

LAPSI TEATTERIN KATSOJANA

Jerker Polso

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Kevät 2006

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

Polso, J. 2006. Lapsi teatterin katsojana. Jyväskylän yliopisto.
Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. 71 s.

TIIVISTELMÄ

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää 6-13 -vuotiaitten katsojien erityisluonnetta teatterissa. Tutkimuksessa tarkasteltiin myös teatteria yleisenä katsomiskokemuksena, osallistavan teatterin ja perinteisen teatterin yhteyttä sekä katsojan merkitystä teatteriesityksessä.

Tutkimus tehtiin keräämällä lapsikatsojilta kirjallista ja kuvallista palautetta kirjoittajan ohjaaman teatteriesityksen koululaisnäytöksestä. Tutkimusmenetelmänä käytettiin lasten piirustusten ja aineiden analysointia. Kuvallinen tutkimusmateriaali luokiteltiin aihepiirin valinnan, kuvissa esiintyneiden hahmojen ja tapahtumien sekä selvästi tunnistettavien kohtausten mukaan. Kirjallinen palaute luokiteltiin katsojan antaman palautteen sekä tekstissä esiintyneiden kohtausten, hahmojen ja aiheiden perusteella.

Materiaalin tulkinnassa keskeiselle sijalle nousi teatterin yhteys leikkiin ja siihen liittyvät käsitteet kuten draaman vakava leikillisuus, draamasopimus ja esteettinen kahdentuminen. Tutkimusmateriaalin perusteella lapsista nousi esille kolme erilaista katsojaryhmää: tarkkailija, eläytyjä ja kokenut katsoja. Ryhmistä ei muodostunut katsojatyyppejä, vaan ne kuvaavat lapsen kehittymistä teatterin katsojana.

Tutkimus osoitti, lapsikatsojan erityisluonteen ympäristönsä havainnoitsijana. Pienen lapsen teatterielämys on kokonaisvaltainen, kun taas kokenempi katsoja pystyy erittelemään esityskokemustaan.

Avainsanat: Teatteri, osallistava teatteri, lapsikatsoja, draaman vakava leikillisuus, katsomiskokemus, draamasopimus, esteettinen kahdentuminen

SISÄLLYS

1 TUTKIMUSMATKALLA LAPSEN MIELEEN	5
2 DRAAMA JA TEATTERI.....	7
2.1 Draaman kentän määrittelyä.....	7
2.2 Perinteisen ja osallistavan teatterin yhteys	9
2.2.1 Osallistavan teatterin suuntauksia.....	10
2.2.2 Katsojan merkitys esityksen määrittelyssä	12
2.3 Teatteri katsomiskokemuksena	14
2.3.1 Tilan ja ympäristön merkitys teatterissa	14
2.3.2 Katsojan vaikutus esitykseen	15
2.4 Erilaiset katsojatyypit	16
3 LAPSI, TUTKIMUS JA TEATTERI.....	18
3.1 Lapsi taiteen tulkitsijana.....	18
3.2 Teatterin ja draaman yhteys leikkiin	20
3.2.1 Draaman vakava leikillisuus	22
3.2.2 Draamasopimus.....	23
3.2.3 Esteettinen kahdentuminen	26
4 TEATTERIA JA LASTA TUTKIMASSA	27
4.1 Ohjaukselliset lähtökohdat	27
4.2 Tutkittava esitys, yleisö ja menetelmät	29
4.3 Tutkimusmateriaali.....	30
4.4 Materiaalin luokittelu	32
5 TULOKSET	34
5.1 Kohtaukset ja hahmot ylitse muiden	35
5.2 Huumoria ja jännitystä tutussa ja turvallisessa ympäristössä.....	40
5.3 Teatterintekijän ja katsojan erilaiset maailmat	42
5.4 Miten lapsi seuraa teatteria?	44
5.4.1 Katsojat piirrosten ja tekstien takana	46

	4
5.4.2 Lapsikatsojan ja aikuiskatsojan eroja.....	52
5.5 Lasten kolme katsojaryhmää	55
5.6 Tutkimuksen tulosten ja merkityksen tarkastelua	56
6 TUTKIMUKSEN ANTI.....	59
6.1 Tutkimuksen validiteetista.....	59
6.1.2 Mitä lapsen piirtämä kuva kertoo?.....	61
6.1.3 Ohjaaja tulkitsemassa lapsikatsojan kuvaa	62
6.2 Jokainen katsoja osallistuu tavallaan.....	63
6.3 Lapsi katsojan roolissa.....	64
6.4 Katse eteenpäin.....	65
7 LÄHTEET	67
LIITTEET.....	70
LIITE 1	70
LIITE 2	71

1 TUTKIMUSMATKALLA LAPSEN MIELEEN

Työssäni freelance teatteriohjaajana olen ohjannut paljon lastenteatteria. Olen havainnut lasten olevan teatteriyleisönä erittäin vaativaa ja usein myös arvaamatonta. Taiteentekijän näkökulmasta aloin miettiä, missä määrin aikuinen pystyy tekemään lasta kiinnostavia esityksiä. Pohtiessani omaa ohjaajuuttani suhteessa lapsikatsojaan törmäsin Jonothan Neelands'in (1998) osallistavan teatterin määritelmään. Siinä Neelands vertaa esityksen muotoa fyysiseen teatteritilaan, joka olemuksellaan määrittelee sen, miten teatteriesitystä seurataan. Neelands'in teorian mukaan teatterin aulassa katsoja voi liikkua, jutella ja osallistua esitykseen, kun taas tirkistysluukkukatsomo ohjaa seuraamaan esitystä hiljaa paikallaan. Neelands uskoo juuri esityksen muodon määrittelevän eniten katsojan osallistumista ja katsomiskokemusta. Kokemukseni luokanopettajana ja ohjaajana on kuitenkin antanut viitteitä siitä, että lapsi seuraa esitystä paljon aktiivisemmin.

Neelands'in vertauksen inspiroimana aloin nähdä mielessäni teatterirakennuksen, jonka sisällä lapsi uteliaasti liikkuu seuraten talossa käynnissä olevia esityksiä. Neelands'in ajatuksesta poiketen näin lapsen osallistuvan esityksiin niiden muodosta välittämättä. Siinä missä aikuinen katsoja malttaa seurata esitystä paikoillaan, seuraa lapsi esitystä omien mieltymyksiensä mukaisesti. Päätin selvittää lapsen tapaa hahmottaa esitystä voidakseni hyödyntää tietoa omassa työssäni sekä opettajana että ohjaajana. Taiteen perusopetuksessa on viime vuosina huomioitu myös draama perinteisten kuvataiteiden ja musiikin rinnalla tasavertaisena taidemuotona. Ilmaisukasvatus kouluissa on lisääntynyt ja draaman merkitys oppimisen välineenä on saanut paljon huomiota. Samalla opettajan työ on muuttunut entistä haastavammaksi ja monimuotoisemmaksi. Lapsikatsojan tutkiminen teatterissa antaa tietoa yleisesti lapsesta ympäristönsä havainnoitsijana ja tulkitsijana. Lapsen kokemuksen ja havaintomaailman ymmärtäminen auttaa opettajaa oman työnsä jäsentämisessä.

Tutkimuksen lähtökohdaksi valitsin Neelands'in osallistavan teatterin määritelmän, sillä se oli ollut koko oman ajatteluprosessini liikkeelle paneva voima. Keräsin lapsilta kirjallista ja kuvallista palautetta ohjaamani teatteriesityksen

koululaisnäytöksestä ja vertasin sitä kirjallisuuteen, Neelands'in esittelemään malliin sekä omiin havaintoihini lapsikatsojan luonteesta. Kirjallisuudesta pyrin löytämään draamalle ja teatterille kattavan määritelmän oman tutkimukseni teoreettiseksi taustaksi. Keskeisiksi tulkintakehyksiksi tutkimuksessa nousivat teatterin osallistava muoto sekä draaman ja leikin välinen yhteys ja siihen liittyvät käsitteet kuten draaman vakava leikillisuus, draamasopimus ja esteettinen kahdentuminen.

2 DRAAMA JA TEATTERI

Jotta teatteria tai draamaa voidaan tutkia, on sen käsitteitä hieman selkeytettävä. Draaman ja teatterin kenttä on käsitteiden suo, josta jokaisella sen parissa toimivalla on oma mielipiteensä. Pelkästään draaman määritelmiä on lähes yhtä monta kuin on draaman parissa toimivia ihmisiäkin. Tämän työn pohjaksi olen valinnut Lennart Wiechelin määritelmän. Wiechel pitää draamaa monitieteisenä, laaja-alaisena välineenä, jossa keskeistä on kommunikaatio osallistujien kesken ja jossa draamallinen toiminta on vain yksi sen mahdollisuus. (Wiechel 1986, 24.) Tämä määritelmä on kohtalaisen väljä, mutta se antaa kuitenkin selkeän kuvan draaman kentän laajuudesta ja siinä tarvittavista keskeisistä työvälineistä. Lähes kaikki toiminta, joka pitää sisällään kommunikaatiota, voidaan lukea draaman kenttään. Draama on siis perinteistä teatteria huomattavasti laajempi käsite.

