimukseni luotettavuuden pohjan luo keräämäni aineisto. Lukija voi halutessaan tarkastella videonauhoituksia harjoituspäivistä ja itse esityksestä. Videot ovat minulla tallessa. Analysoidessani keräämäni materiaalia pyrin arvioimaan realistisesti omaa osaani tutkimuksessa. Minulla oli luokassa opettaja – ohjaajan rooli, joten tutkijaksi oppilaat eivät minua mieltäneet. Ennen kentälle menoa minulla ei ollut vahvoja ennakkokäsityksiä koulunäytelmän ohjaamisesta, sillä en ollut koskaan aiemmin ohjannut näytelmää. Tämä aiheutti sen, että ongelmat ja edistymiset tulivat prosessin

eri vaiheissa yllättäen. Pystyin työskentelemään avoimena ja kiinnostuneena oppilaiden tekemisestä sekä koko pienen koulun juhla- ja valmisteiluista.

4.6 Video tiedonkeräämisen menetelmänä

Kuvan avulla tutkija muistaa tutkimansa tilanteen ja kokonaisuuden paremmin kuin pelkkien muistiinpanojensa avulla. Kameran käyttö kenttätutkimuksissa olikin perin yleistä ennen videoaikakauden valloitusta. (Grönfors 1982, 141.)

Elokuvaamista ja videointia pidetään nykyisin hyvin vahvana aineiston keruumenetelmänä. Elävän kuvan käyttäminen tutkimustarkoituksissa edellyttää aina, että dokumentti sidotaan vahvasti kuvaamaansa tilanteeseen. Kuvauksen aika, paikka ja kohde tulee olla selkeästi merkitty kerättyyn aineistoon. Filmi- ja kuva-aineiston suurimpana etuna pidetään sen etua pystyä tavoittamaan ja dokumentoimaan kuvaamiensa kohteiden ei-verbaalisen aineiston. Kaikki kohteiden liikkeet ja eleet ovat havaittavissa tutkimusaineistossa. Filmin avulla tutkija pystyy havaitsemaan sellaisiakin asioita, jotka jäävät silmän havainnointikyvyn ulkopuolelle. Esimerkiksi erittäin nopeat liikkeet, pienet yksityiskohdat ja samanaikaisesti tapahtuvat asiat dokumentoituvat kaikki kuva-aineistoon havaittavaksi materiaaliksi. Filmi- ja kuva-aineiston avulla myös muut tutkijat pystyvät todentamaan esitettyjen tulkintojen oikeellisuutta. Kerätty aineisto mahdollistaa myös palaamisen tiettyihin seikkoihin yhä uudelleen ja uudelleen. Tutkija voi palata ongelmakohtiin ja esittää korjaavia tulkintoja. (Anttila 1996, 240.)

Kuvan sisällönanalyysi pyrkii helpottamaan asioiden ja yhteyksien huomaamista kuvamateriaalista. Vaikka analyysin lähtökohtana on elokuva, pystyy sen avulla käsittelemään myös videomateriaalia. Analyysi alkaa ensivaikutelmien kirjaamisella. Tämän jälkeen käydään läpi kaikki erilliset kohtaukset suhteessa kokonaisuuteen. Kokonaisuutta hahmottavat teemat nousevat seuraavaksi esille. Teemojen joukosta valitaan kaikkein parhaiten aineistoa kuvaava päälause esille. Tämän jälkeen löydetyn päälauseen esiintuomista ja ilmenemistä pyritään kuvaamaan. Materiaalin tyyli, tempo, ja rytmi huomioidaan sisällön hahmottamisessa ja näiden muutokset kirjataan ylös. (Juntunen 1997, 193.)

Kamera seurasi tiiviisti koko näytelmäprosessia. Vain projektin kahtena ensimmäisenä päivänä tekstiä valitessani ja rooleja jakaessani minulla ei ollut mahdollisuutta käyttää videota. Kuitenkin ensimmäisistä varsinaisista harjoituksista lähtien kamera oli mukana. Se seiso telineellä nurkassa, ja minä pystyin keskittymään näytelmän ohjaamiseen. Viimeisissä läpimenoissa saatoin kuvata vain näyttämön tapahtumia mutta yleensä video antoi yleiskuvaa toiminnasta. Oppilaat tottuivat kameraan hyvin nopeasti. Kuvasin alkuun omia tuntejani, joten oppilaat tutustuivat kameraan jo ennen harjoitusten alkua. Kuvaaminen ei vaikuttanut mielestäni oppilaiden käyttäytymiseen. Tuntien edetessä he unohtivat kameran läsnäolon. Olin itsekkin mukana suurimmassa osassa kuvattavista tilanteista, joten tämä auttoi oppilaita unohtamaan kameran.

5 KOULUTEATTERIN MERKITYKSIÄ

Tarkastelen tässä luvussa joulujuhlanäytelmän harjoitusprosessia yksityiskohtaisesti. Ensin esittelen valitsemani näytelmää ja omaa ohjaustani. Tämän jälkeen käyn läpi prosessia päivittäin. Jokaisen päivän jälkeen analysoin harjoitustapahtumat videota ja kuvan sisällönanalyysiä apunani käyttäen. Tarkastelen videoita kokonaisuuksina ja näen myös oman työskentelyni osana ryhmää ja prosessia. Poikkeuksen tästä muodostavat kaksi ensimmäistä harjoituskertaa, joista minulla ei ole videokuvaa. Päivät olivat lähinnä tekstiin tutustumista ja keskustelua näytelmän pohjalta, joten varsinaisten näyttämöharjoitusten alkaessa video seurasi työskentelyä tiiviisti. Ensimmäisistä harjoituksista olen kirjoittanut tuntisuunnitelmien ja vapaan tekstin pohjalta, jonka kirjoitin välittömästi harjoituksien jälkeen. Tämän vuoksi käsittelen kaksi ensimmäistä harjoitusta samassa luvussa. Muut harjoitukset ja esitys ovat jaoteltu omiin lukuihinsa. Teetin oppilaille kyselyn prosessin loppuvaiheessa mutta en ole käyttänyt tuota aineistoa hyväkseni sen epäselvyyden vuoksi. Mainitsen kuitenkin asiasta viimeisen harjoituspäivän kohdalla. Lopuksi pohdin opettaja - ohjaajan ja oppilaiden välistä dialogia, etsin joulunäytelmästä teatterin elementtejä ja kokoan prosessin synnyttämiä merkityksiä yhteen.

5.1 Joulunäytelmän dramaturgia

Etsin joulujuhlanäytelmäksi kappaletta, jossa jokaiselle oppilaalle olisi rooli ja joka olisi viihdyttävää katseltavaa joulujuhlan yleisölle. Selailin erilaisia tekstejä Kuikan koululla, josta olin löytänyt laatikollisen erilaisia näytelmiä. Lopulta käsiini osui Sari Lankisen ja Mirva Riikosen aiheen pohjalta näytelmäksi kirjoittaneen Eino Vepsän ”Tonttu pensaassa” joulunäytelmä, joka täytti vaatimukset. Siinä oli monta tärkeää roolia ja tarina oli mielenkiintoinen ja hauska.

Näytelmässä Tonttu Nuhanenä on eksynyt Pukin matkasta ja jäänyt metsään nukkumaan. Joulukuusta etsivät lapset löytävät tontun ja vievät hänet vanhempiensa avustamana kotiin. Perheen luona tonttu herää ja paljastaa lapsille tehtäväkseen vakoilla ihmisiä joulun alla. Yön laskeutuessa talviseen maisemaan saapuu

Joulupukki apureineen etsimään Tonttu Nuhanenää. He löytävät tontun perheen luota, ottavat hänet mukaansa ja lähtevät joulutöihin.

Näytelmän teemaksi nousee toisen auttaminen. Tarina kiertyy eksyneen Tonttu Nuhanenän ympärille, kun eri henkilöt yrittävät auttaa häntä. Juoni kulkee eteenpäin roolihenkilöiden nopeilla päätöksillä ja ripeällä toiminnalla. Eksynyt tonttu on ainut mietiskeleväisempi yksilö, muut touhuavat ja järjestelevät asioita.

Näytelmän sanomana esille nousee rehellisyys, sillä kuten tarinan päähenkilö toteaa, opettaa joulupukki puhumaan aina totta. Toisaalta sanomaksi nousee myös yhteisön huoli jäsenestään. Saapuuhan Pukki apureineen hakemaan tonttua omaan joukkoonsa, eikä jätä tätä yksin.

Näytelmän päähenkilö on Tonttu Nuhanenä. Sivuhenkilöitä esiintyy liuta tonttuja, sillä Pukin katraaseen kuuluu Likinäkö, Nopea ja Kokki, sekä heidän uskollinen eläinystävänsä Poro. Toisen tärkeän sivuhenkilöryhmän muodostaa perheen lapset Einari, Ritva ja Sonja, sekä tietysti äiti ja isä.

Päähenkilö Tonttu Nuhanenä on hieman laiska pukin apuri, joka on rehellinen ja vilpiton. Tonttujen johtaja Joulupukki on tiukka isähahmo koko pesueelleen. Tontut Nopea, Likinäkö ja Kokki ovat pukin tärkeitä apureita, joilla jokaisella on jokin tärkeä ominaispiirre. Nopea on aina ensimmäisenä paikassa kuin paikassa. Likinäkö on hieman höperö tihrustelija, ja Kokki on koko tonttujoukon auttavainen ravitsija. Poro on Joulupukin kiivas mutta uskollinen apuri. Perheen lapset ovat aktiivisia ja auttavaisia persoonallisuuksia. Einari on hieman isotteleva ja omasta mielestään jo lähes aikuinen tomera pikkupoika. Hänen siskonsa Ritva yrittää antaa kiusoittelevalle veljelleen takaisen samalla mitalla, mutta on astetta säyseämpi. Sonja on lapsista pienin ja lapsellisimmin. Hän on utelias kuopus. Isä esittäytyy lapsistaan huolehtivana huumorintajuisena perheen päänä, joka pitää pesueensa äidin avustuksella kurissa ja nuhteessa.

Kohtauksia näytelmässä on kolme. Aloituskohde tapahtuu metsässä, josta lapset löytävät Tonttu nuhanenän ja vievät hänet kotiinsa. Toinen kohtaus tapahtuu perheen kodissa, jossa äidin ja isän avustuksella udellaan tontun tehtäviä. Viimeisessä

kohtauksessa Pukki apureineen saapuu perheen kotiin hakemaan Tonttu Nuhanenää mukaansa. Tonttujen on aika lähteä jakamaan lahjoja ihmisille.

Näytelmän kieli on normaalia puhekieltä. Dramatisoin valmista tekstiä jonkin verran. Poistin tekstistä sellaiset sanat, joita lapset eivät ymmärtäisi. Niinpä Sonja ja Einarin pieni dialogi sammaleen itiöistä jäi pois. Tällaisten tarinan kannalta turhien kohtien poisto teki tekstiä yksinkertaisemmaksi ja rytmikkäämmäksi.

Koska minulla oli käytettävissä kaksitoista näyttelijää, jouduin poistamaan käsikirjoituksesta muutaman roolin. Aluksi tekstistä tippui Tohtori Nuora ja Terveystenhoitaja Närhä, sekä tontut Hiljainen ja Etana. Lopulta jouduin poistamaan vielä yhden perheen lapsista eli Jaakon, koska Sakari jäi näytelmästä pois. Roolien poistamisen takia jouduin karsimaan myös tekstiä. Osa poistettujen roolien repliikeistä siirtyi luontevasti toisille henkilöille, osan jouduin poistamaan näytelmästä kokonaan. Tämän myötä jotkin roolit kasvoivat hieman suuremmiksi kuin ne olivat alkuperäisessä käsikirjoituksessa. Esimerkiksi Jaakon repliikkejä siirsin Einarille. Muutin myös yhden roolin nimen. Tonttujen Keittäjästä tuli Tonttujen Kokki, sillä Pasi sai tämän roolin esitettäväkseen.

Näillä ratkaisuilla näytelmästä tuli tiiviimpi ja selkeämpi kuin alkuperäinen teksti. Liika henkilöiden määrä häiritsi tarinan etenemistä ja teki kokonaisuudesta seisovan. Vähemmällä henkilöillä päätapahtuma eli Nuhanenän hakeminen tuli paremmin esille.

Näytelmän dramaturginen rakenne etenee klassisen dramaattisen dramaturgian ja Aristoteleen mallin mukaan. Alussa esitellään ongelma, henkilöt ja tapahtumapaikka, eli eksynyt tonttu kuusimetsässä. Esiteltyyn ongelmaan löytyy tilapäinen ratkaisu, tarinan käännekohta, kun perhe vie tontun kotiinsa ja tarina siirtyy uuteen ympäristöön. Lopulta seuraa näytelmän ratkaisu ja päätös. Joulupukki saapuu hakemaan Nuhanenää.

Kirjoitin näytelmän lopun uusiksi. Halusin Nuhanenän hyvästelevän lapset, ennen Pukin matkaan lähtemistä. Lisäsin Nuhanenälle loppurepliikin, jossa tonttu

hyvästelee perheen ja lupaa tavata heidät uudestaan jouluaattona. Tarinaan tuli näin selkeä lopetus.

5.2 Ohjauksen pääperiaatteet

Päädyn tekstiin ”Tonttu pensaassa”, koska näin näytelmässä monia mielenkiintoisia rooleja. Tärkein tavoitteeni joulunäytelmää ajatellessani oli, että jokainen oppilas pääsisi esiintymään ja kokemaan yhdessä tekemisen riemua ja toisaalta sen raskautta. Halusin projektini koskettavan koko luokkaa yhtä voimakkaasti. Prosessista tulisi näin sekä kasvatuksellinen että taiteellinen tapahtuma. Esimerkiksi roolimiehityksen päätin toteuttaa oppilaiden ehdotuksia kuunnellen, luokan oman aktiivisuuden ja omien mielikuvien yhdistämisellä. Näytelmän luettuamme kysyinkin oppilailta suoraan, mitä he haluaisivat esittää. Ne, jotka halusivat esittää tiettyä roolia, saivat sen tehdä. Loppuryhmän roolit määräsin itse. Tämä tapa olisi aiheuttanut hankaluuksia, jos esimerkiksi pääroolin esittämisestä olisi tullut tappelu. Näin ei kuitenkaan käynyt, vaan roolihenkilöt valittiin yhteisen keskustelun pohjalta.

Koska aikataulumme oli näytelmän suhteen melko kireä, oli valmistusprosessi viimeisellä viikolla tiivis. Harjoittelimme ainakin parilla oppitunnilla joka päivä. Lapset oppivat vuorosanansa nopeasti, joten pian pystyin hakemaan roolityöskentelyyn elämää. Korostin oppilaille vuorosanojen ajattelemista, en ulkolukua. Kun omalle puheelle löytyy sisältö, tulee tekstistä omakohtainen ja luonteva. Näyttelijän täytyy löytää itsensä tekstin kautta. Hänen tulee selvittää omat reaktionsa tarinan esittämiin kysymyksiin ja perustella toimintansa oman aitoudella avulla katsojille. Usein tämä tapahtuu näyttelijän tekemän roolianalyysin avulla. Analyysissä näyttelijä rakentaa esittämälleen henkilölle tekstin asettamien rajojen puitteissa menneisyyden ja koko elämän kaaren. Näyttelijä muodostaa selkeitä syy-seuraussuhteita, joiden avulla hän hahmottaa henkilönsä suhteessa näytelmän kokonaisuuteen ja tarinan kulkuun. Lapsinäyttelijöiden ollessa kyseessä en ohjannut kenenkään hahmon tarkkaa roolianalyysiä, vaan pyrin löytämään yhteyden hahmon esittäjän ja hänen roolinsa välille. Tällä tavoin tavoittelin henkilöohjauksessa luontevuutta. Ohjasin lapsia toimimaan lavalla mahdollisimman rennosti. Pyrkimyksenäni oli luonteva ja jokaisen persoonalle sopiva roolityö, jonka

rakentamisen apuna toimivat esiintyjien omat vahvuudet. Käytin tavallaan stanislavskimaista lähestymistapaa roolien ohjauksessa. Pyrin käyttämään oppilaiden omia kokemuksia heidän roolityöskentelynsä pohjana.

Lasten roolien yhteen nitominen, kohtauksien saumojen ja lopulta koko näytelmän rytmin esiintuominen olivat ohjauksellisia päämääriäni, joiden avulla halusin päästä kohti onnistunutta, viihdyttävää joulunäytelmää. Työstin tekstiä näyttämölle joulujuhlaperinteet mielessäni. En halunnut toteuttaa modernisoitua näytelmää, joka tapahtuisi kaukana Kuikan oppilaiden arjesta, vaan halusin rakentaa oppilaita lähellä olevan toteutuksen. Näytelmän tekstiin ja sen muotoon liittyvät ratkaisut, joilla pyrin selkeyttämään tarinaa ja tuomaan pääkohdat terävämmin esille tähtäsivät myös perinteisen kouluteatterin tyyliin mukaiseen toteutukseen sen myönteisessä mielessä. Uskoin selkeyden ja tarinan itsensä perustelemien toimintojen auttavan lapsia rakentamaan näytelmästä itselleen kokonaisuuden ja auttavan heitä omissa rooleissaan. Perinteisen kouluteatterin tekeminen tutustutti myös oppilaat yhteen koulukulttuurin osa-alueista, jota on vaalittu Suomen kouluissa pitkään. Aiemmin koulun näytelmiin tosin sisältyi jokin opetuksellinen sanoma, kun nykyisin joulujuhlanäytelmien tavoitteena on lähinnä yleisön viihdyttäminen. Uskoin ”Tonttu pensaassa” joulunäytelmän vastaavan pitkälti myös katsojien eli oppilaiden vanhempien ja sukulaisten odotuksiin.

Valintani toteuttaa näytelmä koulun joulujuhlanäytelmien perinteitä kunnioittaen johtui osaltaan myös käytettävästä tilasta. Tarinahan tapahtuu joulun aikaan metsässä ja kotona, joten näyttämöympäristöstä muodostui hyvin tuttu ja turvallinen. Periaatteessa käytössämme ei ollut minkäänlaisia lavasteita. Näyttämö oli sinisen taustakankaan edessä, johon oli kiinnitetty pahvista tehtyjä tähtiä ja kuusia. Tämä taustakangas ja penkki olivat ainoat kiinteät lavasteet. Lavasteiden sijaan keskityin melko runsaaseen rekvisiittaan ja aiheeseen sopivaan puvustukseen. Puvustuksen ja rekvisiitan avulla pyrin helpottamaan oppilaiden eläytymistä näyttämön tapahtumiin. Näillä keinoilla pyrin toteuttamaan katsojille pienen elämyksen.

Halusin luoda näytelmästä sujuvan kokonaisuuden, jossa jokainen oppilas pääsisi esille ja toteuttamaan itseään. Tärkeintä oli tarinan luonnollinen eteneminen ja

hahmojen dialogi toistensa kanssa. Tavoittelin lapsinäyttelijöiden luontaisen rohkeuden ja energian esiin saamista. Uskoin tämän tapahtuvan hahmojen toimiessa yhdessä ja toisiaan tukien. Näytelmän loppua halusin pehmentää ja lisäsin Tonttu Nuhanenälle repliikin, jossa hän hyvästelee lapset ja lähtee vasta tämän jälkeen Joulupukin matkaan. Näytelmän lopetus on mielestäni aina tärkeä, juonen langat yhteen punova hetki. Toivoin tällä näytelmän muotoa koskevalla ratkaisullani vahvistavan tontun ja perheen sidettä, sekä jättävän katsojille hyvän olon. Tätä korostaakseni ohjasin loppurepliikin puhuttavan suoraa yleisölle.

5.3 Prosessin dramaturgia

Kuvaan tässä kappaleessa joulunäytelmän valmistamisprosessin dramaturgian. Sen avulla hahmottuu, minkälaisia merkityksiä prosessin aikana syntyi. Toteutin joulunäytelmäprojektin samaan aikaan suorittamani kenttäharjoittelun puitteissa. Tunsin oppilaat siis jo varsin hyvin ennen näytelmäharjoitusprosessin alkamista. Olen kirjoittanut heistä jokaisesta pienet luonnehdinnat, jotta lukijalle selviäisi, millaisen joukon kanssa näytelmän valmistin. Olen keksinyt oppilaille uudet nimet, joita käytän läpi koko tutkimuksen. Esittelen heidät ennen varsinaisen prosessin tarkempaa tutkimista.

5.3.1 Alkuvaihe

Näytelmän valmistamisen ensimmäinen etappi koettiin keskiviikkona (1. päivä), jolloin oppilaat lukivat valitsemani näytelmän ”Tonttu pensaassa” yhdessä läpi. Ensimmäisen lukukerran roolit jaoin täysin summittaisesti. Oppilaat lukivat tekstin innostuneesti ja tirskuivat hauskoille kohdille. Luettuamme tekstin halusivat lapset tietää, kuka esittää mitäkin roolia. Olin päättänyt jakaa roolit lapsien oman innostumisen ja paneutumisen mukaan, joten kysyin rohkeasti oppilailta mitä he halusivat esittää? Viisi oppilasta ilmoitti heti roolinsa, seitsemän oppilasta eivät tienneet, mitä he olisivat kaikkein mieluiten halunneet esittää.

Viiden oppilaan roolitoiveet olivat selkeitä ja perusteltuja. Senni halusi olla perheen tytär Ritva, koska ei aina halua esittää äitiä tai muita vanhoja ihmisiä. Senni on

luokan isokokoisin tyttö, joka on saanut esittää aiemmin aikuisia ihmisiä. Virva halusi olla poro, koska porolla ei ole repliikkejä. Virva on ujo kolmasluokkalainen, jolle on pieni puhevika. Emilia tahtoi olla näytelmän perheen äiti, koska äiti esiintyy samoissa kohtauksissa Ritvan kanssa. Emilia on luokan toinen neljäsluokkalainen tyttö Sennin lisäksi ja tämän paras kaveri. Veli tahtoi olla joulupukki, koska oli onnistunut hyvin tässä roolissa lukiessamme näytelmän ensimmäisen kerran läpi. Veli on neljännellä luokalla oleva melko vilkas poika, jolle keskittyminen luokassa on toisinaan vaikeaa. Henri halusi näytellä isän roolin, koska on luokan vahvin. Henri on neljäsluokkalainen ja poikien johtohahmoja jo kokonsa puolesta. Loput roolit jaoin loppupäivän miettimisen jälkeen seuraavalla kerralla, eli perjantaina 10. joulukuuta tarinan itsensä minulle antaman mielikuvan mukaan näytelmän eri tyypeistä. Mietinnän jälkeen päädyin seuraavaan roolijakoon: Sannasta tuli Sonja, Pasi kokkitonttu, Matteuksesta Tonttu Nopea, Matista Einari, Sakarista näytelmän keskushenkilö Tonttu Nuhanenä, Timosta Tonttu Likinäkö ja Seposta Juha.

Sanna on kolmasluokkalainen aktiivinen mutta joskus ylienerginen tyttö, joka ihailee Senniä ja Emiliaa. Pasi on melko hiljainen omissa oloissaan viihtyvä kolmasluokkalainen, jolla on vielä vaikeuksia lukemisessa ja kirjoittamisessa. Matteus on Pasiin paras kaveri, jolla on samat ongelmat kuin ystävällään. Matteus kysyy kuitenkin rohkeasti neuvoa, kun ei ymmärrä tehtäviä. Matti on luokkaan lukukauden alussa saapunut asioita kyseenalaistava neljäsluokkalainen, joka hakee vielä paikkaansa ryhmässä. Sakari on nauravainen ja eloisa neljäsluokkalainen, joka ymmärtää tehtävänsä ja pystyy toimimaan omien ajatuksiensa pohjalta ilman toisten mielipiteiden vaikutusta. Timo on Tommin paras kaveri ja luokan johtohahmoja. Hän oli esiintynyt edellisen vuoden joulunäytelmässä pääosassa, joten halusi nyt pienemmän roolin. Seppo on neljäsluokkalainen aktiivinen ja reilu kaveri, joka on pienikokoisuutensa vuoksi kuitenkin jollain lailla hieman sivussa luokan ydinryhmästä.

Perjantaina (2. päivä) ilmoitettuani roolijaon selvisi, että Sakari ei voi osallistua joulujuhlaan, koska on silloin lomamatkalla. Miettimäni roolijako meni siis osittain uusiksi. Päätin miettiä rooleja viikonlopun yli ja lupasin kertoa Sakarin poisjäännin aiheuttamat muutokset maanantaina. Työstimme tekstiä perjantaina vanhoilla

rooleilla, jotta tarina tulisi tutuksi. Luimme näytelmän ensin läpi ja lopuksi teimme hieman patsastyöskentelyä. Toteutimme näytelmän kolme eri kohtausta patsaina. Ensin oppilaat rakensivat näytelmän alun metsässä patsaana. Seuraavana siirryttiin näytelmän mukana perheen kotiin ja lopuksi patsaan rakensivat tontut ja joulupukki näytelmän lopputilanteesta. Esitettävät patsaat muodostivat kohtauksissa esiintyvät roolit. Patsastyöskentelyn avulla oppilaat näkivät näytelmän kohtaukset kuvina. Kokonaisuus hahmottui lukemisen jälkeen näin myös visuaalisesti.

Työskennellessämme pistin merkille oppilaiden aidon innostuneisuuden näytelmän tekemisestä. Minun ei tarvinnut kummemmin motivoida ryhmääni, vaan heidän tärkeimpänä motivaationaan oli pelkkä ajatus joulujuhlasta seuraavan viikon lauantaina. Esittäminen elävälle yleisölle, joka muodostuisi pääosin lapsille hyvin läheisistä ihmisistä, innoitti lapsia kovasti. Tämän lisäksi ryhmällä näytti olevan hyviä kokemuksia näytelmän tekemisestä. Muutaman kerran heidän puheissaan vilahti viime vuoden joulujuhlanäytelmä ”Tonttulan tirektiivi”, joka oli ollut koko joukolle myönteinen kokemus ja joulujuhlien ilopilleri.

5.3.2 Työskentelyn innostunut aloitus mutta toiminnan kohellus

Maanantaina (3. päivä) näytelmä oli lopullisessa muodossaan. Olin viikonlopun miettinyt Sakarin poisjäännin aiheuttamia muutoksia ja päätynyt seuraaviin ratkaisuihin. Seposta tuli uusi Tonttu Nuhanenä, ja hänen aikaisemman roolihenkilönsä Jaakon dramatisoin kokonaan tekstistä pois. Osan Jaakon repliikeistä siirsinkin kuitenkin Matille eli Einarille, jonka rooli kasvoi uudistusten myötä. Jouduin myös hieman lyhentämään tekstiä ja muotoilemaan repliikkejä uudelleen. Uudistusten myötä teksti tuli selkeämmäksi ja kohtaukset ytimekkäämmiksi. Juonen tarina ja loogisuus nousivat paremmin esille.

Oppilaat vastaanottivat muutokset tyyninä. Pääongelmaan, eli Sakarin poisjäännin aiheuttamaan huoleen, oli nyt löydetty ratkaisu. Matti ja Seppo olivat innoissaan suurentuneista rooleistaan. Matti alleviivasi heti Nuhanenän repliikit omasta käsikirjoituksestaan. ”Tonttu pensaassa” -näytelmän käsikirjoitus oli nyt valmis ja

ryhmä valmis työstämään esitystä. Pieni pettymys näkyi Sakarin kasvoilla, sillä hän jäi tavallaan tästä projektista ulkopuoliseksi.

Samana päivänä pidimme ensimmäiset lukuharjoitukset. Oppilaat, joiden rooli ei ollut muuttunut uudistusten myötä, näyttivät jo melkein osaavan roolinsa. Heillä oli käsikirjoitus edessään mutta he eivät katsoneet vuorosanojaan, vaan muistelivat niitä ulkoa. Veli ja Pasi osasivat roolinsa jo käytännössä ulkoa. He seurasivat kuitenkin näytelmän etenemistä lapuista, sillä tekstin muutokset ja osa repliikeistä olivat kaikille täysin uusia. Kun olimme lukeneet näytelmän kerran läpi, halusivat lapset mennä saliin kokeilemaan näytelmän harjoittelemista lopullisessa esitystilassa. En ollut suunnitellut vielä salissa harjoittelemista mutta lapset tuntuivat olevan niin valmiita omalta osaltaan, että menimme lopputunniksi juhlasaliin. Sovimme, että näytelmä mennään kerran läpi, niin että tila tulee tutuksi. Annoin lapsille tässä harjoituksessa hyvin vapaat kädet ja ohjasin vain kohtauksien paikat. Kaiken muun oppilaat tekivät itse. He muistuttivat toisiaan, jos jokin tarinan toiminta sattui unohtumaan ja pelasivat mielestäni hyvin yhteen. Tällä tarkoitan sitä, että he huomioivat toisiaan harjoituksissa ja auttoivat toinen toistaan roolissa. Tämä ensimmäinen läpimenomme oli hyvin kevyt. Tarina ja sen tuleva näyttämö kohtasivat ensimmäistä kertaa. Oppilaat loivat näytelmän maailman erittäin vapaasti tekstiä kuunnellen. Heille syntyi alkukäsitys rytmistä, näyttämöllisestä toiminnasta ja jokaisen roolihenkilön tehtävästä. Maanantain harjoitustunnin lopuksi sovimme yhteisesti oppilaille läksyksi näytelmän vuorosanat. Roolihenkilöiden oli osattava repliikkinsä keskiviikkona ulkoa.