Jako draaman ja teatterin välillä ei suinkaan ole uusi, vaan se on tunnettu länsimaisen teatteriperinteen alkuajoista lähtien. Antiikin aikana Aristoteles erotti draaman ja teatterin toisistaan Runousopissa. Hänen mukaansa näytelmän esittäminen teatterissa on eri asia kuin itse näytelmä. Näytelmä on tekstiä ja runoutta, kun taas näyttämöllä jäljitellään ihmisen toimintaa. (Aristoteles 1997, 160.) Teatteri on osa laajempaa draaman kenttää, jonka sisälle mahtuu perinteisen teatterin lisäksi monia muita suuntauksia, kuten esimerkiksi draamakasvatus¹. Näin ollen teatterin piirissä tehty tutkimus on väistämättä samalla myös draaman tutkimusta.

2.1 Draaman kentän määrittelyä

Draamaa voidaan Wiechelin määritelmän perusteella pitää teatterin yläkäsitteenä. Draaman kenttä on jaettavissa muotonsa ja tarkoituksena perusteella useaan luokkaan. Niihin kuuluvat vaikkapa improvisaatioteatteri, tarinateatteri,

¹ Hannu Heikkinen käyttää väitöskirjassaan termiä *draamakasvatus* teatterista, jota tehdään koulussa tai jota tehdään koulussa katsottavaksi (mutta ei ole ammattiteatteria). Draamakasvatukseen ei tässä määritelmässä kuulu terapia tai teatteri, siten kuin se määritellään instituutiona tai ammattiteatterina. (Heikkinen 2002, 15). Käytän jatkossa termiä draamakasvatus Heikkisen määrittelemässä merkityksessä.

yhteisöteatteri, forum -teatteri jne. Näillä teatterin muodoilla on useita nimityksiä, eikä niiden eroja ole aina helppo nähdä. Luokittelua draaman kentän sisällä on pyritty tekemään teatterintekijöiden keskuudessa moneen otteeseen. (Ks. esim. Østern 2000; Hotinen 2001.) Anna-Lena Østern (2000) jäsentää luokittelua draamakasvatuksen ja opettajan näkökulmasta. Hän lähtee liikkeelle vallitsevista opetuskäytänteistä. Østern löytää draamakasvatuksen sisältä 15 karkeaa suuntausta. Hän huomauttaa kuitenkin, etteivät rajat suuntausten välillä ole selviä, ja että niiden puitteissa voidaan käyttää hyväksi vielä erilaisia teatterin muotoja, esim. esineteatteria, varjoteatteria, nukketeatteria ja pantomiimia. (Østern 2000, 20-24.)

Juha-Pekka Hotinen (2001) puolestaan yrittää selventää teatterin lajien luokittelua dramaturgian ja esityksen rakenteen kannalta. Erilaisiin tarkoituksiin suunnatuilla esityksillä on erilainen dramaturgia. Hotisen mukaan kaikissa esityksissä on dramaturgia, koska dramaturgia määritelmän mukaan on minkä tahansa materiaalin järjestämistä esitykseksi. (Hotinen 2001, 202.) Oli jäsentelyn lähtökohta mikä tahansa, yhtä mieltä voidaan olla siitä, että luokittelua tarvitaan käsitteiden yhtenäistämiseksi. Draama-alan ihmisillä ei ole yhtenäistä sanastoa kuvaamaan edes perinteisestä teatteriesityksestä eroavaa esitystä, vaan nimitykset vaihtelevat ammattiipiireittäin. Tällä hetkellä yleisesti käytössä olevia termejä ovat ainakin soveltava teatteri, osallistava teatteri ja draamakasvatus.

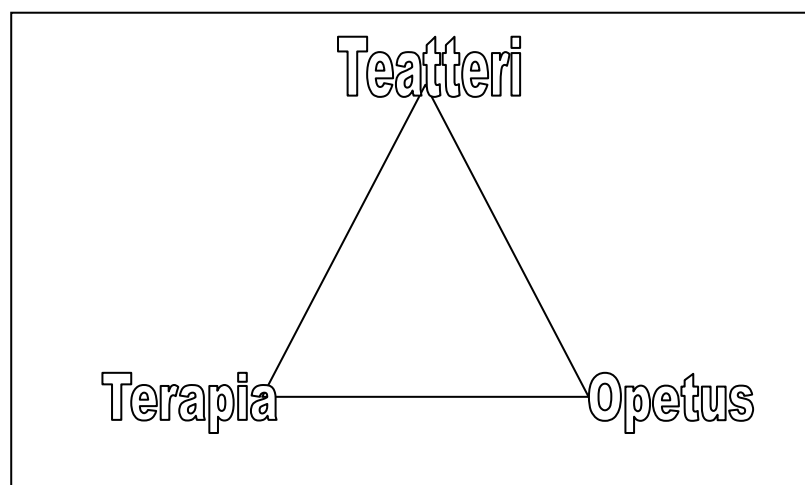
Useimmiten nykyisin puhutaan soveltavasta teatterista tai osallistavasta teatterista, erotuksena perinteisestä 1800-luvun tirkistysluukkuteatterista, jossa katsoja seurasi paikallaan valmista näytelmää ikään kuin kärpäsenä katossa. Soveltavan tai osallistavan teatterin kenttään voidaan lukea sellaisia teatteriesityksiä, joissa katsoja ottaa aktiivisesti osaa esitykseen. Itse käytän jatkossa termiä osallistava teatteri tarkoittaessani esitystä, joka erityisesti innostaa vuorovaikutukseen ja osallistumiseen näyttelijöiden ja yleisön välillä. Vuorovaikutus osallistavassa teatterissa voi olla vaikkapa esityksen aiheen tai tyyllilajin antamista näyttelijälle kuten improvisaatioteatterissa, tai katsojan konkreettista osallistumista näyttämön kohtaukseen kuten forum-teatterissa. Pyrin osoittamaan, että perinteinen teatteri on myös vuorovaikutukseen ja osallistumiseen tähtäävää ja voidaan siten nähdä osana osallistavan teatterin kenttään. En kuitenkaan ole romuttamassa jakoa määrittelyn välineenä vaan ainoastaan teatterintekijää rajoittavana luokitteluna.

2.2 Perinteisen ja osallistavan teatterin yhteys

Ilmiönä osallistava teatteri on huomattavasti perinteistä teatteria vanhempi, vaikka osallistava teatteri onkin käsitteenä kohtalaisen uusi. Jako osallistavaan ja perinteiseen teatteriin onkin väkisin synnytetty historian kuluessa. Teatterin historiaa on etsitty niin shamanistisesta rituaalitanssista kuin tarinankertojaperinteestä (Brockett 1991, 5-6). Teatterin juuret ovat muun muassa yhteisöllisyydessä ja riitissä (Østern 2000, 6), eli juuri niissä muodoissa, jotka nykyisin luetaan osallistavan teatterin kenttään kuuluviksi. Vielä esimerkiksi Aurinkokuninkaan Ludwig XIV aikaan katsojat olivat osa esitystä (Sachs 1963, 392; Hoppu 1999, 111). Baletti suunnattiin suoraan Aurinkokuninkaalle ja siihen osallistuivat sekä kuningas itse että kaikki katsojat. Väljä juoni yhdisti esityksissä tanssin, laulun, runouden ja visuaaliset tehokeinot. Esitys oli osallistavaa niin draaman kuin fyysisen esitystilanteenkin suhteen. Selkeä jako esiintyjiin ja katsojiin teatteriesityksessä on syntynyt Euroopassa vasta 1800-luvun lopulla.

Raimo Vähänikkilä (1995, 124) esittelee draamapedagogiikan traditioista kootun kolmiomallin, joka yksinkertaistettuna mielestäni havainnollistaa selkeästi draaman kenttää.

Kaavio 1: Draaman kenttä Vähänikkilää (1995) mukaellen



Kuviossa kolmion kärjet ovat draamallisen toiminnan ensisijaisia päämääriä tai pyrkimyksiä. Teatteri voidaan tässä ymmärtää perinteisenä esityksenä ja terapiaa ja opetus osallistavan teatterin painoituksina. Teatteriesitys voi painoituksensa mukaisesti sijoittua minne tahansa kolmion sisällä, mutta se pitää aina sisällään joitain piirteitä kaikilta osa-alueiltaan.