Sisällönanalyysi Juntusen (1997) mallin mukaisesti nostaa maanantain videoinnista ensivaikutelmaksi innostuneisuuden prosessia kohtaan. Koko joukosta on aistittavissa hirvittävä motivaatio ja työn ilo. Tämän voi huomata Velistä ja Pasista, jotka ovat opetelleet viikonlopun aikana repliikkinsä ulkoa tai Matin ja Sepon reaktioista heidän saatua suuremmat roolit mitä on ollut puhetta. Päivän voi jakaa neljään eri kohtaukseen, jotka muodostuvat näytelmän tekstin muuttamisesta, uuden version läpi lukemisesta, näytelmän ensimmäisistä harjoituksista salissa sekä roolien asemoinnista. Kohtaukset jakavat maanantain työskentelyn kokonaisuuden selkeästi neljään eri tilanteeseen. Kaksi ensimmäistä kohtausta tapahtuvat luokassa, jossa

opettaja – ohjaaja jakaa uudet repliikit ja selvittää käsikirjoitusta uuden tilanteen vaatimalla tavalla. Kohtausten tempo pysyy melko verkkaana, ja tilanne etenee hänen johdattelemana. Ryhmän siirtyessä saliin, esityksen tulevalle areenalle, toiminta kasvaa ja tempo kiihtyy. Tila levittää luokka automaattisesti ympäri huonetta ja oppilaiden mielenkiinto kohdistuu uusiin asioihin. Tunnelma vaikuttaa hieman sekavalta. Ryhmä tutkii salia ja rauhoittuu vasta opettaja – ohjaajan ryhtyessä selittämään näytelmän kulkua. Päivän teemoiksi nousevat uuden tekstin tuoma jännite ja ensimmäisten harjoitusten aiheuttama hapuilu. Osittain uusi käsikirjoitus vaimentaa oppilaiden sidettä tekstiin, sillä uudesta asiasta ei ole konkreettista otetta. Tämä on aistittavissa varsinkin toiminnan tapahtuessa salissa, jolloin ryhmä hajaantuu aluksi täysin ja ryhtyy toimimaan vasta pienen suvannon jälkeen. Näistä teemoista kiteytyy päivää parhaiten kuvaavaksi päälauseeksi: Työskentelyn innostunut aloitus mutta toiminnan lievä kohellus.

5.3.3 Läpimenojen avulla sujuvuutta väsyneeseen sakkiiin

Tiistaina (4. päivä) ehdimme harjoitella joulunäytelmää vain hetken. Tuona päivänä luokan muu ohjelma oli ollut todella tiivis, joten näytelmän harjoituksille ei ollut enempää aikaa kuin yhden tunnin toinen puolisko ruokailun jälkeen. Menimme juhlasaliin ja vedimme näytelmän läpi kaksi kertaa. Kaikki oppilaat osasivat jo roolinsa ulkoa. Olin tästä todella yllättynyt ja iloinen. Ensimmäisen läpimenon aikana katsoin kokonaisuuden läpi. Oppilaat työskentelivät maanatain harjoitusten mukaisesti noudattaen tuolloin sovittuja paikkoja. Jouduin kuiskaamaan tässä ensimmäisessä läpimenossa vain kerran joulupukille eli Velille hänen seotessa kaatumisen jälkeen. Hän sai kuitenkin heti tekstistä otteen ja jatkoi repliikkejään.

Toisen läpimenon aikana tein teknistä ohjausta, sillä lapset vaikuttivat aika väsyneiltä. Vuoroaan lavalle odottavat oppilaat puhuivat ja tirskuivat taustalla, joten ei aikaakaan kun tämä levottomuus siirtyi lavalle. Senni ja Emilia purskahtivat nauramaan ensimmäisessä kohtauksessa, eikä muidenkaan keskittyminen ollut parasta mahdollista. Teknisessä ohjauksessa kiinnitin huomioni roolihenkilöiden paikkoihin, tapahtumapaikkojen rajoihin, eli missä on metsä ja missä perheen koti,

sekä lausuttujen repliikkien selkeyteen. Kun olimme päässeet näytelmän toisen kerran läpi, lopetimme työskentelyn tiistain osalta.

Tiistain videon ensimmäinen katselu nostaa esiin sujuvuuden työstämisen. Lyhyt harjoitusaika on käytettävä tehokkaasti hyväksi, joten näytelmän sujuvuutta haetaan kokonaisuuden hahmottamisella, joka tarkoittaa tässä tapauksessa kahta peräkkäistä läpimenoa. Video jakaantuu kahteen kohtaukseen, eli ensimmäiseen ja toiseen läpimenuun. Harjoituksen aloittava ensimmäinen läpimeno sujuu aiemman kertauksena. Se on tulevan näytelmän raaka runko. Motivaatio työhön on kuitenkin näkyvissä väsymyksen alta, sillä repliikit ovat kaikilla lähes täysin muistissa. Toinen kohtaus osoittaa oppilaiden väsymyksen ja levottomuuden, sillä harjoitustilanteen keskittynyt ilmapiiri puristaa tytöistä naurun esille. Keskittyminen horjuu tämän jälkeen kaikilla. Tiistain videon teemaksi nousee opettelu. Vaikka runko on jo jollain lailla näkyvissä, on näytelmän ilmapiiri ja maailma vielä täysin kadoksissa. Toiminnallisesti tuota maailmaa yritetään lähestyä henkilöiden paikkojen etsimisellä ja tapahtumien rajoilla. Kohtausten rytmi on hyvin heittelehtivää, eikä selkeää koko päivän harjoituksia palvelevaa tempoa ole löydettävissä. Päivää kuvaavaksi päälauseeksi nousee: Läpimenojen avulla sujuvuutta väsyneeseen sakkiiin.

5.3.4 Keskustelujen kautta toimintaan ja näyttämölle

Keskiviikon (5. päivä) harjoitukset aloitimme luokassa, jossa kävimme läpi näytelmään tarvittavan rekvisiitan. Kirjoitimme taululle kaikki tarvittavat tavarat. Tontut tarvitsisivat silmälasit, kauhan ja kattilan sekä kokinhatun. Perhe tarvitsisi tyynyn, pulkan, leluja, tarjottimen sekä astioita. Puhuessamme perheen ruokailussa tarvittavista astioista viittasi Timo ja ehdotti perheen pöydän siirtämistä toisin päin näyttämöllä, jotta tapahtumia olisi helpompi esittää yleisölle päin. Huomioin tämän heti.

Kaikki tarvikkeet löytyivät koululta lukuun ottamatta tyynyä, pulkkaa ja leluja. Henri viittasi oitis ja tarjoutui tuomaan leluja kouluun. Yhdessä päätettiin, että Henri toisi kotoaan kaksi leikkiautoa perheen lasten leluiksi. Emilia lupautui tuomaan tyynyn, joka kulkisi kouluun helposti repussa. Oppilaat kertoivat koulun piharakennuksesta

löytyvän näytelmään sopivan pulkan. Veli kuitenkin muisteli sen hävinneen. Sovimme, että jollei koulun pulkkaa löydy, tuo Matti oman pulkkansa näytelmään.

Keräsimme taululle listan tarvittavasta vaateuksesta. Perheen puvustus sujui varsin helposti, sillä he saattoivat esiintyä normaaleissa vaatteissaan ja ulkotakeissaan. Isälle ja äidille täytyi kuitenkin löytää jotain, mikä ilmaisisi heidän asemansa. Tonttujen vaatteiksi pitäisi löytää ainakin punaiset lakit ja kokkitontulle kokin hattu sekä tietysti pukille uskottava asu. Poron puvuksi sopisi kenties vaalea viitta.

Olin edelliseen tuntiin etsinyt koulusta vanhoja esiintymisvaatteita näytelmän puvustukseksi. Löysinkin kaikki tarvittavat vaatteet koulun vintiltä, jossa yksi kaappi pursusi vanhoja esiintymisvaatteita. Esimerkiksi joulupukille löytyi punainen kokopuku ja naamari. Isä sai kunnollisen lierihatun ja äiti essun. Poron päälle löytyi pilkullinen kangas, joka toimi viittana hyvin. Myös kaikille tontuille löytyi jouluiset asut. Esittelin löytämäni vaatteet oppilaille ja jokainen rooli löysi vaatteensa. Puvustuksen selvittyä siirryimme saliin harjoittelemaan vaatteiden ja koululta löytyneen rekvisiitan kanssa.

Sali oli jo koristeltu joulujuhliä varten. Näytelmän ainoa rakennettu lavaste eli talvista metsää kuvaava taustakangas sekä kuuset ja tähdet olivat paikallaan. Näyttämö oli näin melkein lopullisessa asussaan. Lähdimme näytelmän alusta läpimenon.

Alkukohtaukseen uusi rekvisiitta ja puvustus ei juurikaan vaikuttanut. Ilmeisesti sali ja lavasteet saivat oppilaat kuitenkin näyttelemään hyvin varovaisesti toisiaan pälyillen. Myös lasten äänet kutistuivat pieniksi. Toinen kohtaus perheen talossa, jossa pöytä oli nyt käännetty toisin päin sujui yhtä varovaisesti kuin alku. Kolmas kohtaus eli tonttujen ja joulupukin ilmaantuminen toi näytelmään vähän energiaa. Veli oli saanut pukinasustaan ja naamaristaan selvää potkua rooliinsa ja kajautteli joulupukin repliikkejä vapaasti ja ilman varovaisuuden häivääkään. Myös muiden tonttujen ja poron toiminta oli reipasta.

Keskustelimme läpimenon jälkeen vaikeuksista, joita rekvisiitan mukaantulo oli tuonut. Emilialle oli epäselvää, milloin perhe ottaa ulkotakit pois päältänsä. Yhdessä sovimme, että takit otetaan pois heti kotiin tultaessa, ennen repliikkejä. Takkien riisumisesta aiheutui kahinaa, joten oli tärkeää, että ulkotakit saataisiin pois ennen repliikkien aloittamista. Emilian mielestä pöydän uusi paikka oli hyvä ja sen luona oli nyt helppo olla. Emilian kulkureittinä näytelmässä päätettiin käyttää pukuhuoneeseen johtavaa sivuovea hyväksi. Veli kertoi pukin naamarin olevan hyvin epämiellyttävä kasvoilla, koska parran karvat menevät suuhun. Partaa pitäisi hieman sukia, jotta se istuisi kasvoilla paremmin. Timoa painoivat silmälasien sangat. Niistä pitäisi poistaa hankausta aiheuttavat osat. Pasille oli kokkitontun kauha ja kattila tuoneet lisää tekemistä. Kokin tuli tarjota pukille kauhalla puuroa. Kauhan käsittelyyn hän tarvitsi hieman opastusta. Ensimmäinen läpimeno rekvisiitan kanssa levitti näytelmän saliin hieman liian laajalle. Oppilaat eivät muistaneet näyttämön rajoja, vaan liikkuvat liian laajalla alalla. Ennen toista läpimenoa kävimme yhdessä näyttämön rajat läpi ja rajasimme alueen tuoleilla. Myös piirretyt pahvikuuset piti kiinnittää paremmin, sillä ensimmäisessä läpimenossa yksi niistä oli kaatunut.

Toinen läpimeno oli sujuvampi. Lapset toimivat rooleissaan rennommin ja puhuivat kuuluvammin. Myös näyttämölliset paikat selkeytyivät näyttämön rajauksen ansiosta. Perhe toimi kuten oli sovittukin, eli takit riisuttiin oikeassa kohdassa. Kokkitontun puuron tarjoaminen oli parempi mutta pukilla oli vaikeuksia naamarin kanssa.

Harjoituksen jälkeen palasimme luokkaan. Katsoimme viimeisen läpimenon videolta. Annoin oppilaille tehtäväksi katsoa videoitu harjoitus kriittisin silmin ja poimia näkemästään yksi hyvä kohta ja yksi vielä keskeneräinen. Päätin koota oppilaiden mielipiteet seuraavaksi päiväksi ja tehdä näytelmään kenties pieniä muutoksia oppilaiden ehdotusten perusteella.

Keskiviikon harjoituksista nouseva ensivaikutelma on työnteko. Tuona päivänä ryhmällä on mahdollisuus käyttää aikaa näytelmän valmistamiseen ja se käytetäänkin tarkasti hyödyksi. Päivä jakaantuu kolmeen eri kohtaukseen. Ensimmäisessä kohtauksessa puhutaan luokassa opettaja – ohjaajan johdolla näytelmässä

tarvittavasta rekvisiitasta. Oppilaat osallistuvat keskusteluun aktiivisesti. Kaikki näyttävät ymmärtävän rekvisiitan ja puvustuksen tärkeyden näytelmää valmistettaessa. Keskustelu on melko pitkä, ja tunnin loppupuolella oppilaissa on havaittavissa lievää hermostuneisuutta. He kääntyilevät paikoillaan ja puhuvat keskenään. Toiminta ei ole tunnin kulkua häiritsevää vaan tapahtuu asioiden taustalla. Esiintyjät näyttävät odottelevan varsinaiseen toimintaan pääsemistä.

Toinen kohta tapahtuu salissa, jossa näytelmää harjoitellaan rekvisiitan kanssa. Ulkoisilta puitteiltaan näytelmä näyttää lähes valmiilta. Ryhmää vaivaa kuitenkin ihmeellinen jäykkyys, joka sulkee sisäänsä lähes kaiken ilmaisun. Oppilaat puhuvat repliikkejään täysin vailla ajatusta ja reaktiota. Sovitut tapahtumat toimivat oikeassa järjestyksessä mutta ilman elämää. Harjoitusta ei keskeytetä vaan näytelmä mennään läpi kokonaisuudessaan. Läpimenon jälkeen ryhmä keskustelee harjoituksesta. Emilia osallistuu keskusteluun aktiivisimmin. Oppilaiden mukaan rekvisiitan kanssa on helpompaa näytellä, vaikka tämä ei olekaan huomattavissa ensimmäisessä läpimenossa. Keskustelun tärkeimmäksi asiaksi nousee näyttämön koko. Istumapaikkojen myötä salin esitystila muuttuu pienemmäksi, joten seuraavaan läpimenoon laitetaan penkit rajaamaan näyttämöä. Keskustelun aikana opettaja – ohjaaja antaa joitain vinkkejä roolien esittäjille. Toinen läpimeno on hieman edellistä energisempi. Kokonaisuutena näytelmä etenee vaivattomammin kuin ensimmäisessä läpimenossa.

Kolmannen kohtauksen tapahtumapaikkana on jälleen luokka, jossa koko näytelmää valmistava ryhmä katselee juuri kuvattun harjoituksen videolta läpi. Oppilaat ovat esityksestä innoissaan ja reagoivat juonenkäännteisiin ja esittäjien repliikkeihin. He ovat tyytyväisen oloisia juuri kuvattuun materiaaliin. Tämän jälkeen luokalla on tehtävänä kirjoittaa näytelmästä yksi korjattava kohta ja kehua jotain onnistunutta kohtaa. Tämä tuntuu olevan joillekin oppilaille hieman ongelmallista. Heidän mielestään näytelmässä ei ole mitään korjattavaa, joten mitä sitten laittaa paperille? Oppilaat tuntuvat olevan aika vähään tyytyväisiä, sillä video osoittaa näytelmässä olevan monta tarkennettavaa kohtaa. Erilaiset toiminnot näyttävät olevan esiintyjille vaikeita. Jopa takin riisuminen näyttämöllä näyttää hankalalta. Näyttämö tavallaan tekee toiminnoista monimutkaisempia, mitä ne todellisuudessa ovatkaan.

Keskiviikon teemoiksi nousevat keskustelu ja näyttämötoiminta. Päivään mahtuu kolme keskustelua, joilla näytelmää pyritään viemään eteenpäin. Tätä tapahtuukin mutta keskustelujen viedessä aikaa itse toimintaa, eli juuri selitettyjen asioiden käymistä läpi näyttämöllä ei mukaan juuri mahdu. Keskustelu on hyvin avointa, ja jokaisen ryhmän jäsenen on mahdollista osallistua siihen. Näyttämötoiminta hallitsee osaltaan päivän tapahtumia. Näyttämö osoittaa tilanteiden ja puheen vaativan konkreettista ajatusta taakseen, jotta näytelmän kertomus tulisi esille mahdollisimman selvästi ja yleisöä viihdyttävästi. Keskiviikon tapahtumat voi ajatella lauseeksi: Keskustelun kautta toimintaan ja näyttämölle.

5.3.5 Harjoituksen päätyminen epävarmuudessa

Torstain (6. päivä) aloitimme käymällä keskiviikon palautteet läpi. Myönteinen palaute koski esitystä yleisesti: näytelmää pidettiin hyvänä. Ääni kuului palautteen mukaan Pasilla, Velillä, Sennillä ja Emilialla. Seppo sai eläytymisestään myönteistä palautetta kohdassa, jossa näytelmässä säikähdetään. Myös toiminnallista tapahtumaa, eli Tonttu Nuhanenän pulkkaan nostamista pidettiin onnistuneena. Paranneltavaa oli oppilaiden mielestä muiden äänen käytössä. Puhe ei kuulunut videolla tarpeeksi selvästi. Roolihenkilöiden paikkoja pidettiin joissain kohtaauksissa huonona, sillä välillä toinen esiintyjä saattoi peittää toisen, tai olla selkä yleisöön päin. Suurempaa eläytymistä rooliin kaivattiin yhdessä lapussa. Myös Joulupukin ja Tonttu Likinäön näytelmään kuuluvaa kaatumista toivottiin luonnollisemmaksi.

Keskustelimme näytelmästä annetusta palautteesta pohtien jokaista kohtaa. Roolihenkilöiden paikkoja selvitettiin taululla sekä mietittiin lavasteiden lopullista sijaintia. Rekvisiitasta puuttui enää pulkka, sillä koulun pulkka oli hävinnyt. Matti lupasi tuoda pulkan seuraavaksi päiväksi. Kaivattua eläytymistä pohdimme yhdessä keskustellen. Oppilaat pohtivat roolihenkilöidensä reaktioita näytelmän tapahtumiin. Luonteva toiminta löytyisi kenties tapahtumien tempon tiivistämisellä ja omien repliikkien ajattelemisella. Tapahtumiin reagoiva, toimiva ja aktiivinen näyttelijäntyö pitää katsojan mielenkiinnon virkeänä.

Oppilaat kertoivat jännittävänsä hieman repliikkien osaamistaan. Pohdimme tilannetta, jossa repliikit unohdettaisiin. Mitä silloin tapahtuisi? Korostin tällaisessa tilanteessa koko näyttelijäryhmän yhteenkuuluvuutta. Kaveria ei jätetä yksin pulaan, vaan autetaan toista vaikean kohdan yli. Jännittäminen on luonnollinen osa esiintymistä, mutta kun keskittyy omaan tekemiseensä, pääsee mielensä herraksi.

Repliikkien kuuluminen nousi yhdeksi keskustelunaiheeksi, kun Matti kertoi kuulemisvaikeuksistaan. Hän ei kuullut välillä vastaanäyttelijänsä Sannan puhetta, joten hän aloitti siksi oman repliikkinsä liian aikaisin. Pohdimme miten katsojat kuulevat vuorosanat, jos edes lavalla olijat eivät niitä kuule. Puheen selkeys ja kuuluvuus ovat tärkeä osa tarinan kertomista. Tähän keskusteluun osallistui myös luokan oma opettaja Marko.

Torstain toisella tunnilla oli joulujuhlien ensimmäinen pääharjoitus. Menimme joulujuhlan ohjelman kokonaisuudessaan läpi. Oppilaat saivat ensimmäiseksi yleisökseen alaluokkalaiset. Näytelmä lähti liikkeelle varsin keskittyneen oloisesti. Matti, Senni ja Sanna onnistuivat aloituksessaan hyvin. Emilian ja Henrin ilmestyessä näyttämölle tarina eteni luontevassa tempossa. Kun toisen kohtauksen piti alkaa, keskeytti alaluokan luokanvalvoja esityksen ja pyysi esittäjiltä enemmän ääntä. Oppilaat kokivat tämän tilanteen hieman outona eivätkä oikein tienset, pitäisikö harjoitusta jatkaa vai keskeyttää. Minuakin tilanne häiritsi. Osallistuin katkoksen keskusteluun ja muistutin esittäjiä luokassa keskustelemistamme asioista ja pyysin heitä jatkamaa. Tonttujen ja Joulupukin kohtauksessa roolit käyttivät Veljen johdolla ääntään kunniakkaasti. Tästä riemastuneen alaluokan opettaja kehui esittäjiä kesken kohtauksen ja aiheutti jälleen pienen katkon näytelmän etenemiselle. Pasin eli Kokkitontun tutkiessa Pukkia ja tarjotessa tälle puuroa huusi alaluokan opettaja jälleen kesken kohtauksen äänen käytöstä. Oppilailta oli varmasti hankala tilanne näytellä ja kuunnella vieraan opettajan kommentteja. Minua opettajan ohjeiden antaminen ärsytti suunnattomasti. Keskusteluun liittyi vielä luokkamme oma opettaja Marko, joka totesi oppilaiden äänien olevan hirveän hentoja. Läpimenon jälkeen kiitin oppilaita ja ohjasin ryhmän luokkaan.

Luokassa puhuimme äänenkäytöstä ja roolien paikoista harjoituksen päätyttyä. Sovimme harjoittelevamme hankalia kohtia perjantaina. Ensimmäisen pääharjoituksen miellyttävintä antia oli huomata alaluokkalaisten mielenkiinto näytelmää kohtaa. He seurasivat koko harjoituksen ajan näytelmää keskittyneesti ja aivan hiljaa. Heitä tarina selvästi miellytti.

Torstain harjoitusten videosta ensivaikutelmaksi nousee hämmennys. Harjoitusten keskeyttäminen vaikuttaa selkeästi kaikkeen torstaina tapahtuvaan toimintaan. Tapahtuma on niin yllättävä, että se ei voi olla vaikuttamatta näytelmää valmistavaan joukkoon. Video jakaantuu kahteen kohtaukseen. Ensimmäinen tapahtuu luokassa, jossa käydään keskiviikon tunnelmia läpi. Oppilaat ottavat innokkaasti vastaan palautetta toisiltaan keskiviikkona katsotun videon pohjalta. Keskustelu käydään opettaja – ohjaajan johtamana mutta jokainen voi osallistua siihen niin tahtoessaan. Jälleen näytelmän tekemisestä ja esityksen eri kohdista puhutaan paljon. Keskustelu rönsyilee yleiseksi puheeksi jännittämisestä ja muistamisesta. Toinen kohtaus alkaa salissa ja päättyy luokassa harjoituksen keskeyttämisen jälkeen. Läpimenon alkaessa oppilaat vaikuttavat hyvin jännittyneiltä ja keskittyneiltä, sillä onhan heillä ensimmäinen yleisö vastassaan. Näytelmän alkaessa roolien jännitys pienentää esittäjien puhetta. Alaluokanopettajan keskeyttäessä harjoituksen oppilaista näkyy syvä hämmennys tapahtuneen johdosta. He ovat tapahtuneesta ihmeissään ja näytelmän täysin katkennut tilanne ei pysty jatkumaan kummoisesti keskeytyksen jälkeen. Oppilaat tulevat lavalle ja puhuvat kovempaa, mutta ilman kontaktia toisiin esittäjiin. Kaikki pitävät vain huolen omasta äänenkäytöstään. Näytelmän päätyttyä tilanteen analysointi jatkuu luokassa. Esiintyjät ymmärtävät äänen merkityksen mutta ovat silti hieman hämmentyneitä äskeisestä harjoituksesta. Yhteisestä sopimuksesta näytelmän kaikkia osia päätetään tarkistaa vielä perjantaina.

Torstain teemaksi nousee epävarmuus. Se näyttää yleisimmältä olotilalta, joka esittäjien keskuudessa vallitsee. Epävarmuus harjoiteltujen toimintojen ja esityksen vuoksi. Vaikka kaikki oppilaat ovat varmantuntuksia rooleissaan, alkavat he ymmärtää ajattelun ja toiminnan sekä puheen yhteyden. Ilman selkeää ajatusta puheesta tulee luettelomaista sekä tyhjänpäiväistä ulkolukua. Tällöin epävarmuus

omasta tekemisestä kasvaa kerta toisensa jälkeen. Päivää kuvaavaksi lauseeksi sopii: Harjoituksen päätyminen epävarmuudessa.

5.3.6 Aika näyttää edistyksen ja osoittaa esiintyjien keskittymisen

Perjantaina (7. päivä) aloitimme toisen pääharjoituksen heti aamulla. Menimme siis joulujuhlan kokonaisuudessaan läpi, aivan kuten torstainakin. Oppilaani esittivät näytelmän ilman alkulämmittelyjä harjoituksen keskellä. Torstain läpimeno vaikutti kaikkiin esiintyjiin selkeästi. Puhe oli nyt kuuluvampaa mutta roolityöskentely oli huolimattomampaa ja epätarkkaa. Oppilaita vaivasi mielestäni pienoinen rimakauhu. Perheen ruokailukohtauksen paikat olivat jälleen hukassa. Näytelmässä oli lopulta käytössä pulkka. Emiliaalta ja Henriltä onnistui sen käsittely mainiosti. Tonttujen ja pukin kohtaaminen puuroutui hieman alaluokkalaisten seuratussa näytelmää niin läheltä, että näyttämö pienentyi. Tontut olivat välillä toistensa edessä.

Perjantain toisella tunnilla teetin oppilaille kyselyn näytelmän tekemisestä. Selitin vaikeimmat kysymykset auki. Oppilaat vastasivat intensiivisesti työskennellen omilla paikoillaan. Kyselyn valmistuttua siirryimme saliin harjoittelemaan viimeistä kertaa ennen esiintymistä. Tämä oli meidän kolmas pääharjoitus. Ennen läpimenon alkamista sanoin keskeyttäväni tarinan vielä kohdissa, joissa on tarkistettavaa. Tämä sen vuoksi, että koko ryhmällä olisi varma lauantain esiintymisessä.

Ensimmäinen kohtaaminen sujui mallikkaasti. Henrin sisääntulo tarkistettiin pariin kertaan. Emilian pulkan tuominen näyttämölle päätettiin toteuttaa kantamalla eikä vetämällä siitä aiheutuvan melun vuoksi. Toinen kohtaaminen perheen kodissa eteni sujuvasti. Roolihenkilöiden paikat varmistettiin vielä kertaalleen. Muutin äidin ja isän paikkoja, jotta dialogi tapahtuisi luontevammin. Tämän muutoksen vuoksi toinen kohtaaminen otettiin vielä uudelleen. Tonttujen ja Pukin tuleminen tapahtui yhtä räväkästi kuin aiemminkin. Tonttujen sanailu eteni vaivattomasti. Tarkistusta vaati vain Kokkitontun ensimmäinen paikka, joka jäi liian keskelle lavaa. Otimme tämänkin kohtaamisen vielä uudestaan. Toinen läpimeno tapahtui ilman keskeytyksiä. Tarina eteni sujuvasti.

Perjantain videolta ensivaikutelmaksi nousee keskittyneisyys. Esiintyjien kasvoilta paistaa läpi tiivis ajattelu omasta toiminnasta. Oppilaat vetävät näytelmän toiminnot ja repliikit selkeässä suhteessa toisiinsa. Keskittymistä vaivaa kuitenkin pieni yksipuolisuus. Toisen pääharjoituksen otteista on huomioitava kontaktin puuttuminen. Replikointi on varmaa ja keskittynyttä mutta lähes pelkkää ulkolukua. Päivä jakaantuu kolmeen kohtaukseen, joista ensimmäisessä käydään joulujuhla kokonaisuudessaan salissa läpi. Tunnelma tässä harjoituksessa on hieman hätäinen. Oppilaat suorittavat ohjatut asiat mutta eivät pysty heittäytymään täysillä näytelmän maailmaan. Yleisönä heillä on alaluokan oppilaat, joiden läsnäolo saattaa aiheuttaa lievää kangistumista. Näytelmä etenee ilman keskeytyksiä, vaikka sujuvuutta esimerkiksi kohtausten vaihtoihin tulisi löytää. Toinen kohtaus tapahtuu luokassa, jossa opettaja – ohjaaja teettää kyselyn näytelmänvalmistusprosessista. Oppilaat täyttävät lomakkeita hiljaisuuden vallitessa. Kolmannessa kohtauksessa siirrytään jälleen harjoittelemaan saliin. Oppilaat vaikuttavat hyvin keskittyneiltä ja varmistavat ohjauksellisia asioita. Kukaan ei vaikuta väsyneeltä tai kyllästyneeltä samojen kohtausten tarkistuksiin. Harjoittelun jälkeen näytelmä mennään vielä kertaalleen läpi. Tämä kenraali näyttää oppilaiden muistavan kaikki ohjaukselliset ja äänenkäytölliset neuvot, mitä he ovat viime harjoituksissa saaneet. Sisääntulot ovat varmoja ja näyttämökieli vaikuttaa paikoin luontevalta. Esiintyjät keskustelevat keskenään eivätkä vain puhu ulkoa opittuja repliikkejä. Kokonaisuus on tiivis ja selkeä.