2.2.1 Osallistavan teatterin suuntauksia

Osallistavan teatterin suuntauksia voidaan luokitella erilaisilla perusteilla. Yksi luokittelun peruste on se, minkälaisiin päämääriin tämän suuntauksen sisällä pyritään. Tämä tapa sopii luokittelun perusteeksi erityisesti sellaisissa osallistavan teatterin suuntauksissa, joissa teatteri toimii välineenä. Tällaisia suuntauksia ovat esimerkiksi teatteri terapian tai opetuksen välineenä. Luokittelutapa osoittautuu vaikeaksi silloin, kun teatterin pyrkimykset eivät ole selkeitä tai yksiselitteisiä. On vaikea määrittellä tarkasti esimerkiksi improvisaatioteatterin päämäärät. Luokittelussa voidaan kiinnittää huomiota myös dramaturgisiin rakenteisiin. (Ks. Hotinen 2001.) Ongelmaksi muotoutuu tällöin kuitenkin osallistavan teatterin monenlaiset dramaturgiset mallit. Usein osallistavassa teatterissa yhden esityksen sisällä vaikuttaa useita erilaisia dramaturgioita. On vaikea päättää, mikä näistä asetetaan silloin keskeisimmäksi dramaturgiaksi, joka määrittää koko suuntauksen. Kolmas tapa luokitteluun nostaa puolestaan keskeiseksi asiaksi esityksessä yleisön osallistumisen tason.

Pipsa Teerijoki ja Jarmo Lintunen (2001) ovat tutkineet osallistavan teatterin esityksellisiä muotoja. He pyrkivät jäsentämään työkenttää, joka on tavattoman laaja ja jolle ei suomen kielessä ole vielä vakiintunut yhtä yhtenäistä nimitystä. Teerijoki ja Lintunen pyrkivät selkeyttämään ja yhtenäistämään alasta yleisesti käytössä olevia termejä. Suomessa on tällä hetkellä yleisesti käytössä ainakin termit soveltava teatteri, osallistava teatteri ja draamakasvatus. Kullekin termille löytyy omat puolustajansa ja perustelunsa. Yhtenäistä niille kaikille kuitenkin on se, että niillä tarkoitetaan teatteritoimintaa, jossa raja esiintyjän ja katsojan välillä on jossain määrin liukuva. (Teerijoki & Lintunen 2001, 131.) He eivät artikkelissaan tarjoa yhtä yhtenäistä ehdotusta siitä, mitä nimitystä alasta pitäisi käyttää. Sen sijaan he pyrkivät selkiyttämään ja yhtenäistämään alan määrittelyä. Artikkelin perustuu Neelands'in

(1998) vertaukseen teatterin esityksellisen muodon ja fyysisen teatterirakennuksen välillä.

Neelands määrittelee teatterin esitykselliset muodot sen mukaan, millaista vuorovaikutusta niissä on yleisön ja teatterin esiintyjien välillä. Hän jakaa osallistavan teatterin kentän neljään alueeseen, joita hän vertaa arkkitehtoniseen teatteritilaan. Näitä tiloja ovat aula, tirkistysluukku, ympäröivä areena ja draamastudio. (Neelands 1998, 11-17.) Neelands liittää oikeutetusti osallistavan teatterin määrittelynsä myös perinteisen tirkistysluukun. Myös perinteinen teatteriesitys on omalla tavallaan osallistava. Neelands'in osallistavan teatterirakennuksen tiloissa esitetään erityyppisiä, katsojia eri tavoin osallistavia esityksiä.

Teatterin aulassa voimme jakaa yhteisöllisesti esityskokemuksen. Emme ole vain passiivisia kokijoita, vaan meidän on mahdollista keskustella esityskokemuksesta ja peilata omaa toimintaamme toisiin. Tirkistysluukkunäyttämöllä seuraamme esitystä passiivina. Tähän tilaan kuuluu muun muassa perinteinen tekstilähtöinen esitys. Ympäröivä areena puolestaan kasvattaa katsojan valtaa. Osallistumme aktiivisemmin teatteritapahtumaan ja tiedostamme sen vuorovaikutteisuuden. Aktiivinen osallistuminen on kuitenkin vielä vapaata. Se ei ole esityksen edellytys. Viimein draamastudiossa ei ole olemassa fyysistä erottelua yleisön tilan ja esiintyjien tilan välillä. Kyseessä on aito vuorovaikutteinen tilanne, jossa raja esiintyjien ja yleisön välillä on erittäin häilyvä. (Neelands 1998, 9-17; Teerijoki & Lintunen 2001, 135-142).

Osallistavan teatterin eri muotoja, kuten sosiodraamaa tai improvisaatioteatteria on tavattoman vaikea luokitella. Usein esitysmuodon voi nähdä useaan eri suuntaukseen kuuluvaksi. Määrittely ei kuitenkaan ole itseisarvo, vaan ainoastaan apuväline. Siksi sen ehdottomuus ei ole välttämätöntä. Jokainen teatterintekijä voi määrittellä esityksensä itse (Teerijoki & Lintunen 2001, 148). Myös Hotinen pitää esitysten päämäärää tärkeämpänä kuin sen luokittelua (Hotinen 2001, 202). Valmiin esityksen pyrkimys tai päämäärä on sen muotoa tärkeämpi. Perinteisen teatteriesityksen päämäärä saattaa olla katsojan esteettinen kokemus ja ajatusten herättäminen. Esitys

voi pyrkiä myös välittämään tietoa tai sillä voi olla terapeuttisia pyrkimyksiä kuten tarinateatterissa, jossa näyttelijät esittävät katsojien henkilökohtaisia tarinoita lavalla.

Aina eivät esityksen tavoitteet ja päämäärät kohtaa. Dramaturgisessa luokittelussa keskeisellä sijalla ovat teatterintekijöiden omat näkökulmat ja esityksen rakenne. Olennaisessa asemassa missä tahansa teatterinmäärittelyssä onkin mielestäni yleisö. Samanlaiseen lopputulokseen on tullut myös teatteriteoreetikko Keir Elam. Hänen mukaansa nimenomaan katsojien tehtävä on draaman palasten yhteen sovittaminen. (Elam 1988, 120). Yleisön osallistumisen taso sopii siten parhaiten teatterin luokittelun perusteeksi. Esityksen tavoitteilla ja dramaturgisella rakenteella on myös suuri merkitys. Ne ohjaavat omalta osaltaan katsojien osallistumista ja siten esityksen tulkintaa. Jako luokittelujen välillä ei voikaan olla täysin mustavalkoinen. Esityksen kokonaisuus on aina osiensa summa. Kysymys on lähinnä painotuserosta. Yleisölähtöinen luokitteluperuste pohjaa enemmän humanistiseen katsantokantaan, jossa ihminen ei ole vain passiivinen kokija vaan aina myös aktiivinen tekijä ja osallistuja. Sellaisena katsoja tulee nähdä myös perinteisessä teatteriesityksessä.

2.2.2 Katsojan merkitys esityksen määrittelyssä

Ihmisten erilaiset kokemukset tekevät heistä yksilöllisiä taiteen vastaanottajia. Arja Puurula (2001) puhuu taidekasvatuksen yhteydessä peruskokemuksista. Hän toteaa, että peruskokemukset ovat moniaistisia, pääasiassa lapsuudessa saatuja kokemuksia, joiden varaan rakentuvat lasten myöhemmät taidemieltymykset ja -valinnat, hänen kulttuuriset arvostuksensa, jopa inhonsa. (Puurula 2001, 171-174.) Katsoja siis tulkitsee draamaa omien kokemustensa pohjalta. Toisaalta taide-elämys vaatii myös elämäkokemusta. Matti Bergströmin mukaa lasten arvomaailma myös esteettisessä mielessä kypsyy vasta täysi-ikäisenä (Bergström 1997, 31-32). Jokainen katsoja jäsentää esitystä eri tavoin - myös lapset. Katsojaa voidaan opettaa seuramaan esitystä, mutta hänen tulkintaansa tai kokemustaan ei voida ennustaa. Heikkisen (2002) mukaan teatteria ei edes tulisi erottaa elämästä, vaan siinä tulisi hyödyntää leikin, draaman ja teatterin luonnollista pohjaa. Silloin teatteri ja draama ymmärretään kulttuuri-ilmiönä, jonka keskeisenä määrittäjänä ovat yhteisesti jaettavat kokemukset. (Heikkinen 2002, 86.)

Katsojien osallistumisen tason kautta voidaan tarkastella mitä tahansa esitystä. Tapa on mielestäni merkittävä ennen kaikkea siksi, että esitys todentuu juuri katsojassa. (Elam 1988, 120; Niemi 1983,10.) Voidaan myös väittää, että ilman katsojaa ei ole olemassa teatteria. Ilman yleisöä teatterilla ei ole mitään päämäärää eikä mieltä toteaa teatteriohjaaja Peter Brook. (Brook 1968, 151). Katsojan merkitys esityksessä on lähes yhtä keskeinen kuin esiintyjien. Viime kädessä emme voi teatterintekijöinä juuri vaikuttaa siihen, miten katsojat esitystä tulkitsevat.