Perjantain teemaksi muodostuu harjoitusten kypsyttämän näytelmän selvä edistyminen. Oppilaat työskentelevät koko päivän yhteistä päämäärää kohti ja tämän määrätietoisuuden voi videolta aistia. Edistyminen on nähtävissä toimintojen normalisoitumisessa, eli näyttämötoiminta ei vaikuta enää niin vaikealta kuin mitä se oli alussa. Puheeseen on suurimmalle osalla tullut rauhaa ja volyyymiä lisää, joten kontakti vastaanäyttelijöihin on parantunut tätä kautta. Päivää kuvaavaksi lauseeksi sopii: Aika näyttää edistyksen ja osoittaa esiintyjien keskittymisen.

5.3.7 Juhla tuo näytelmän yleisön eteen

Kuikan koulun joulujuhlaa vietettiin lauantaina (8. päivä) kello 9.00. Saavuin koululle kahdeksan maissa tekemään vielä viimeisiä valmisteluja ja varmistamaan, että kaikki toimii. Virittelin videokamerani hyvälle paikalle piirtoheittimen viereen, sillä tehtäväni oli käyttää piirtoheitintä, jotta yhteislaulujen sanat olisivat kaikkien juhlijoiden näkösällä. Samalla videoin koko juhlan. Oppilaat saapuivat puoli yhdeksän maissa ja kertasimme nopeasti näytelmään liittyviä asioita, kuten rekvisiitan ja pukujen paikat. Kaikki olivat jännittyneitä ja innoissaan. Katsomoon oli tulossa lähes kaikkien oppilaiden perheet, joten pieni sali täytyisi kokonaan.

Ohjelma eteni ennakkosuunnitelmien mukaan. Johtajaopettaja Outi avasi juhlan pienellä puheella toivottaen kaikki tervetulleeksi. Tämän jälkeen ohjelmat ja yhteislaulut seurasivat toisiaan. Lopulta oli näytelmän vuoro. Piirtoheittimen valo valaisi näyttämön ja rajasi esityspaikan. Kaikki toimivat ohjeiden mukaan ja pieni puna oppilaiden kasvoilla kertoi jännityksestä. Näytelmä sujui kuitenkin täysin harjoitusten mukaisesti. Jokainen muisti osansa, ja kohtausten siirtymät toimivat rivakasti. Tonttujen kohtauksessa jännitys vei puheen volyyymiä hieman alas mutta kokonaisuus pysyi hyvin kasassa. Yleisö palkitsi esiintyjät voimakkain aplodein. Juhlan jälkeen koko joukko oli tyytyväinen suoritukseensa. Oppilaiden vanhemmat kiittelivät kilvan hyvin onnistuneesta joulujuhlasta. Yhteiskahvitus jatkoi Kuikan koulun leppoisia juhlia.

Videolta katsottaessa esitys näyttää hieman kankealta. Ensivaikutelmaksi nousee esiintymisjännitys. Jokaisella oppilaalla esiintyminen vähentää ilmaisua ja supistaa niitä kanavia, joita on aiemmin käyttänyt hyväkseen. Video koostuu vain yhdestä kohtauksesta eli joulujuhlasta, joka tapahtuu salissa. Tunnelma videon alussa vaikuttaa juhlavalta ja odottavalta. Näytelmän alkaessa esiintyjät näyttävät arastelevan yleisön edessä, minkä voi huomata näyttelijäntyön sujuvuuden laskiessa. Oppilaat keskittyvät niin omiin suorituksiinsa, että he unohtavat vastaanäyttelijänsä ja kontaktin toisiinsa. Lauantain teemaksi nousee esittäminen. Yleisö tuo näytelmälle uuden heijastuspinnan, joka tulisi kääntää kokonaisuutta kannattelevaksi eduksi. Tämä on kuitenkin vaikeaa, ja erityisesti näin lyhyen projektin rajoissa yleisön

kohtaaminen näyttää kääntävän katseen kokonaisuudesta itseensä. Oppilailla esiin nousee ulkolukumainen repliikkien puhuminen, puheen volyymin hiljeneminen ja toimintojen kaavamaisuus eli tekeminen ilman ajatusta.

Edellä mainittu esiintymisjännitys on havaittavissa suhteuttaessa videoituja läpimenoja toisiinsa mutta kokonaisuudessaan näytelmä näyttää valloittaneen yleisön ja oppilaiden sydämet. Iloiset kasvot ja raikuvat aplodit esittävät prosessin päätöksen juhlavissa tunnelmissa. Päivän videota kuvaavaksi lauseeksi sopii: Juhla tuo näytelmän yleisön eteen.

5.4 Dialogi opettaja - ohjaajan ja oppilaiden välillä

Dialogi opettaja – ohjaajan ja oppilaiden välillä muodostui harjoitusprosessissa ottamiemme roolien mukaiseksi. Toimin kasvattajana, joka huolehti jokaisen oppilaan edistymisestä ja mukavasta olostani prosessin aikana, mutta myös ohjaajana, jonka pyrkimys oli mahdollisimman onnistunut ja elämyksellinen, teatterin keinoja hyväkseen käyttävä näytelmä. Oppilaiden rooli muodostui heidän luokkapersooniensa ympärille. Heidän paikkansa luokassa oli kehittynyt jo aiemmin.

Pyrin toimimaan omassa roolissani opettaja – ohjaajana siten, että näytelmäryhmän jokainen jäsen tuntisi olonsa tarpeelliseksi ja tärkeäksi prosessin aikana. Minulla oli prosessin langat käsissäni, joten toimin asemani puolesta ryhmän ohjaajana mutta myös johtajana. Huomioin oppilaita tasapuolisesti ohjaten jokaista omassa roolissaan. Tämän mahdollisti oppilasryhmän hyvin homogeeninen rakenne. Kaikilla oli esiintymisestä hieman kokemuksia ja jokaisen asenne oli innostunut ryhtyessämme töihin. Oppilaista erottuivat äänekkäimmät ja vilkkaimmat mutta tämä tapahtui jokaisen luonteen puitteissa. Kukaan ei sooloillut tai häirinnyt prosessin kulkua. Pystyin keskittymään ohjauksessani jokaisen roolin tehtävään näytelmässä ja tätä kautta harjoittamaan kokonaisuutta. Myös näytelmäteksti mahdollisti jokaisen huomioimisen. Koska näytelmässä oli monia rooleja, ei kenenkään rooli noussut dominoivaksi. Vaikka jouduin dramatisoimaan tekstiä ja lisäämään joidenkin hahmojen osuutta, ei kukaan näytelmän henkilöistä kasvanut kokonaisuutta hallitsevaksi.

Käytin henkilöohjauksessa stansilavskimaista lähestymistapaa, jossa oppilaiden omat kokemukset auttoivat roolihenkilön tunteiden ja tekojen löytymistä. Tämä tyyli vaati henkilökohtaista ohjausta ja kontaktia, joten jokainen hahmo korostui prosessin myötä yksilönä. Dialogi oppilaiden kanssa toimi henkilökohtaisena, kun ohjasin yksilöitä ja yleisenä näytelmän kokonaisuutta hahmottaessani.

Puhuin samaa arkikieltä niin tunteja pitäessäni kuin näytelmää ohjatessanikin. Puhuessani teatterin termeillä selitin käyttämäni sanat heti auki. Esimerkiksi ”näyttämöilmäisun helpottaminen tiiviin kontaktin avulla” oli asia, jonka selitin oppilaille. Selitin vastaanäyttelijän huomioimisen helpottavan omaa lavatyöskentelyä, sillä näytelmän tekeminen on etupäässä yhteistyötä. Oppilaat ymmärsivät selitykseni ja hakivat tämän jälkeen hieman herkemmin kontaktia toisiinsa.

Oppilaiden minua kohti käyttämä dialogi toimi aivan samalla tavalla kuin luokan tavallisilla oppitunneilla. Heille näytelmänvalmistus oli projekti, jonka vetämisestä vastasi opettaja. He kutsuivat minua ”opeksi” ja lähestyivät minua kysymyksiin samalla tavalla kuin luokassakin. Olin heille opettaja, joka auttaa ja neuvoo ongelmien ilmaantuessa. He pitivät minua kuitenkin asiantuntijana näytelmää tehdessämme mutta muistelivat myös edellisen vuoden joulunäytelmää, jonka tekeminen oli ollut mieluista. Näin he ilmaisivat olevansa projektista innoissaan ja omaavansa myös itse hieman kokemusta näytelmän tekemisestä.

Oli mielenkiintoista huomata oppilaiden keskinäisen dialogin olevan aktiivisempaa näytelmää valmistaessamme kuin tavallisilla tunneilla. Esimerkiksi Emmi ja Sanna olivat harjoitelleet näytelmää kahdestaan koulun jälkeen. Näytelmästä tuli prosessin edetessä selkeästi koko luokan yhteinen juttu, jonka eteen oltiin valmiita tekemään töitä. Jos vastaanäyttelijä ei muistanut harjoituksissa aiemmin sovittuja liikkeitä tai siirtymisiä, kaverit kuiskuttivat unohtajalle ohjeita siitä, miten kohtauksessa piti toimia. Tällä tavalla luokan sisäinen kontrolli piti huolta siitä, että näytelmä onnistui. Oppilaiden keskinäinen dialogi oli pelkästään kannustavaa, enkä huomannut koko prosessin aikana kertaakaan päinvastaisia tapahtumia. Tähän vaikutti paljon luokan yhteishenki, jonka olin huomannut vahvaksi jo ensimmäisellä vierailulla Kuikan koululla. Pienen koulun rauhaisa tunnelma ja kiireetön ilmapiiri paistoi koko joukon keskittyneestä työskentelystä selvästi läpi.

Dialogi prosessin aikana muodostui pääsääntöisesti luontevaksi. Häiritsevät tekijät tulivat kuvaan hyvin yllättäen ja oudolta taholta. Yhteys minun ja oppilaiden välillä katkesi prosessin ollessa lähes loppusuoralla alemman luokan opettajan katkaistessa läpimenomme oppilaiden äänten huonon kuuluvuuden takia. Tilanne oli ihmeellinen, sillä tunsin ohjaajana menettäväni otteen ohjattaviini. Esiintyjät katselivat vuoroin minua, vuoroin alemman luokan opettajaa hieman epätodellinen ilme kasvoillaan. Harjoituksen päätyttyä ja siirryttyämme luokkaan koko ryhmän yhteinen keskustelu palautti dialogin kohdalleen mutta ennen sitä olin tilanteesta huolissani. Prosessin myötä yhteinen dialogimme oli muotoutunut kuitenkin niin vahvaksi, ettei katkos vaikuttanut ryhmän työskentelyyn myöhemmin.

5.5 Teatterin merkit

Esslin (1987) rakentaa teatterin viiden pääelementin myötä, jotka ovat löydettävissä teatterin maailmasta. Etsin näitä elementtejä seuraavassa kappaleessa joulunäytelmän esityksestä, sillä olen kiinnostunut kouluteatterista löydettävistä teatterin merkeistä. Lähes kaikki teatterin elementit ovat löydettävissä esityksestä mutta ne ilmenevät yksinkertaistetusti ja pelkistetyksi. Tarkastelen lauantain joulujuhlan videota ja etsin merkkien näkyvyyttä valmiissa näytelmässä.

5.5.1 Rakenne

Joulunäytelmän rakenne muodostuu kolmesta kohtauksesta, jotka esittelevät ongelman, käännekohdan ja lopullisen ratkaisun. Kouluteatterin puitteet rakentuvat lavan ja viitteellisen lavastuksen myötä. Tila on hieman ongelmallinen näytelmälle. Se on pitkä ja kapea, joten syvyysvaikutelma on lähes kokonaan poissa käytöstä. Esityksen nimi, ”Tonttu pensaassa”, rajaa näytelmän perinteisen joulunäytelmän tyyliksi. Mielikuvat nimestä herättävät katsojan odottamaan tonttua ja joulupukkia.

Esslinin (1987) teatterin elementtien rakenteelliset osat ovat löydettävissä joulujuhlanäytelmästä. Ne toimivat kuitenkin monessa mielessä yksinkertaistetusti. Kohtausten määrä on niin pieni, ettei näytelmän perusrakenne ole monimutkainen. Jännite ei ehdi kasvaa näin pienen kohtausmäärän puitteissa. Tilaa ei ole suunniteltu

teatterin tarkoituksena varten, vaan näytelmän on toimittava tilan ehdoilla. Teatterin illuusion joutuvat katsojille luomaan etupäässä nuoret esiintyjät, sillä lavastuksen viitteellisyys ei rakenne tilaa parhaaksi mahdolliseksi. Nimen ja ennakkomielikuvien vastaavuus toimii varmasti parhaiten, sillä näytelmä on rakennettu hyvin perinteiden mukaisesti: tontut ja lapset viettävät joulun odotuksen jännittäviä hetkiä.

5.5.2 Esiintyjät

Joulunäytelmän esiintyjät toimivat roolissa omien edellytystensä puitteissa. He ovat osaksi itse saaneet valita roolinsa, joten oletettavasti hahmot ovat lähellä esiintyjien omaa persoonaa. Tila ei anna mahdollisuutta kovin fyysiseen esiintymiseen, vaan pikemminkin päinvastoin. Puvustus noudattelee roolien olemusta ja antaa esittäjille tukea ilmaisuun.

Näyttelijöiden ilmaisuasteikon perusmerkit ovat löydettävissä joulunäytelmästä. Oppilaat vain toimivat omien puitteittensa avulla. Joulunäytelmän esiintyjillä ilmaisuasteikon laajuus ei ole vielä hirvittävän suuri. Toisaalta heidän ilmaisuaan sitoo pieni lava. Eleitä ja ilmeitä oppilaat käyttävät hillitysti. Vain muutamassa kohdassa, kuten Tonttu Nuhanenän herätessä ja Tonttu Likinäön kaatuessa, ilmaisu kasvaa mainiosti näiden roolien esittäjillä. Persoonina oppilaat sopivat rooleihinsa ja he rakentavat esiintymisensä luonnollisesti oman persoonansa päälle. Tonttujen on jollain lailla helpompi toimia roolissa kuin esimerkiksi perheen lasten esittäjien. Tämä saattaa johtua puvustuksesta. Rooliin on helpompi heittäytyä kun vaatteet tukevat toimintaa. Perheen lapsilla puvustuksena toimii heidän omat ulkovaatteensa, kun tonttujen vaatetus on suurimmaksi osaksi koulun varastosta.

5.5.3 Visuaalisuus

Joulunäytelmän visuaalisuus koostuu näyttämötilasta ja sitä ympäröivästä lavastuksesta. Tekstin vaatima rekvisiitta myötäilee tapahtumia ja auttaa esiintyjä toimimaan tekstin mukaisesti. Näyttämötila on hyvin pitkä ja kapea ja hieman ahdas. Etummaisat katsojat ovat hyvin lähellä esiintyjä ja rajaavat näyttämön. Lavaa ei ole korotettu vaan esitys tapahtuu lattiatasossa. Lavastus on hyvin yksinkertainen:

taustakangas, kuusia ja tähtiä. Rakennelma luo mielikuvan metsästä. Valaistus rajaa näyttämön yleisvalolla, valotilanne pysyy koko ajan samana. Rekvisiitta on yksinkertaista ja toimivaa. Sen avulla hahmot yksilöityvät roolihenkilöiksi.

Teatterin elementtien visuaaliset merkit näyttäytyvät joulunäytelmässä melko hentoina. Visuaalisuus ei esitä joulunäytelmässä suurta osaa. Tilan hieman epäselvä muoto hajottaa tapahtumat levälleen. Lavasteet toimivat viitteellisesti eivätkä kykene luomaan vahvaa visuaalisesti rajattua maailmaa. Rekvisiitta toimii visuaalisista merkeistä parhaiten. Se on melko näyttävää, kuten esimerkiksi Kokin valtava kauha ja kattila tai perheen pulkka. Rekvisiitan avulla roolihenkilöt vievät tarinaa eteenpäin ja tuovat näytelmään hieman toimintaan.

5.5.4 Teksti

Joulunäytelmän teksti on helposti ymmärrettävää yleiskieltä. Kaikki henkilöt puhuvat selkeästi ilman slangia tai murretta. Tekstin repliikit vievät tarinaa eteenpäin verkkaisella tempolla ja ovat hyvin samanpituisia kullakin roolilla. Esityksen tempo pysyy kaiken aikaa samalla tasolla. Jännitteen luominen lyhyillä ja nopeilla repliikeillä ei toteudu tässä näytelmätekstissä. Teksti ei luo toimintaa, vaan toiminta tekstiä. Rooleja ei yksilöllistetä tekstin avulla, vaan lähinnä ulkoisilla seikoilla. Kokonaisuus pysyy kuitenkin tasaisena ja varmana halki näytelmän.

Teksti teatterin elementtinä toimii joulunäytelmässä muutamalla tasolla. Kaikki repliikit ovat hyvin selkeitä ja ymmärrettäviä, joten yleisö ymmärtää kaiken esitetyn tekstin. Näytelmän tempo toimii tekstin ehdoilla, ja kokonaisuus pysyy kohtauksien avulla selkeästi kasassa. Näytelmäteksti kertoo etupäässä tarinaa eikä kiedo rooleja tiukasti teeman ympärille. Henkilöt toimivat juonen kehyksissä.

5.5.5 Ääni

Ääntä ei käytetty joulunäytelmässä ihmeemmin hyväksi. Esityksessä ei ole musiikkia, joka loisi tunnelmaa tai maalaisi kohtaukseen toimivuutta rytmin kautta. Joulunäytelmässä ei myöskään käytetä äänitehosteita toimintojen tukemiseen tai

korostamiseen, vaan esityksen äänet tuotetaan näyttämöllä tapahtuvan toiminnan kautta. Äänellisen elementin puuttuminen poistaa teatterin viidennen merkkiluokan tästä esityksestä. Esityksen äänet koostuvat puhutuista repliikeistä ja liikkeen tuomista äänistä. Esimerkiksi tonttujen kaatuminen, pulkan vetäminen ja kattilan hämmennys tuottavat esityksen äänimaailman.

5.6 Prosessin tuottamia merkityksiä

Projektia kuvaavien videoiden kautta nousi kouluteatterin tekoprosessista esiin kolme keskeistä elementtiä. Nämä ovat kommunikaatio, sosiaalisuus ja taiteellisuus. Prosessi eteni kaiken aikaa ryhmän yhteisten keskustelujen saattelemana. Keskustelut olivat hyvin vapaita, ja jokaisen oli mahdollista osallistua yhteisen aiheen ruotimiseen. Sosiaalisuus kuvaa koko projektia, sillä ryhmän sisäisellä ilmapiirillä ja yhteisillä ponnisteluilla näytelmä tuotiin yleisön eteen. Taiteellisuus toteutui työstettäessä teatteritaiteen muotoa, joka oli havaittavissa kaiken aikaa. Yleisölle haluttiin tarjota ehjä ja miellyttävä näytelmäkokemus.

Kommunikaation merkitys prosessin eri vaiheissa oli erittäin suuri. Jo kahden ensimmäisen harjoituskerran keskustelut näytelmän rooleista ja itse näytelmätekstistä synnyttivät ryhmässä vapaan ilmapiirin, joka oli kaikkien havaittavissa. Vaikka keskustelut olivat yleensä opettaja – ohjaajan vetämiä, oli tilanteiden muoto hyvin vapaa. Prosessin edetessä ryhmäkeskustelut avautuivat yhä enemmän. Roolien ollessa lähes yhtä suuria oli kaikilla näytelmän esittäjillä vastuuta ja valtaa yhteisessä toteutuksessa. Keskustelut vaikuttivat esityksen kokonaisuuden muotoon varsin voimakkaasti. Niiden kautta selvisi monia ongelmia, joita opettaja – ohjaaja ei välttämättä havainnut näytelmää harjoiteltaessa. Esimerkiksi rekvisiitan aiheuttamat ongelmat paljastuivat ryhmäkeskustelun kautta. Kommunikaatio korostui myös oppilaiden kesken. Esittäjäryhmä piti toisensa koko valmistusprosessin ajan tiukasti otteessaan. Kaikki oppilaat tiesivät sovitut ohjaukselliset ratkaisut, joten esiintyjien unohtaessa kulisseyksistä kuului auttavia kuiskauksia. Kommunikaatio oppilaiden kesken oli koko prosessin ajan pelkästään auttavaa ja kannustavaa, mitään päinvastaista ei videoilta ole huomattavissa.

Sosiaalisuus korostui prosessin eri vaiheissa hiukan eri tavalla. Luokka oli valmiiksi erittäin toimiva ja sen ilmapiiri vaikutti kannustavalta sekä miellyttävältä. Näytelmää valmistaessamme luokan ilmapiiri tiivistyi vielä entisestään. Yhteisen päämäärän työstäminen kehitti tunnelman niin avoimeksi, että luokan ujoimmatkin oppilaat uskaltautuivat toimimaan. Esimerkiksi Virva hoiti poron esittämisen täsmällisyydellä ja tarkkuudella. Poron määräämä rytmi oli erittäin tärkeä osa tonttujen ja joulupukin kohtauksen toimivuutta. Samoin Pasin roolityöskentely ja etenkin mahtava motivaatio omaan tehtäväänsä nousivat otollisen ilmapiirin vallitessa hyvin esille.

Tytöt ja pojat lähestyivät toisiaan projektin myötä, vaikka luokassa ei ole aiemminkaan ollut mitään esteitä sukupuolten välillä. Tyttöjen vähäisen määrän takia he toimivat kuitenkin luokassa aiemmin lähes aina yhdessä. Prosessin myötä tämä oli mahdotonta. Joulunäytelmä hajotti tuttua kuviota niin, että koko luokka toimi yhdessä ilman minkäänlaisia kuppikuntia. Esimerkiksi Emilia ja Senni eivät olleet kohtauksissa juurikaan toistensa kanssa tekemisissä. He toimivat kummatkin omissa rooleissaan ja työskentelivät reippaasti vastaanäyttelijöinäan etupäässä poikia. Sosiaalisuuden voi tällä tavalla tarkasteltuna nähdä jopa kasvaneen hetkellisesti prosessin myötä. Ainakin se nousi yhdeksi tärkeimmäksi työskentelyä kuvaavista elementeistä.

Taiteellisuus kasvoi prosessin myötä työstettävän muodon mukana. Teatteriesityksen valmistaminen oli oppilaille ennestään hieman tuttua työtä, sillä he olivat edellisellä vuonna valmistaneet joulujuhlaesityksen yleisölle. Prosessi tarjosi oppilaille tutkimusretken teatteritaiteen maailmaan. Jokainen heistä pääsi työskentelemään oman roolin parissa ja pohtimaan ilmaisunsa keinoja roolin työstämisessä. Esityksen rakenne, näytelmän aloitus ja lopetus sekä näyttelijäntyö tulivat koko joukolle projektin myötä tutuksi. Myös teatterin elementit olivat löydettävissä hieman yksinkertaistaen näytelmästä, joten teatterin muoto täyttyi toimintamme kautta. Kaikki oppilaat saivat kokemuksen yleisöstä ja itse esitystilanteesta. Teatterin tekemiselle tyypillinen prosessimainen muoto ja kiire nousivat myös esille. Kouluteatteri opetti osallistujille teatterin tekemistä ja antoi kenties kipinän tehdä samansuuntaista toimintaa jatkossa.

6 POHDINTA

Etsin tutkimuksen kautta vastausta kysymykseen: millaista on tehdä teatteria koulukontekstissa? Lähestyin aihetta ohjaamalla joulunäytelmän ja hahmottamalla prosessin kulkua. Tulokset osoittavat kouluteatterin toimivat tiiviin yhteistyön voimalla. Kouluteatteri asettaa tekijäryhmän keskittymään tiukasti työhönsä. Vastuu jakaantuu jokaiselle ryhmän yksilölle, vaikka opettaja – ohjaajalla on työskentelyn selkeä johtaja. Toimin tiiviisti osana ryhmää mutta materiaalia analysoidessani näkökulmani oli ulkopuolinen niin pitkälti kuin se oli mahdollista. Opettaja – ohjaajana toimin yhdessä näytelmää valmistavan ryhmän kanssa työstäen projektia kohti esitystilannetta. Tutkijana tarkastelin videolta toimintoja ja hahmotin tekemiäni päätöksiä. Tutkin prosessia kokonaisuutena, jolloin tartuin työtä kuvaaviin suuriin merkityksiin. Yksityiskohtien analysointi kuului tuohon työhön mutta vain niiden toimiessa osana suurempaa linjaa. Tavoitteenani oli hahmottaa näytelmänvalmistusprosessin tyypillisimmät piirteet, huomioida tekijöiden rooleja ja nostaa prosessin synnyttämiä merkityksiä esille. Käytin aineistonkeruumenetelmänä videointia. Elävä kuva tallensi kokonaisuuden hyvin luonnollisesti. Tämän kokonaisuuden osien avulla pyrin hahmottamaan vastausta suurimpaan tutkimuskysymykseeni, miten teatteria tehdään koulukontekstissa. Tutkimukseni esittelee yhden tapauksen teatterin tekemisestä koulussa.

Tutkimukseni teoreettisen tausta jakaantuu kahteen osaan. Hahmotan työtäni ensiksi teatterin tekemisestä kertovalla kirjallisuudella ja toiseksi kytken kouluteatterin tiukasti draamakasvatuksen traditioon. Teatterin tekemistä valottavat teokset koostuvat pääosin suomalaisista, lähinnä harrastajateattereiden ohjaamisesta koostuvista kirjoituksista. Joukossa on kuitenkin myös yleistä teatteritutkimusta käsitteleviä teoksia ja artikkeleja. Kouluteatterin historia sekä lapsiteatteri yhdistävät näytelmän valmistamisen kasvatukselliset tarkoitukset yhdeksi kokonaisuudeksi. Kuten Käsälä (1995, 86) kirjoituksessaan toteaa, säilyy koulunäytelmän teko koko prosessin ajan etupäässä kasvatustapahtumana, jonka puitteissa korostuu yksittäinen lapsi ja hänen kokemuksensa miellyttävyys. Opettaja – ohjaajan toimiessa ryhmän vetäjänä, alkuunpanijana ja tilanteiden ylläpitäjänä pystyy ohjattava ryhmä työskentelemään kokonaisuudessaan. Steniuksen (1997, 6) kuuluttama ohjaajan

oman roolin tiedostaminen ja kokemusten hyödyntäminen antavat ryhmälle uskallusta ja vahvuutta toteuttaa valmisteltava esitys. Prosessi etenee opettaja – ohjaajan pidellessä lankoja käsissään mutta yhteistyötaitojen ja avoimuuden toimiessa harjoitustilanteiden tärkeimpinä voimavaroina. Keskustelut avaavat monia ongelmakohtia ja tavoittavat ryhmän jäsenet. Esiintyjien kommunikoinnin kautta löytyneiden ongelmien korjauksilla työstetään näytelmän kokonaisuutta entistä sujuvampaan suuntaan. Kouluteatterin tekeminen tuo ryhmän jäsenet esille kokonaisuuden puitteissa. Kaikilla oppilailla on oma tärkeä roolinsa prosessissa ja itse esityksessä.

Kuten myös Seimola (1987, 31 – 32) on todennut, painottuu kouluteatterin toiminnassa itse työprosessi. Tekemisellä on kuitenkin selkeä tavoite, joten ryhmän motivoiminen on erittäin helppoa. Oppilaat odottavat yleisön kohtaamista ja he tukevat toisiaan matkalla esitykseen. He haluavat onnistua niin yksilöinä kuin ryhmänäkin. Yksilöiden toiminta kasvattaa yhteistyötä osallistujien kesken ja synnyttää tuotoksen: valmiin viihdyttävän joulunäytelmän.

Toinen osa teoriaosuudesta kytkee taidekasvatuksen ja draaman osaksi kouluteatterin maailmaa. Kouluteatteri on nähtävissä osana taidekasvatuksen kuuluttamia perusominaisuuksia, jotka johtavat tiedon jatkuvaan kartuttamiseen (Stenius 1991, 91). Elävä uteliaisuus ja vapautuneisuus kasvavat tässä maailmassa. Draama antaa tälle keinot. Se on yksi teatterin laji, jonka oppimispotentiaalia alamme vasta ymmärtämään.