Teatterin lajien tarkka erottelu on turhaa, sillä teatteri ja draama ovat aina sidoksissa keskenään. "Draamakasvatus (kuten teatteri, rituaalit, draama yleensä) on toimintaa, jonka ihmiset jakavat tietyssä tilassa, tietyssä ajassa ja tiettyjen sääntöjen mukaan." (Heikkinen 2001, 97.) Kaikilla teatterin lajeilla on yhteiset piirteensä, joiden perusteella ne ovat samaa teatterin ja draaman kenttää. Heikkinen (2002) on pohtinut muun muassa teatteriesityksen ja draamakasvatuksen yhteisiä piirteitä. Heikkinen toteaa, että katsojat ovat ryhmästä tai ryhmän ulkopuolelta silloin, kun jokin draamaprosessin osa esitetään muille. (Heikkinen 2002, 73). Yleisö on siis aina olemassa niin teatteriesityksessä kuin draamakasvatuksessakin, tuli yleisö sitten ryhmän sisältä tai sen ulkopuolelta. Tässä mielessä osallistavakin teatteri on aina esittävää teatteria.

Osallistavasta teatterista puhuttaessa ollaan tavallaan keksimässä pyörää uudelleen. Mikäli jako 'osallistavan' ja 'perinteisen' teatterin välillä kuitenkin tehdään, ei perinteistä teatteria voida määritellä osallistavan teatterin normein. Näin voidaan tehdä ainoastaan silloin, kun perinteinen nähdään osana osallistavaa. Jokainen katsoja tulkitsee esitystä omaa kokemustaustaansa vasten. Esityksestä on siis olemassa yhtä monta tulkintaa kuin on katsojiakin. Teatterin tekemisen kenttää ei voida jakaa yksiselitteisesti perinteiseen ja osallistavaan teatteriin, sillä edellinen sisältyy kokonaisuudessaan jälkimmäiseen ja jälkimmäisessä esiintyvät työtavat ovat lähtökohtaisesti peräisin edellisestä.

2.3 Teatteri katsomiskokemuksena

Ihminen on teatterissa aktiivinen kokija ja jatkuvassa vuorovaikutuksessa esityksen kanssa. Arlanderin mukaan onnistunut vuorovaikutus esittäjien ja katsojien välillä mielletään usein teatteriesityksen tärkeimmäksi tavoitteeksi. (Arlander 1998, 15.) Teatterintekijä saattaa pyrkiä työssään herättämään katsojien aktiivisuuden. Yleisö, joka osoittaa vastakaikua vaikkapa taputtamalla voi vaikuttaa aktiiviselta, mutta tosiasiassa aktiivisuus saattaa olla pinnallista. Esitys ei välttämättä ole koskettanut katsojaansa lainkaan. Tosi aktiivisuus voi olla näkymätöntä, mutta myös jakamatonta (Brook 1968, 139-140). Katsoja, joka istuu hiljaa paikallaan saattaa osallistua aktiivisesti esitykseen prosessoimalla sitä mielessään. Kaikki teatteri pyrkii vuorovaikutukseen yleisön kanssa. Ainoastaan yleisön osallistumisen taso vaihtelee. Jotkut esitykset pyrkivät fyysiseen vuorovaikutukseen ja konkreettiseen yleisön osallistumiseen, toiset taas pyrkivät herättelemään katsojaa ajatusten tasolla. Nämä tyyliä eivät ole millään muotoa toisiaan pois sulkevia, vaan ne voivat olla esityksessä läsnä yhtä aikaa.

2.3.1 Tilan ja ympäristön merkitys teatterissa

Esityksen muoto ja rakenne jäsentävät myös osaltaan esitystä ja ohjaavat ihmisten katsomiskokemusta. Teatterissa tilalla ja esitysympäristöllä on suuri merkitys esityksen vastaanottoon. Tila määrittelee muodollaan katsojien osallistumista (Neelands 1998, 12; Arlander 1998, 18). Tila voidaan teatterissa ymmärtää usealla eri tavalla, esimerkiksi fyysisenä tilana, jossa esitys tapahtuu tai katsojan ja esiintyjän henkisenä tilana. Voidaan myös puhua tilan antamisesta tai jakamisesta yleisön ja esiintyjien välillä. Teatteriesityksen ja tilan suhdetta ovat tutkineet muun muassa Pentti Piha ja Per Edström (1976) sekä Arlander (1998).

Tilalla on vaikutusta itse teatteriesitykseen. Piha ja Edström (1976) suosittelivatkin neutraalia tilaa teatterin esityspaikaksi. Tällöin tila voitaisiin jakaa erilaisiksi näyttämö-katsomo asetelmiksi. (Edström & Piha 1976, 15-19.) Arlander (1998) näkee tilan merkityksen vielä laajemmin. Hänen esittää, että elävä esitys tapahtuu tilana ja että se myös luo tilan, tilanteen ja maailman (Arlander 1998, 242). Arlander käsittelee tilaa laajassa merkityksessä, jossa se käsittää fyysisen esityspaikan lisäksi

myös tilan antamista ja ottamista yleisön ja esiintyjän välillä, sekä tilan luomista esityksen avulla. Hän erottelee esityskompositiossa ja myös kussakin esitystapahtumassa kolme esityksen ja yleisön välistä tilasuhdetta, jotka ovat aina olemassa rinnakkain ja yhdistyneinä; 1) näyttämö-katsomo -suhde, 2) tekstin puhuttelutapa (mikäli tekstiä käytetään) ja esiintyjä-katsoja -suhde. (Arlander 1998, 17.)

2.3.2 Katsojan vaikutus esitykseen

Teatterissa katsojalla on suurempi merkitys kuin esimerkiksi kuvataiteissa, sillä teatterissa katsoja on taiteilijan kanssa läsnä samassa tilassa samaan aikaan. Katsoja tavallaan osallistuu läsnäolollaan itse teokseen. Teatteriohjaaja Peter Brook (1968) pohtii 'katsoja' - sanan etymologiaa. "Ranskan kielen yleisöä ja katselijaa merkitsevistä sanoista yksi erottuu laadultaan muista. Se on *assistance*. Minä katson näytelmää = j'assiste à une pièce. *Assister* = auttaa, olla paikalla. Sana on yksinkertainen ja kaiken ydin." (Brook 1968, 151.) Teatterissa yleisön merkitys ulottuu pidemmälle kuin vain esityksen katsomiseen. Yleisö on osa esitystä.

Teatteria katsomiskokemuksena ovat Suomessa tutkineet ainakin Irmeli Niemi (1983) ja Maaria Linko (1986). He ovat tutkimuksissaan keskittyneet lähinnä teatterin vastaanottoon ja sen herättämiin reaktioihin ja tuntemuksiin katsojassa haastatteluiden kautta. Katsoja nähdään tutkimuksissa melko passiivisena ja tahdottomana vastaanottajana. Esityksen vastaanottoa säätelee kuitenkin varsinaisen esityksen muodon lisäksi myös katsoja itse. Teatteriesitys on ainutkertainen tapahtuma, johon vaikuttavat esiintyjien lisäksi myös kaikki paikalla olevat katsojat (Arlander 1998, 15-16.)

Ingvar Holm (1981) on tutkinut yleisön reaktioita esityksiin, joissa katsomossa istui yleisön tietämättä palkattuja naurajia. Vertailuesityksissä näitä naurajia ei ollut. Esitysten jälkeen katsojien mielipiteitä esityksestä kartoitettiin äänestyslipukkein. Katsojien reaktioita ja jopa tulkintaa esityksistä väritti mukana olleiden katsojien reaktiot. Esityksissä, joissa oli mukana valmiiksi nauravat katsojat, katsojien reaktiot olivat avoimempia ja huomiot esityksestä tarkempia kuin vertailuesityksissä. (Ks. Linko 1986, 71-72.)

Teatteriesityksen vastaanottoon vaikuttaa katsomistyyli. Joku uppoutuu esitykseen täysin toisen seuratessa kaikkea kuin sivusta. Teatterissa erilaiset esitysmuodot ja ympäristö kannustavat erilaiseen katsomiseen. Tämä ympäristön paine määrittelee osaltaan sitä, miten esitykseen reagoidaan. Ympäristö määrittelee myös osallistumisen tasoa ja lopulta esityksen vastaanottoa. Tirkistysluokku-tilassa yleisö istuu hiljaa paikoillaan osittain pakon edessä. Kommunikointi esiintyjien ja katsojien välillä rajoittuu sovittuihin normeihin. Perinteisessä teatterissa nauretaan, itketään ja annetaan aplodeja. Osallistumisen taso on ennalta sovittu. Poikkeavaan käytökseen puututaan yhteisöllisesti ja sitä myös valvotaan. Yksittäinen katsojakommentti saa aikaan närkästystä muussa yleisössä. Teatterin osallistava muoto kyllä mahdollistaa katsojien erilaisen osallistumisen tason, muttei ole ainoa yleisön katsomistyyliin vaikuttava tekijä.