6.1 Prosessi

Toisen tutkimuskysymyksen vastaus on löydettävissä tarkasteltaessa näytelmänvalmistusprosessia. Prosessi osoittautui erittäin rikkaaksi ja vivahteikkaaksi. Kokonaisuus valottui materiaalin myötä. Tutkimustulokset osoittivat projektin etenevän määrätietoisesti mutta erittäin vaiherikkaasti kohti päämäärää. Prosessin eri päivien kuvaukset osoittavat tunnelman ja tapahtumien tiiviyn vaihtelevan merkittävästi. Alun innostus vaihtui päivien myötä väsymyksen, ajatuksettoman toiminnan, epäilyksen ja keskittyneisyyden kautta

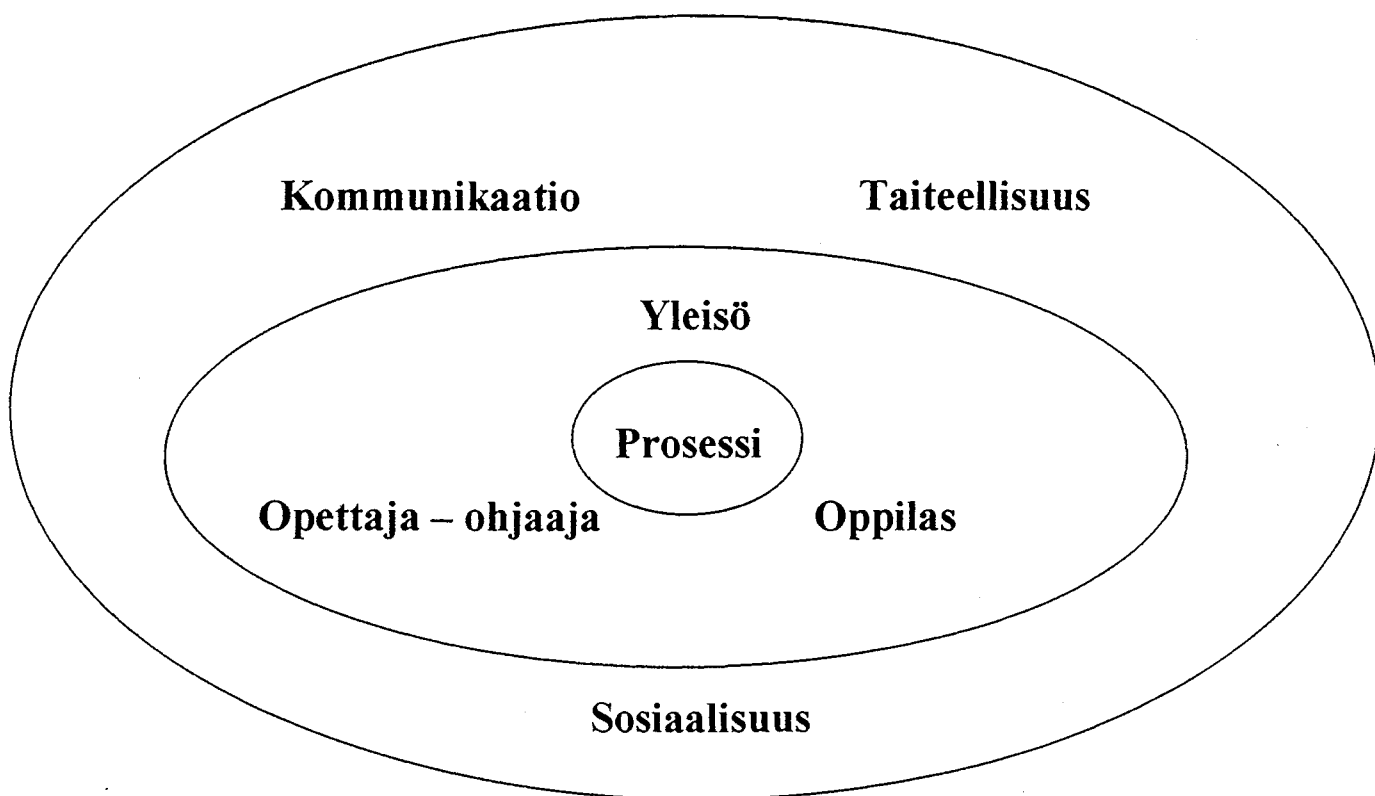
lopulliseen, pulssia kohottaneeseen esiintymiseen. Päivien erilaisuus vaikutti harjoitusten tehokkuuteen ja esityksen sisäiseen kypsymiseen. Läpimeno väsyneen ryhmän kanssa toimi vuorosanojen muistamisharjoituksena mutta muuta hyötyä siitä tuskin oli. Toisaalta ryhmän varsin selkeästi näkynyt motivaatio prosessin alussa liimasi ensimmäisen harjoituksen karkean muotin erittäin hyvin paikoilleen. Ensimmäinen harjoitus osoitti ryhmälle roolien paikkoja jo varsin lopullisesti.

Etsin kolmeen prosessia tarkentavaan tutkimuskysymykseen vastuksia analysoimalla videoita Juntusen (1997) sisällönanalyysiä apuna käyttäen. Analyysin myötä ovat todettavissa prosessin eri päivien vaihtelevat tunnelmat. Se paljasti opettajan ja oppilaiden dialogin toimivan erittäin tiiviinä ja prosessia eteenpäin vievänä voimavarana. Dialogi toimi harjoitusprosessissa ottamiemme roolien mukaisena. Opettaja – ohjaaja toimi kasvattajana, jonka huolena on jokaisen oppilaan edistyminen, mutta myös ohjaajana, jonka pääasiallinen pyrkimys oli onnistunut ja elämyksellinen teatteriesitys. Oppilaiden rooli muodostui heidän luokkapersoniensa avulla, jotka olivat kehittyneet jo aiemmin. Dialogi välillämme toimi koko prosessin ajan erittäin luontevana. Dialogi muotoutui sitä vahvemmaksi mitä pidemmällä harjoitusprosessissa olimme. Side opettaja – ohjaajan ja oppilaiden välillä rakentui matkan aikana yhä tiukemmaksi.

Neljäs tutkimuskysymykseni pyrki kartoittamaan kouluteatterista löytyviä teatterin merkkejä. Analyysi osoitti teatterin elementtien löytyvän selkeinä mutta hieman yksinkertaistettuina tutkittavasta joulujuhlanäytelmästä. Koulunäyttämön esitys sisälsi lähes kaikki teatterin elementit (Esslin 1987, 104). Esslinin viidestä teatterin elementistä joulujuhlanäytelmästä löytyi neljä. Vain ääni eli musiikki ja tehosteet uupuivat tutkittavasta joulujuhlanäytelmästä. Esityksen äänet koostuivat puhutuista repliikeistä ja liikkeiden aiheuttamista äänistä. Esitys yksinkertaisti monia teatteriesityksen kuvaajia mutta tuotti katsojille esityksen, jossa esimerkiksi teatterin muoto toimi moitteetta. Kouluteatteri korostaakin paikkaansa tärkeänä teatterikasvattajana. Se helpottaa teatterin maailmaan tutustumista ja ohjaa uusia katsojia teatterin piiriin. Koulunäyttämöiden yleisömääriä ei pidä vähätellä, sillä Hellströmin (1993, 61 - 62) mukaan koulujen omilla teatteriesityksillä on vuodessa

koululaiskatselijoita ja heidän omaisiaan lähes yhtä paljon kuin Suomen ammattiteattereilla.

Sisällönanalyysi auttoi kokoamaan rikkaan kuvamateriaalin vaiheittaiseksi aineistoksi, josta viidennen tutkimuskysymyksen etsimät prosessista syntyneet merkitykset olivat poimittavissa esille. Joulunäytelmäprosessin synnyttämiksi keskeisiksi merkityksiksi nousivat kommunikaatio, sosiaalisuus ja taiteellisuus. Olen koonnut kouluteatteria ja sen tekemistä esittelevät tulokset kuvioon (Kuvio 2). Kuvaan kouluteatterin tekoa, prosessin luoneita henkilöitä ja prosessista syntyneitä merkityksiä kehäratkaisun avulla. Tällä haluan osoittaa tapahtumien, tekijöiden ja tulosten kietoutuvan tiukasti toistensa ympärille.



KUVIO 2. Kouluteatterin tekeminen ja siitä syntyneet merkitykset.

Kuvion keskellä on prosessi, johon tiivistyy koko harjoitusaika. Joulunäytelmä valmistui tapahtumarikkaiden päivien tuloksena, joiden kautta näytelmänvalmistusprosessi aukeni monimuotoisena ja erittäin rikkaana tapahtumien sarjana. Prosessin lähtökohtana oli teksti ja esiintyjäryhmä, jolle valittu näytelmä

sopi. Oppilaat omaksuivat tarinan juonen ja siitä nousevan jännitteen nopeasti, joten näytelmä alkoi toimia kokonaisuutena jo melko varhaisessa vaiheessa. Teksti herätti oppilaisissa mielenkiintoa, ja esimerkiksi rekvisiitan innokas kokoaminen osoitti ryhmän haluavan esittää näytelmä mahdollisimman lähellä tekstin alkuperäistä muotoa. Näytelmän maailman helppo ymmärrettävyys auttoi oppilaita sukeltamaan rooleihinsa ja työskentelemään aktiivisesti. Heidän oli helppo löytää tekstistä samaistumiskohteita. Hellströmin, Steniuksen ja Toivasen kuuluttama tekstin mielekkyys sekä siitä syntyvät toteuttamismahdollisuudet motivoivat ryhmää prosessin aikana. (Hellström & Stenius & Toivanen 1990, 97.)

Prosessia ympäröi kuviossa tiiviinä kehänä sen toteuttajat eli opettaja – ohjaaja, oppilaat ja yleisö. Oppilaiden ja opettaja – ohjaajan suhde kietoutui prosessin edetessä varsin tiiviiksi. He loivat tapahtumia konkreettisena päämääränään joulujuhla ja siellä näytelmän vastaanottava yleisö. Kaikki kolme prosessin luoja ympäröivät kuviossa rakentamaansa tapahtumaketjua. Heidän kautta avautuu kuvion uloin kehä. Kuvion viimeinen kehä esittelee prosessista syntyneet kasvatukselliset merkitykset. Harjoitusten myötä näytelmänvalmistusprosessin keskeisiksi kuvaajiksi kohosivat yhteisen työskentelyn myötä konkreettiset taidot ja ymmärrystä laajentavat kokemukset. Prosessin tulkinnassa aineistosta nousivat esille kommunikaatio, sosiaalisuus ja taiteellisuus.

Kommunikaatio kiertyy kuviossa yhdeksi prosessista syntyneeksi merkitykseksi sekä sitä luonnehtivaksi keskeiseksi elementiksi. Kommunikaation merkitys kasvoi prosessin eri vaiheissa erittäin suureksi. Kouluteatteri asetti opettaja – ohjaajan ja oppilaiden välisen dialogin toimimaan prosessin vaatimien roolien mukaisesti. Opettaja toimi ryhmässä ohjaajana mutta myös kasvattajana, jonka vastuu korostui ratkaisuja tehtäessä. Oppilaat taas työskentelivät ryhmässä oman persoonansa kautta. Ohjaajan tuki kasvoi ryhmäänsä nähden näytelmän roolivalintojen myötä. Hänen tuli ohjata nuoria näyttelijöitä roolisuorituksessa ja auttaa heitä itsenäisen oman ilmaisun löytämisessä. Prosessin edetessä ryhmäkeskustelut avasivat näytelmän valmistamisen tiiviiksi koko ryhmän yhteiseksi toteutukseksi. Käydyt keskustelut vaikuttivatkin esityksen kokonaisuuden muotoon varsin voimakkaasti.

Sosiaalisuus nousi kommunikaation rinnalle kuvion uloimmalle kehälle prosessin synnyttämäksi toiseksi keskeiseksi merkitykseksi. Luokan sosiaalisuuden voi nähdä kasvaneen ainakin hetkellisesti prosessin myötä. Tiivis yhteistyö koko ryhmän kesken varsinkin matkan viime metreillä, nosti näytelmänvalmistusprosessin vahvasti yhteistyötaitoja kasvattavaksi tapahtumaksi. Teatterin tekeminen vaati yhteistyötaitoja, joiden avulla yhteinen päämäärä saavutettiin.

Taiteellisuus kohosi prosessin myötä syntyneeksi ja sitä kuvaavaksi keskeiseksi merkitykseksi työstettävän muodon myötä. Kuviossa se asettuu uloimmalle kehälle yhdessä kommunikaation ja sosiaalisuuden kanssa. Prosessi tarjosi oppilaille tutkimusretken teatterin maailmaan. He pääsivät tutustumaan teatterin muotoon ja hieman sen elementteihinkin. Projekti opetti teatterin tekemistä ja esitteli muodon prosessimaisuutta. Kenties osalle oppilaista syttyi myös kipinä tehdä jotain samanlaista uudestaan.

6.2 Luotettavuus

Keskityin tutkimuksessani yhteen tapaukseen: joulunäytelmän valmistusprosessiin Kuikan koululla Jyväskylän maalaiskunnassa yhdysluokalla 3 – 4. Tutkimukseni ei ole siirrettävissä suoraan toiseen luokkaan mutta tutkimus hahmottaa selkeästi kouluteatterin työstämisen prosessia. Kuikan luokka oli varsin tavallinen pienen koulun yhdysluokka, joten tutkimukseni peilaa kouluteatterin työskentelyä vahvoihin ääriäriin.

Tutkimuksen tulokset pohjautuvat joulunäytelmän valmistusprosessin tallentuneeseen videokuvaan. Menetelmänä elävä kuva on kaikessa paljastavuudessaan mielestäni varsin luotettava. Se mahdollistaa palaamisen samoihin tilanteisiin uudestaan ja uudestaan. Pyrin hahmottamaan prosessin kokonaisuutta ja sitä kuvaavia piirteitä. Nämä olivatkin löydettävissä harjoitusnauhoista. Videokuvaus oli tutkimusmenetelmänä minulle sopiva. Se mahdollisti oman toimintani osana ryhmää ja tutkittavaa prosessia. Videoaineiston pohjalta tehdyt tulkinnat ovat omaa käsialaani.

Oma roolini tutkimusprosessissa on varsin mielenkiintoinen. Materiaalia kerätessäni olin osa joulunäytelmää valmistavaa ryhmää ja materiaalista tulkintoja tehdessäni toimin prosessin tutkijana. En näe omassa roolissani kuitenkaan mitään ristiriitaa tulosten luotettavuuden kanssa. Uskon pyrkimykseni objektiivisuuteen onnistuneen hyvin. Osittain tämä johtuu tutkimuskysymyksistä osittain tutkimusprosessiin kuluneesta ajasta. Tutkimusongelmat käsittelevät näytelmänvalmistusta etupäässä kokonaisuutena, eivätkä ne tartu yksityiskohtiin. Tutkimusprosessiin kulunut aika taas on tässä työssä melko pitkä. Suoritin aineistonkeruun joulukuussa 1999 ja analyysin lähes vuoden myöhemmin keväällä 2001. Aika toi mukanaan selkeän etäisyyden kerättyyn aineistoon. Pystyin katsomaan prosessia melko ulkopuolisin silmin. Huomasin prosessia tutkiessani kohtia, jotka olisin tänään tehnyt toisin. Näytelmän kielen olisin vaihtanut yleiskielestä oppilaiden puhekieleksi, jotta näytelmän roolien maailma olisi hahmottunut oppilaille vielä selvemmin. Kokonaisuuden hahmottamiseksi käyttämäni läpimenot olisin taas korvannut osittain harjoituttamalla enemmän yksittäisiä kohtauksia, sillä vaikka kokonaisuus pysyikin kasassa olivat kohtausten sisäiset toiminnot ja ohjaukselliset ajatukset mielestäni paikoittain hiukan hukassa.