2.4 Erilaiset katsojatyypit

Niemi (1983) on tutkinut katsojan reaktioita teatteriesityksiin. Hänen mukaansa esityksen ja yleisön kohtaamista ei voida pitää aivan tavallisena kommunikaatiotilanteena. Niemen mukaan teatteritapahtumaan osallistuu kaksi ryhmää, joissa vallitsee erityyppinen kiinteys. Yleisön kiinteys perustuu ulkonaiseen yhteyteen: jokainen yleisöstä on mukana yhtä aikaa ja kaikkien vastaanottokokemus on samanaikainen ja samanpituisen. Esittäjäryhmän kiinteys taas perustuu työnjakoon ja ennalta nimettyihin suhteisiin. Se, mitä esiintyjän mielessä tapahtuu esityksen aikana, on alisteinen sille, mikä hänen osuutensa on näyttämön näkyvässä ja kuuluvassa tapahtumassa. Katsojan kannalta taas tärkeintä on se, mitä hänen mielessään tapahtuu esitystä seuratessa. (Niemi 1983, 95). Esitys rakentuu vasta katsojan mielessä ja jokainen katsoja kokee ja näkee esityksen täysin omalla tavallaan, omaa kokemustaustansa vasten. Katsoja ikään kuin täydentää vajaan taideteoksen mielessään. Teatteri on täten ainutkertainen ja siinä mielessä täysin jakamaton taide-elämys.

Niemi löytää katsojista viisi erilaista katsojatyyppeä. Niemi ei pyri kaiken kattavaan luokitteluun. Hän on ainoastaan luetellut erilaisia tapoja seurata teatteriesitystä ja

pyrkii sitä kautta löytämään jonkinlaisia peruskatsojia. Jako viiteen katsojatyyppeihin ei ole tarkkarajainen tai poissulkeva, mutta jokaisen on helppo löytää siitä piirteitä itsestään. Niemen viiden A:n luokitteluun kuuluu ahdistunut, ahmiva, antautuva, arvioiva ja avuton katsoja. Ahdistuneella katsojalla on mm. voimakkaat ennako-odotukset. Hän seuraa esitystä jännittyneesti ja arvottaa vahvasti näkemäänsä. Ahmivalla katsojalla puolestaan on hyvin vähän ennako-odotuksia. Hän katsoo paljon ja mielellään. Ahmiva katsoja ei juuri aseta vaatimuksia esitykselle eikä edes pettyessään välitä asiasta. Tämä on teatterin kannalta helpoin katsojaryhmä. Antautuva katsoja heittäytyy tarinan vietäväksi. Hän eläytyy voimakkaasti tunnepitoiseen kokemukseen, joka helposti joko satuttaa tai jättää kylmäksi. Arvioivalla katsojalla on tiedon ja kokemuksen kasvattamat ennako-odotukset. Hän suhtautuu teatteriin vaativasti. Arvioivalla katsojalla kriittisyys on voimakkaampi kuin samaistuminen. Viimeinen katsojatyyppeihin, avuton katsoja, on vailla ennako-odotuksia ja kokemuksia teatterista. Ääritapauksissa raja seipitetyn ja todellisuuden välillä hämärtyy. Avuton katsoja kokee teatterielämyksen hajanaisena ja kiinnittää runsaasti huomiota fyysiseen todellisuuteen (Niemi 1983, 96-97).

Teatteri on taidemuoto, jossa taiteentekijä eli tässä tapauksessa näyttelijä ja katsoja kohtaavat samassa tilassa samaan aikaan. Teatteri on siten tanssin tavoin poikkeukselliseen vuorovaikutukseen perustuva taide-elämys. Oman tulkintansa lisäksi jokainen katsoja vaikuttaa myös osallistumalla itse taideteokseen ainakin katsojana. Niemen tutkimuksessa esille nousseille viidelle katsojatyypille on jokaiselle omat erityispiirteensä. Jokaisessa katsojassa löytyy varmasti piirteitä kaikista katsojatyypeistä, mutta usein niistä vain yksi on kerrallaan vahvasti läsnä (Niemi 1983, 97). Katsojatyyppeiden ymmärtäminen auttaa teatterintekijää esityksen rakentamisessa.

3 LAPSI, TUTKIMUS JA TEATTERI

Lapsitutkimus on painottunut muutamaan oppialaan, lähinnä kasvatustieteisiin, lääketieteeseen ja psykologiaan (Järventie 1996, 64). Juha Varron (2000) mukaan jokainen uusi tai uudelleen hahmoteltava tiede kohtaa ongelmia. Saattaa näyttää siltä, että melkein kaikki on tutkimatta. Minkään tieteen kohdalla tilanne ei kuitenkaan ole sellainen. Entuudestaan tutkittua tietoa on aina olemassa. Se täytyy vaan tunnistaa omalle tieteenalalleen. (Varto 2000, 146.) Monet kasvatustieteen ja psykologian piirissä tehdyt tutkimukset antavat kuitenkin paljon tietoa, joka on sovellettavissa muille tieteenaloille ja myös taiteisiin. Taidealoilla tieteellinen jatkotutkimus on melko nuorta ja pitää sisällään paljon subjektiivista kokemusta (ks. esim. Arlander 1998, 8). Lasta ja teatteria tutkittaessa on käännäyttävä niiden tieteiden puoleen, joissa lapsitutkimusta on tehty enemmän.

3.1 Lapsi taiteen tulkitsijana

Kuvakieleltään fiktiivinen taide edellyttää tulkintaa tullakseen ymmärretyksi (Saarnivaara 1993, 73). Vaikka Saarnivaara puhuukin kuvataiteesta, on ajatus yleistettävissä myös teatteriin. Lastenteatteri on usein pelkistetympää ja realistisempää kuin aikuisille suunnattu teatteri. Lapset pitävät realistisesta taiteesta (Saarnivaara 1993, 73). Teatterissa realismi tarkoittaa kuitenkin eri asiaa kuin kuvataiteessa. Teatterissa realismi tarkoittaa teatterin todellisuuden johdonmukaisuutta ja uskottavuutta. Ihminen voi näyttämöllä lentää tai olla jänis, kunhan esityksen todellisuus sen sallii ja se on lapselle ymmärrettävä.

Niemen mukaan on tärkeää, että katsoja löytää yhteyden näytelmän ja oman elämänsä välillä. (Niemi 1983, 89.) On luonnollista, ettei lapsella ole ammattimaiseen teatterintulkintaan tarvittavaa elämäkokemusta. Lapsi seuraa teatteria omalla tavallaan ja aisteillaan. Hän tulkitsee teatteria omaa elämäkokemustaan vasten. Taiteen tulkitsemisessa tapahtuvaa prosessia on vaikea tutkia, sillä taidekokemus on aina subjektiivinen. Saarnivaara toteaa, että me emme

tiedä, miten lapset jäsentävät ja tulkitsevat maailmaa ja taidetta sen osana (Saarnivaara 1993, 7).

Lapsi ei välttämättä itsenäisesti tiedostaen hakeudu taidekokemuksen äärelle. Puurulan (2001) mukaan lapsi elää arkipäivän elämysten virrassa. Lapsi kokee tahtomattaankin kaikenlaisia taide-elämyksiä, jotka eivät välttämättä ole edes suunnattu lapsille. Nämäkin taidekokemukset ovat arvokkaita. Puurula nimittää edellä mainittuja tilanteita peruskokemuksiksi. Lapsi on näissä tilanteissa yksin, ja hän elää tilannetta kaikkien aistiensa kautta, erittelemättä tapahtumaa. Lapsi on ja nauttii. (Puurula 2001, 171.) Taideteoksesta pystyy nauttimaan, vaikkei kykenisikään erottelemaan tai analysoimaan teoksen eri osa-alueita.

Marjatta Hassin (1994) mukaan lapsi käyttää havainnoidessaan useita aisteja yhtä aikaa. Havaitseminen on luonteeltaan moniaistimuksellista. Moniaistimuksellisuus tekee lapsesta kyvykkään vastaanottamaan informaatiota havaintojen kautta. Pienellä lapsella havaintokokonaisuus muodostuu eri aistien antaman informaation yhdistämisestä. Lapsi yhdistää aistimukset ja antaa uuden merkityksen aistien kautta välittyneelle kokemukselle. Vasta iän ja harjoittelun myötä lapsi kykenee keskittymään yhteen aistialueeseen kerrallaan. (Hassi 1994, 29-30.) Lapsen taide-elämys on siis luonteeltaan kokonaisvaltainen. Ikä- ja kehityskautensa mukaisesti lapsi kykenee myös erittelemään taide-elämystään. Teatterissa eri-ikäiset lapset seuraavat näytelmää eri tavoin.

Teatteriesitys on kollektiivinen tapahtuma ja siinä on aina läsnä muita ihmisiä. Taide-elämyksenä teatteri on kuitenkin subjektiivinen, sillä jokainen katsoja tulkitsee sitä eri tavoin. Teatterissa yhdistyvät yhteisöllisyys ja yksilöllisyys tavalla, joka erottaa teatterin monesta muusta taiteen lajista. Tämä tekee myös teatterin tutkimuksen haasteelliseksi. Teatterinäytäntö on reaaliaikainen taide-elämys, joka ei ole koskaan toistettavissa täsmälleen samanlaisena (Salosaari 1982, 90; Arlander 1998, 15). Lapsi katsoo ja tulkitsee teatteria aikuisen tavoin omien havaintojensa ja kokemusmaailmansa pohjalta. Lapsikatsojaa tutkittaessa lapsen oma kokemusmaailma nousee tärkeäksi tulkinnan kehykseksi.