Tutkimukseni luotettavuutta olisi lisännyt toisen tutkijan mukanaolo mutta päädyin tekemään tutkimuksen yksin. Tiedostin aineistoa analysoidessani oman osuuteni tapahtumissa ja pyrin katsomaan videoita useampaan kertaan. Uskonkin roolistani sekä analysoijana että instrumenttina olleen enemmän hyötyä kuin haittaa.

6.3 Aiheita jatkotutkimukselle

Keskityin tutkimuksessani prosessin kokonaisuuden analysointiin. Analyysia tehdessäni mieltäni alkoi kiehtoa prosessin osien yksityiskohtaisempi tutkiminen. Näytelmän roolien ja niiden esittäjien välinen suhde on yksi tällainen mielenkiintoinen osa. Tarkoitukseni oli jo tämän tutkimuksen puitteissa pohtia tuota suhdetta mutta kysely, jonka tein oppilaille tästä aiheesta osoittautui liian monimutkaiseksi kolmas- ja neljäsluokkalaisille. Roolin rakentamisessa ja oman persoonan yhteydessä piilee monia mielenkiintoisia kysymyksiä, joiden avulla esimerkiksi draaman oppimismahdollisuuden esteettisen kahdentumisen toimintaa

näytelmän tekoprosessissa voisi selventää. Prosessi ja sen tekoon osallistunut ryhmä muovaa yksilöitään. Teatterin maailman avarakatseisuus ja tasavertaisuus kasvattaa siihen osallistujia yksilöinä. Prosessin osallistujia tutkittaessa esiin nousisi kysymyksiä teatterin tekemisen mahdollisuudesta kasvattaa yksilöidensä minäkuvaa ja vahvuuksia.

Tämä tutkimus kuvasi kouluteatterin tekoprosessin keskeisiä elementtejä. Projekti nosti kouluteatterin merkitykset esille. Opettaja – ohjaajan ja oppilaiden dialogi toimi tutkimuksen mukaan heidän ottamiensa roolien puitteissa. Kouluteatterin esityksestä oli löydettävissä lähes kaikki teatteriesityksen merkkialueet kuitenkin hieman yksinkertaistetussa muodossa. Prosessista nouseviksi kouluteatterin keskeisiksi merkityksiksi kasvoivat kommunikaatio, sosiaalisuus ja taiteellisuus, jotka todentuivat prosessissa koko matkan ajan.

LÄHTEET

- Ahonen, A. & Männistö, N. 1983. Lapsiteatteri opas. Helsinki: Suomen harrastajateatteriiliitto ry.
- Airaksinen, R. & Tarvainen, E. 1997. Karhunkämmen – ilmaisukasvatuksen ohjaajan opas.
Helsinki: Suomen harrastajateatteriiliitto ry.
- Alasuutari, P. 1993. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.
- Anttila, S. 1996. Tutkimisen taito ja tiedon hankinta. Helsinki: Akatiimi.
- Benedetti, J. 1993. Johdatus Stanislavskiin. Suom. M. Kurtén ja H. Mäkelä. Teatterikorkeakoulun julkaisusarja nro 16. Helsinki: Painatuskeskus.
- Bolton, G. 1984. Drama as education. An argument for placing drama at the centre of the curriculum. Singapore: Longman.
- Braanaas, N. 1992. Dramapedagogisk histori og teori. Trondheim: Tapir.
- Eagleton, T. 1991. Kirjallisuusteoria johdatus. Suom. M. Savolainen. Tampere: Vastapaino.
- Esslin, M. 1987. The Field of Drama. How the sings of drama create meaning on stage & screen.
London: Methuen.
- Fleming, 1998. Starting Drama Teaching. London: David Fulton Publishers.
- Gate, H. & Häggglund, K. 1990. Tehdään teatteria – ideasta valmiiksi esitykseksi. Suom. M. Kyrö.
Helsinki: Wsoy.
- Grönfors, M. 1982. Kvalitatiiviset kenttätyömenetelmät. Porvoo: WSOY.
- Grönholm, I. 1994. Ilmaisun monet kielet. Teoksessa I. Grönholm (toim.) Ilmaisun monet kielet.
Helsinki: Opetushallitus, 5 – 10.
- Haikara, K. 1992. Bertolt Brechtin aika, elämä ja tuotanto. Jyväskylä: Gummerus.
- Hakkola, K. & Laitinen, S. & Ovaska-Airasmaa, M. 1990. Lasten taidekasvatus. Hämeenlinna:
Kirjayhtymä Oy.
- Heikkinen, H. & Østern, A. 2001. The aesthetic doublig – a central concept for the theory of drama education ? Teoksessa B. Rasmussen (toim.) Nordic Voices. Drama and Theatre in Education. Bergen: IDEA Publications, 110 – 123.
- Heinonen, S – L. 2000. Ilmaisuleikit tarinan talossa. Analyysi ja tulkinta lastentarhanopettajan pedagogisesta toiminnasta varhaiskasvatuksen draaman opetuksessa. Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.
- Helander, K. 1998. Från sagospel till barntragedi – Pedagogik, förströelse och konst i 1900-talets svenska barnteater. Skrifter utgivna av Svenska barnboksintitutet nr. 65. Stockholm: Carlssons.

- Hellström, M. 1993. Teatteri peruskoulussa. Teoksessa A – M. Nurmi (toim.) Tie teatteri-ilmaisuun. Teatterikorkeakoulun täydennyskoulutuskeskus. Helsinki: Yliopistopaino, 61 – 65.
- Hellström, M. & Stenius, N. & Toivanen, M. 1990. Kerho-opas peruskoulujen teatterikerhoille. Helsinki: Nuorisokasvatusliitto r. y.
- Hinkkanen, S. 2000. Taidekasvatuksellinen draama sosiaalisena oppimisprosessina – näytelmän valmistaminen ala-asteen teatterikerhossa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Huizinga, J. 1967. Leikkivä ihminen. Helsinki: WSOY.
- Huuhtanen, P. 1984. Mitä on taidekasvatus? Jyväskylän yliopisto. Taidekasvatuksen laitoksen julkaisuja 7.
- Hytönen, J. 1992. Lapsikeskeinen kasvatus. Helsinki: WSOY
- Hänninen S. 1996. Minä ja minuus – draamapedagogiikan lähtökohtia ja sovelluksia ammatillisessa opettajankoulutuksessa. Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 12.
- Juntunen, M. 1997. Elävän kuvan sanasto. Helsinki: Edita.
- Kalima, E. 1962. Sattumaa ja johdatusta. Helsinki: WSOY.
- Kanerva, P. 1997. Taidekasvatuksellinen draama. Teoksessa P. Kanerva & V. Viranko Aplodeja etsijöille. Näkökulmia draamaan sekä taidekasvatuksena että opetusmenetelmänä. Helsinki: Laatusana Oy/ Äidinkielen opettajain liitto, 9 – 106.
- Kjølner, T. & Szatkowski, J. 2000. Dramaturginen analyysi – tiedostavan ohjaajan työväline. Teoksessa A. Østern (toim.) Laatu ja merkitys draamaopetuksessa. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 37. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos, 13 – 24.
- Klemola, L. 1998. Ettei eläisi itsensä vieressä. Teoksessa K. Korhonen (toim.) Koirien ajama kettu - ohjaustaiteen kysymyksiä. Helsinki: Elektra, 129 – 153.
- Koskenniemi, M. & Ventola, M – R. 1999. Pilottiseuranta teatteri-ilmaisun perusopetuksesta. Helsinki: Suomen kunnallisliitto.
- Kujansivu, H. 2000. Suomentajan alkusanat. Teoksessa P. Ricoeur Tulkinnan teoria. Suom. H. Kujansivu. Helsinki: Tutkijaliitto, 7 – 17.
- Känsälä, S. 1995. Ohjaajan vastuu koulunäytelmiä työstettäessä. Teoksessa Lehtonen & Lintunen (toim.) Draama. Elämys. Kokemus. Kirjoituksia ilmaisukasvatuksen alalta II. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus ja opettajankoulutuslaitos, 83 – 100.
- Laakso, E. 1994. Ilmaisukasvatuksen lähtökohdista. Teoksessa I. Grönholm (toim.) Ilmaisun monet kielet. Helsinki: Opetushallitus, 11 – 30.
- Levanen, L. 1998. Eläytyminen ja etäännyttäminen teatterikasvatuksessa. Acta Universitatis Tamperensis 586. Tampereen yliopisto.

- Lindqvist, G. 1998. Leikin mahdollisuudet. Luovaa leikkipedagogiikkaa päiväkotiin ja kouluun. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Liukko – Hollmérus, M. 1995. Teatteri katseenvangitsijana – visuaalisuus osana koulun näyttämötyötä. Teoksessa J. Lehtonen & J. Lintunen (toim.) *Draama. Elämys. Kokemus. Kirjoituksia ilmaisukasvatuksen alalta II*. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus ja opettajankoulutuslaitos, 51 – 65.
- Luostarinen, L. 1995. Minäkuva muovautuu draamailmaisun maailmassa. Teoksessa J. Lehtonen & J. Lintunen (toim.) *Draama. Elämys. Kokemus. Kirjoituksia ilmaisukasvatuksen alalta II*. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus ja opettajankoulutuslaitos, 239 – 254.
- Muir, A. 1997. Bertolt Brecht and Dorothy Heathcote: New Beginnings. Teoksessa D. Davis (toim.) *Interactive research in drama in education*. Staffordshire: Trentham Books, 119 – 120.
- Neelands, J. 1984. *Making sense of drama. A guide to classroom practice*. GB: Biddles Ltd.
- Neelands, J. 2000. In the hands of living people. Inc. Lawrence (ed.) *Drama Research. The Research Journal of National Drama*, 47 – 62.
- Nurmi, R. 1999. *Eläytyen hyvään. Eettistä kasvua draaman avulla*. Helsinki: Kerhokeskus – koulutyön tuki ry ja UNESCO.
- Pakka, J. & Saksman, L. 1994. ”Kiva kun pääsee teatteriin!” Teatterikasvatus holistisena aihekokonaisuutena oppilas – katsojatyyppittelyn avulla tarkasteltuna. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Patton, M. Q. 1990. *Qualitative Evaluation and Research Methods*. Newbury Park: Sage Publications.
- Pettersson, C – G. 1975. *Teatteriesitys saa muodon. Opaskirja kouluille ja harrastajille*. Tapiola: Weilin & Göös.
- Rasmussen, B. 1991. ”Å vaere eller late som om...” Forståelse av dramatisk spill i det Tyvende århundre. (Diss. 1990). Universitet i Trondheim.
- Rentola, K. 1993. Teatteri, taidemaailman virkeä vanhus. Teoksessa A – M. Nurmi (toim.) *Tie teatteri-ilmaisuun. Teatterikorkeakoulun täydennyskoulutuskeskus*. Helsinki: Yliopistopaino, 19 – 34.
- Renvall, M. 1994. Esittämisen perintöjä koulunäyttämöllä. Teoksessa J. Lehtonen & H. Tantt – Knapp (toim.) *Draama. Nyt. Kirjoituksia ilmaisukasvatuksen alalta*. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus ja opettajankoulutuslaitos, 117 – 137.
- Riihimäki, R. 1995. Tekstistä esitykseen. Prinsessa Ruusunen draamaprosessina. Äidinkielen Opetustieteen Seuran tutkimuksia 12. Helsinki: Yliopistopaino.

- Seimola, A. 1987. Kurkistetaan kulisseeihin. Taide- ja ympäristökasvatus. Porvoo: WSOY.
- Stenius, N. 1991. Ajatuksia ja kokemuksia teatterikasvatuksesta peruskoulussa. Teoksessa A. Salonen (toim.) Koulusta kouluun. Ala-asteen kokeilut kertovat. Helsinki: Valtion painatuskeskus, 89 – 146.
- Stenius, N. 1996. Muodonmuutoksia. Lapsi ja nuorisoteatteriohjaajan opas. Helsinki: Vapaan sivistystoimikunnan liitto.
- Stenius, N. 1997. Riemua ja rohkeutta. Ilmaisukasvatuksen opas peruskouluun. Helsinki: Kerhokeskus – koulutyön tuki.
- Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 51.
- Szatkowski, J. 1983. Luovan toiminnan suuntauksia Skandinavian maissa. Helsinki: Suomen harrastajateatteriliitto.
- Teatterikasvatus. 1982. Teatterikasvatustyöryhmän muistio. Kouluhallitus. 2. Painos. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Temmes, H. 1995. Tekstin dramatisoinnista. Teoksessa J. Lehtonen & J. Lintunen (toim.) Draama. Elämys. Kokemus. Kirjoituksia ilmaisukasvatuksen alalta II. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus ja opettajankoulutuslaitos, 101 – 106.
- Turunen, K. E. 1995. Tieto ja tiede. Jyväskylä: Atena.
- Töyssy, S. 1996. Taide – silta yksilön ja yhteisön tietoisuuden maisemassa. Teoksessa T. Jääskeläinen & H. Allahwerdi & P. Elo & S. Liljeström & P. Nummela & T. Segercrantz (toim.) Hyvä elämä – hyvä työ. Kulttuuri ja katsomusopinnot ammatillisessa koulutuksessa. Helsinki: Opetushallitus, 75 – 80.
- Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Vattimo, G. 1999. Tulkinnan etiikka. Suom. J. Vähämäki & L. Kunttu. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Vähänikkilä, R. 1995. Draama on viestintää. Teoksessa J. Lehtonen & J. Lintunen (toim.) Draama. Elämys. Kokemus. Kirjoituksia ilmaisukasvatuksen alalta II. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus ja opettajankoulutuslaitos, 123 – 138.
- Way, B. 1976. Luova toiminta ja persoonallisuuden kehittäminen. Suom. T. Karppinen. Helsinki: Tammi.
- Wilson, G. 1997. Esittävän taiteen psykologia. Suom. A. Toppi. Kuopio: Kustannusosakeyhtiö Puijo.
- Østern, A. 2000. Draamapedagogiikan genret pohjoismaisten opetussuunnitelmien valossa. Teoksessa P. Teerijoki (toim.) Draaman tiet. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos, 4 – 26.