3.2 Teatterin ja draaman yhteys leikkiin

Lapsikatsojan sisäistä maailmaa pohdittaessa ei voi välttyä leikin käsitteeltä. Lapsi oppii ja jäsentää maailmaa leikin avulla. Leikin merkityksestä lapsen kehitykselle on kirjoittanut esimerkiksi L. S. Vygotsky (1978). Hänen mukaansa leikin merkitys kehitykselle on valtava. Se ei ole lapsuutta dominoiva piirre, mutta merkittävin tekijä lapsen kehityksessä. Leikin avulla lapsi oppii jäsentämään ympäröivää maailmaa ja sen merkityksiä. Lapsi oppii leikin kautta myös toden ja mielikuvituksen eron. Hyvin pieni lapsi ei kykene erottelemaan ajatteluaan vallitsevasta todellisuudesta ja toiminnastaan. Pian lapsi kuitenkin oppii erottelemaan todellisuuden ja keksityn. Lapsi ei kykene paljoakaan vaikuttamaan vallitsevaan todellisuuteen. Leikin avulla lapsi luo mielikuvitustilanteen, jossa hän voi harjoitella ja oppii toimimaan irrottautumalla vallitsevasta todellisuudesta. (Vygotsky 1978, 92-104.)

Teatteri on leikin tavoin yhteinen sopimus. Teatterin ja leikin selvä yhteys tekee lapsista luontevia teatterin katsojia. "Leikillä, draamalla ja teatterilla on paljon yhtymäkohtia. Kaikki ovat jollain tapaa kuvitteellisia toimintoja. Leikki muistuttaa teatteria, joka muistuttaa leikkiä." (Heikkinen 2002, 44.) Heikkinen (2001; 2002) nostaa esille Johan Huizingan (1938) ja Donald W. Winnicott'in (1971) teorit leikin olemuksesta. Olen valinnut ne myös tämän oman tulkintani pohjaksi, sillä niissä leikin yhteys draamaan ja teatteriin on selkeästi esitetty.

Draama ja teatteri ovat hyvin lähellä leikkiä, koska ne sisältävät runsaasti yhteisiä piirteitä. Huizinga (1938) on tutkinut leikin olemusta kirjassaan *Leikkivä ihminen*. Huizinga erottelee taiteen leikkimuodoiksi runouden, musiikin, tanssin ja kuvataiteen. (Huizinga 1938, 181-197.) Kaikki Huizingan mainitsemat taiteen leikkimuodot sisältyvät tavalla tai toisella myös draaman olemukseen. Näiden taidemuotojen avulla ihminen hänen mukaansa jäsentää maailmaa. Huizinga toteaa, että leikin ilmapiirissä tavallisen elämän lait ja tavat eivät ole voimassa. Leikissä olemme ja teemme toista kuin oikeassa elämässä. Lasten elämässä tavallinen maailma lakkaa leikin yhteydessä hetkeksi olemasta. (Huizinga 1938, 9-38.) Teatteri pitää sisällään Huizingan mainitsemien taiteen leikkimuotojen lisäksi leikin koko perusolemuksen.

Leikkiä voidaan muotonsa puolesta nimittää vapaaksi toiminnaksi, jonka leikkivä ihminen käsittää tavallisen elämän ulkopuolella olevaksi. (Huizinga 1938, 21 - 23). Samaan tulokseen on tullut myös Bergström (1997). Leikki on aivojen näkökulmasta kaaoksen tuomista siihen, minkä kanssa leikitään ja missä leikitään (Bergström 1997, 52). Leikki opettaa ihmistä ja sen avulla syntyy uusia järjestyskategorioita. Draama ja teatteri ovat myös Huizingan mainitsemaa vapaata toimintaa. Niitä määrittelevät erilaiset lainalaisuudet kuin draaman ulkopuolella olevaa 'tavallista maailmaa'. Draama ei kuitenkaan ole täysin vailla muotoa. Leikin tavoin draama noudattaa omia lainalaisuuksiaan, joita draamaan osallistuva määrittelee. Myös taidetutkimuksessa on päädytty leikin ja draaman vertaukseen. Arlander (1998) toteaa: " Esitysmaailmaa korostettaessa voi yksinkertaisimmillaan olla kysymys siitä, että asiat ovat nyt 'leikisti näin' ja leikin voimasta myös ehdottomasti totta." (Arlander1998, 63.)

Huizingan (1938) mukaan leikki tukee paitsi yksilön kehitystä, myös yhteisön kehitystä ja osallistuu sosiaalisen muutoksen aikaansaamiseen. Leikkiessään lapsi opettelee asioita oman kokemusmaailmansa kautta. Kaikki uusi suodattuu aina leikin läpi. Kyseessä on vastavuoroinen suhde. Leikkiessään lapsi oppii asioita omasta kulttuuristaan, mutta samalla hän kehittää myös uutta. Aluksi kulttuuria leikitään. Lapsi siirtää kokemuksiaan omiin leikkeihinsä ja luo toisinaan omille kokemuksilleen uusia merkityksiä. (Huizinga 1938, 59-60.)

Winnicott (1971) liikkuu Huizingan ja Bergströmin kanssa samoilla linjoilla. Winnicott'in mukaan lapsi käsittelee ajatuksiaan ja kokemuksiaan eräänlaisen mahdollisuuksien tilan kautta. Hän esittää, että on olemassa henkinen tila lapsen sisäisen minän ja ulkoisen elämissä maailman välissä. Tämä tila on tila leikille ja fantasioille. Lapsella itsellään on tilassa valta ja vastuu ja hän kontrolloi tilaa. (Winnicott, 1971, 100.) Myös Bergström puhuu lapsen sisäisestä tilasta. Lapset eivät vielä toimi opittujen sääntöjen mukaan, he näkevät maailman mahdollisuuksia täynnä. He noudattavat vain omaa subjektiivista tilaansa. Lapsille uni, leikki ja fantasia ovat täyttä totta. 'Lapsille leikki on todellisuutta, mutta tulevaa todellisuutta. Leikki tapahtuu siksi virtuaalimaailmassa, joka sekä on että ei ole olemassa.' (Bergström 1997, 52).

Teatteri on lähtökohtaisesti mielikuvitusta ja fantasiaa. Leikin tavoin teatteria eivät koske samat rajoitukset kuin ympäröivää maailmaa. Teatterissa katsoja voi hetkellisesti hyväksyä mahdottoman mahdolliseksi. Teatteri on leikkiä, jonka katsoja hyväksyy todeksi tapahtumahetkellä teatteriesityksen oman todellisuuden sisällä. Teatterissa voimme luontevasti liikkua eri ajassa ja paikassa. Lapsen seuratessa teatteria, hän liikkuu juuri siinä samassa mahdollisuuksien tilassa, jota Winnicott käyttää leikin määrittelemiseen ja josta Bergström puhuu leikin yhteydessä. Lapsi liikkuu tilassa paitsi itse toimiessaan, myös seuratessaan aktiivisesti toimintaa. Tässä mahdollisuuksien tilassa asioiden jäsentäminen on nopeampaa, koska sitä ei koske samat rajoitukset kuin ympäröivää reaalia maailmaa (Winnicott 1971, 100).

3.2.1 Draaman vakava leikillisuus

Draaman ja leikin yhtäläisiä piirteitä pohtiessaan Heikkinen (2002) esittelee vakavan leikillisyyden käsitteen. Hänen mukaansa draamakasvatus ei voi koskaan toimia, ellei sen leikilliseen luonteeseen suhtauduta vakavasti. Kaikki leikkiin osallistuvat tietävät, että kyseessä on leikki. Samalla kaikki hyväksyvät leikin todellisuuden hetkellisesti yhteiseksi todellisuudeksi. Jos joku leikkiin osallistujista kyseenalaistaa leikin todellisuuden, sen yhteinen todellisuus sortuu. Rosvo ja poliisi - leikki ei voi toimia, jos joku leikkijöistä kyseenalaistaa roolit leikin sisällä. Kaikkien leikkiin osallistuvien on hyväksyttävä hetkellisesti yhteinen leikin todellisuus ja säännöt. Leikkiin on suhtauduttava sen vaatimalla vakavuudella. (Heikkinen 2002, 66-68.)

Draamakasvatukseen Heikkisen vakavan leikillisyyden käsite soveltuu erityisen luontevasti. Mielestäni vakava leikillisuus pätee kuitenkin täysin myös mihin tahansa muuhun teatteritapahtumaan. Teatteriesitys ei voi koskaan toimia, mikäli joku sen esiintyjistä toisista poiketen kyseenalaistaa näytelmän todellisuuden ja siinä vallitsevat säännöt. Hamlet - näytelmä voi hyvin tapahtua avaruudessa, jos kaikki esiintyjät ovat hyväksyneet ajatuksen ja se on yhteinen. Luonnollisesti näitä leikin todellisuuden sääntöjä voidaan muuttaa ja käyttää hyväksi esityksellisinä tehokeinoina, mutta silloinkin ajatuksen on oltava yhteinen. Jos jokainen näyttelijä on mukana yhteisessä leikissä, Hamletin tapahtumat voivat siirtyä avaruudesta Saharan autiomaahan silmäräpäyksessä. Silloin sääntöjen muuttaminen kuuluu yhteisen leikin luonteeseen. Aivan kuten leikissä ja draamakasvatuksessa myös

teatterissa sääntöjä voidaan muuttaa yhteisestä sopimuksesta. Draama ja teatteri ovat ennen kaikkea juuri leikkiä ja niiden tulisi aina säilyttää leikinomaiset piirteensä.

Heikkinen toteaa leikin vaativan aina yhteiset säännöt. Mikäli näihin sääntöihin ei suhtauduta vakavasti, leikin todellisuus ei voi toimia. Säännöt ovat leikille elinehto. Jalkapalloa ei voi pelata, jos jokaisella pelaajalla on omat sääntönsä. Vastaavasti draamakasvatuksessa ei voi tapahtua oppimista, jos oppilaat eivät suhtaudu yhteisen leikin todellisuuteen vakavasti. Vakava leikillisuus tarkoittaa Heikkisen mukaan yhteistä sopimusta, ei kuolemanvakavaa suhtautumista (Heikkinen 2002, 68). Teatteriesityksessä vakava leikillisuus tarkoittaa sitä, että katsojat hyväksyvät perusajatuksen Hamletista avaruudessa, vaikka hyvin tietävät sen mahdottomuuden. Harvoin kukaan yleisön joukosta alkaa ääneen kommentoida esityksen lapsellisuutta tai mahdottomuutta, vaikka sen sellaisena kokisikin - kyseessä on kuitenkin teatteriesitys.

Teatteri ja draama ovat aikuisille hyväksyty leikin muoto. Vakavan leikillisyyden käsite pätee siten mihin tahansa teatteriesitykseen. Mikäli katsoja ei suostu hyväksymään hetkellisesti näytelmän todellisuutta, hän kykenee nauttimaan vain tietyistä näytelmän esityksellisistä piirteistä, ei sen kokonaisuudesta. Esimerkiksi tanssissa on olemassa oma todellisuutensa ja omat lainalaisuutensa, joita katsojan on osattava tulkita. Modernin tanssiesityksen ymmärryksen puute saattaa siis olla vain sitä, että katsoja pyrkii tulkitsemaan tanssia vaikkapa teatteriesityksen ehdoilla. Silloin katsoja ei ole valmis katsomaan tanssia sen omista lähtökohdista eikä hyväksy sen tarjoamaa todellisuutta. Muodon sijasta katsoja pyrkii näkemään tanssissa esimerkiksi tarinan - ja pettyy, jos ei sellaista löydä.

3.2.2 Draamasopimus

Yhteisestä sopimuksesta sääntöjä voidaan muuttaa myös kesken leikin. Olennaista sääntöjen muuttamisessa on se, että ryhmä toimii yhdessä ja yhteisestä sopimuksesta. Draamassa kaikki osallistujat ovat tietoisia leikistä. Draamakasvatuksen yhteydessä puhutaan draamasopimuksesta. (Owens & Barber 1996, 14.) Kenellekään katsojista tai osallistujista draaman todellisuus ei esiinny vallitsevana todellisuutena. Silti jokainen hyväksyy sen yhteisesti vallitsevan leikin todellisuudeksi. Draaman

maailmassa voidaan henkilökohtaisia asioita käsitellä ikään kuin ulkopuolisena. Draamasopimus edesauttaa siten vaikeidenkin asioiden käsittelyä. Myös perinteisessä teatteriesityksessä voidaan puhua draamasopimuksesta. Tämä sopimus on usein sanaton. Se tehdään automaattisesti teatteriesityksen alkaessa. Katsojasta itsestään riippuu se, kuinka voimakkaasti hän sopimuksen tekee ja kuinka voimakkaasti hän teatterin todellisuuteen sitoutuu.

Leikki on lapselle jokapäiväinen väline todellisuuden jäsentämiseen. Tässä mielessä teatteri ei tarjoa lapselle mitään uutta tai kummallista. Teatterista kiinnostumaton tai sitä vähän seuraava aikuiskatsoja saattaa hyväksyä teatterin todellisuuden huonommin kuin lapsi. Tällainen katsoja seuraa näytelmää enemmän teknisenä suorituksena kuin elämyksenä. Draamasopimusta tarvitaan siis myös teatterin ja draaman katsomisessa, ei ainoastaan draamakasvatuksessa. Astuessaan sisään teatteriin katsoja hyväksyy hetkellisesti teatterin todellisuuden ja maailman. Katsoja kyllä erottaa oikean todellisuuden leikistä, mutta useimmiten hyväksyy teatterin tarjoaman todellisuuden. Katsoja tekee lopullisen päätöksen teatterin leikin toimivuudesta. "Kuten kaikissa leikeissä pätee myös tässä, että sitä voi katsella huvittuneena tai kauhistuneena vierestä, tai sitten voi leikkiä mukana." (Arlander 1998, 63.)

Pienelle lapselle leikki on itsestäänselvyys, siksi myös teatteri ajatuksena on hänelle helposti ymmärrettävissä. Teatteri on leikkiä. Teatterin katsomiseen liittyy kuitenkin paljon sosiaalisia sääntöjä, jotka lapsen täytyy oppia. Nähdessään leikkikalun pienen lapsen täytyy saada se ennen pitkää käteensä. Harvoin lapsi suostuu vain katselemaan lelua tyytyväisenä kaukaa. Teatterissa osallistuminen ei kuitenkaan ole aina suotavaa. Se saattaa sotia yhteistä draamasopimusta vastaan. Perinteisessä teatteriesityksessä draamasopimus onkin useimmiten erilainen kuin draamakasvatuksessa tai osallistavassa teatterissa. Sopimus on kuitenkin olemassa, vaikkei lapsi osaisikaan välttämättä toimia sen mukaisesti.

Aluksi lapsi ei välttämättä erota draaman tai leikin todellisuutta vallitsevasta todellisuudesta. Draama tai leikki saattaa silloin muodostua pelottavaksi. Myöhemmin lapsi oppii selvemmin erottamaan leikin todellisuuden vallitsevasta todellisuudesta. Draamasopimuksesta tulee tietoinen valinta. Uskon, että mikäli

teatteri on taidemuotona katsojalle tuttu, hänen on helpompi hyväksyä teatterin tarjoama hetkellinen todellisuus ja draamasopimus syntyy nopeammin. Teatterin käsitteitä ja muotoja on silloin helpompi ymmärtää. Lapsi, jolle teatteri on entuudestaan tuttua, ymmärtää myös nopeasti teatterin yhteisöllisen luonteen. Hän oppii kuinka teatterissa toimitaan ja millainen käytös siellä on suotavaa.

Eri teatterimuodot vaativat luonnollisesti erilaisen draamasopimuksen. Tämä sopimus tapahtuu Winnicott'in (1971, 100) mainitsemissa mahdollisuuksien tilassa, jossa lapsi jäsentää ympäröivää maailmaansa. Mitä vaativampi esitys on, sitä voimakkaamman draamasopimuksen se edellyttää. Perinteistä, yhdessä todellisuudessa tapahtuvaa, juonellista näytelmää on helpompi seurata kuin kokeilevaa, esimerkiksi ajasta tai todellisuudesta toiseen poukkoilevaa esitystä. Ensimmäinen edellyttää vain yhden draamasopimuksen tekemistä. Katsoja hyväksyy seuraavansa esimerkiksi 1800-luvun venäläistä perhe-elämää. Jälkimmäisessä katsojan täytyy hyväksyä myös todellisuuksien vaihtuminen draaman sisällä. Uskon, että lapsi liikkuu mahdollisuuksien tilassa aikuista luontevammin. Aikuinen taas on usein vallitsevan reaalityodellisuuden vanki. Kun aikuinen on ensikertalaisena teatterissa, hänelle saattaa olla vaikeaa hyväksyä teatterin todellisuus edes hetkellisesti. Tarinaan eläytyminen vaatii kuitenkin aina leikin hyväksymistä. Päästäkseen syvemmälle leikissä ja eläytyäkseen tarinaan, draamasopimuksen on oltava katsojalle selvä. Leikki on otettava vakavasti.

Peter Eversman (1992) käyttää termiä teatterillinen kaksoistietoisuus puhuessaan tästä katsojan eläytymisen ja irrottautumisen tunteesta. Eversmanin esittää, että ne ovat tulosta suoraan edestä nähtävyyden ja illuusion vuorovaikutuksesta, eikä suoraa seurausta kummastakaan. Yhden esityksen aikana näiden suhde voi vaihdella. (Ks. Arlander 1998, 69.) Vaikka lähtökohtaisesti Eversman puhuu samasta asiasta kuin Owens & Barber, hän näkee teatterin hyvin selkeästi perinteisessä muodossaan ja katsojan roolin vähäisenä. Eversmanin teatterillisen kaksoistietoisuuden termiä paremmin ja laajemmin teatterin ja draaman kaksoisroolia kuvaa esteettisen kahdentumisen käsite. (Ks. esim. Heikkinen 2001, 97.)

3.2.3 Esteettinen kahdentuminen

Esteettisellä kahdentumisella tarkoitetaan draaman tietoista kaksoisroolia. Teatteri on olemassa kahdessa tasossa yhtä aikaa (Østern 2000, 7). Toisaalta lavalla on tarinan ja esityksen todellisuus, ja toisaalta on katsomossa ja kulisissa vallitseva todellisuus, jossa näyttelijät esiintyvät ja katsojat seuraavat esitystä. Heikkisen (2001) mukaan esteettinen kahdentuminen toimii draamakasvatuksessa kolmella tasolla. Voidaan puhua kahdentumisesta ajan, paikan ja roolin suhteen. Näillä kaikilla on siis olemassa kaksi vallitsevaa todellisuutta yhtä aikaa. (Heikkinen 2001, 97-100.)

Draamassa jokaisella osallistujilla on kaksoisrooli, toisaalta reaalityodellisuudessa omana itsenään ja toisaalta draaman henkilönä yhteisessä leikissä. Näyttelijällä on roolihahmonsa, mutta hän ei lakkaa olemasta oma itsensä. Samalla tavoin kahdentuneena toimii myös aika ja tila. Draamakasvatuksessa luokan todellisuudessa keskipäivän kaksoistunnilla toteutettu draama saattaa draaman sisällä tapahtua keskiajan Tanskassa ja kestää vuosia. Vastaavasti esineillä voi olla kahdentunut rooli. Pulpetti saattaa olla vartiotorni ja opettajan pöytä leijonan luola. Kaikki draamaan osallistuvat ovat tietoisia ja hyväksyvät tämän kahdentumisen. Yhteisen draamasopimuksen mukaisesti osallistujat antavat asioille uusia merkityksiä.

Draamakasvatuksessa osallistujat pystyvät sulavasti liikkumaan näiden eri tasojen välillä silloin, kun yhdessä tehty draamasopimus on pitävä eli kun jokainen osallistuja suostuu suhtautumaan yhteiseen draaman leikkiin sen vaatimalla vakavuudella. Esteettinen kahdentuminen toimii samalla tavoin myös teatterissa. Katsojien on yhteisesti hyväksyttävä näytelmän tarjoamat todellisuudet. Kokenut teatterinkatsoja nauttiikin teatterissa molemmista tasoista yhtä sujuvasti. Niemi puhuu teatterintajusta kokeneen katsojan kohdalla (Niemi 1983, 93). Kokenut teatterin katsoja saattaa yhtä aikaa elää tiiviisti näytelmän tarinaa ja nauttia pääosanesittäjän vahvasta tulkinnasta. Kokenut katsoja siis kykenee erottelemaan todellisuudet toisistaan ja nauttimaan näyttelijän molemmista rooleista samanaikaisesti. Uudelle teatterikatsojalle ja lapselle tämä saattaa olla liian hankala tehtävä. Tottumaton katsoja kiinnittää usein huomionsa joko tarinaan tai näyttelijään, muttei molempiin yhtä aikaa.

4 TEATTERIA JA LASTA TUTKIMASSA

Keskityin tutkimuksessani lapsen teatterikokemuksen analysointiin. Vaikka oman ajatteluprosessini lähtöpisteenä olikin Neelland’ sin osallistavan teatterin määritelmä, pyrin lähestymään tutkimusmateriaalia ilman ennakkoasenteita. Perehdyin lasten tuottamaan tutkimusmateriaaliin ja yritin etsiä sieltä esiin nousevia yhteisiä piirteitä. Fenomenologinen lähestymistapa soveltuu erityisen hyvin lasten teatterinkokemuksen tutkimiseen, sillä siinä tutkitaan ihmisen kokemuksellisia suhteita omaan todellisuuteensa (Laine 2001, 26). Taidekokemus on aina subjektiivinen ja sidoksissa katsojan omaan elämään ja vallitsevaan todellisuuteen.

Fenomenologisessa tutkimuksessa ihmiskäsitys korostuu. Tämän tutkimuksen pohjalla on filosofi Lauri Rauhalan (1989) holistinen ihmiskäsitys, joka vastaa hyvin omaa ihmiskuvaani. Rauhala jakaa ihmisen olemassaolon perusmuodot tajunnallisuuteen, kehollisuuteen ja situationaalisuuteen. Tajunnalla Rauhala tarkoittaa ihmisen kokemisen kokonaisuutta. Sen sisältöä ovat elämykset, merkitykset ja mielellisyys. Mielen avulla ihminen ymmärtää, tietää, tuntee, uskoo, uneksii jne. Mieli ilmenee aina tajunnan tilassa eli elämyksessä. Ihmisen kehollisuus, tarkoittaa kaikkea ihmisen fyysisen olemassaolon todellisia toimintoja eli kaikkea mikä ihmisessä on käsin kosketeltavaa ja orgaanista. Situationaalisuus puolestaan tarkoittaa ihmisen kietoutuneisuutta todellisuuteen oman elämäntilanteensa kautta ja mukaisesti. Rauhalan mukaan tajunnallisuus, kehollisuus ja situationaalisuus ovat toisiinsa kietoutuneita ja toistensa olemassaolon edellytys. (Rauhala 1989, 26-52.) Teatterin vastaanottoon vaikuttaa kaikki Rauhalan holistisen ihmiskäsityksen elementit.

4.1 Ohjaukselliset lähtökohdat

*"Näytelmä ei ollut liian lapsellinen vaan myös todenmukainen."
- Tyttö 11 v.*

Alusta alkaen halusin tutkia juuri lasta teatterinkatsojana. Tämä vaikutti paitsi näytelmän valintaan myös omaan ohjaukseeni. Ennakkokäsitykseni mukaan

lapsikatsoja eroaa aikuisesta. Halusin selvittää millaisia eroja aikuisen ja lapsikatsojan välillä löytyy ja mitä lapsi itse nostaa esityksessä näkemästään esille. Teatterissa aikuisen katsojan havaintoa on helppo ohjata. Muun muassa näyttämöllinen sijoittelu ja ajoitus vaikuttavat katsojan havaintoon. Kiinnitin ohjauksessani ja päiväkirjamerkinnöissäni erityistä huomiota näihin yksityiskohtiin. Esimerkiksi kohtaous jousiammuntakilpailusta rakentui täysin näiden elementtien varaan. Robin Hood halkaisi herttuan nuolen maalitaulun jousimekanismin ja tarkan näyttelijäntyön avulla. Halusin tietää nostavatko lapset katsojina esityksessä esille samoja asioita, joita ohjaajana yritän korostaa.

Kokemukseni mukaan lapsi seuraa teatteria melko vapaasti ilman kulttuurista painolastia. Neelands (1998) puhuu teatteriesityksen muodosta ja sen merkityksestä katsomiskokemukseen. Uskon lapsikatsojan eroavan aikuisesta juuri siten, että hän määrittelee itse katsomistilannetta esityksen muotoa enemmän. Lapsi ei vielä ole oppinut yleisesti määriteltyä tapaa seurata teatteria, vaan elää spontaanisti tilanteessa mukana. Halusin esityksen sisältävän sekä osallistavan teatterin että perinteisen teatterin piirteitä, sillä en halunnut esityksen muodon olevan liian määrittelevässä osassa esitystä. Yritin siten houkuttaa kaikki erilaiset katsojat yleisön joukosta esille. Pyrin ohjauksellani rikkomaan myös esitystilan asettamia rajoituksia. Linnoituksen kesäteatteri on suuri perinteinen teatterilava laajalla katsomolla. Katsomon ja esitystilan rajaa rikkomalla pyrin helpottamaan katsojien osallistumista esitykseen.

Vastustan ohjaajana kaikenlaista tekijän vapautta rajaavaa määrittelyä. Teatterin kentällä raja osallistavan teatterin ja perinteisen teatterin ammattilaisten välillä on selvästi olemassa. Perinteisen näytelmätekstin ohjaukseni sisälsi runsaasti osallistavan teatterin muotoja. Esitys tapahtui lavan lisäksi myös katsomossa ja ympäröivässä pihapiirissä. Erityisesti lapsia pyrittiin saamaan roolileikkiin mukaan. Katsojilta muun muassa kerättiin rahan muotoon painetut pääsyliput veroina, jotka Robin palautti näytelmän kuluessa. Esityksessä näyttelijät usein myös puhuttelivat yleisöä suoraan kansana ja olivat valmiita muuttamaan esitystä tilanteen mukaan. Mukana oli myös perinteisiä kohtauksia, jossa katsojat istuivat paikoillaan näyttelijöiden esiintyessä lavalla.

Esitys alkoi lipunmyyntiluukulla keskiaikaisilla markkinoilla, jossa yleisöllä oli mahdollisuus elää roolissa. Markkinoilla paikalliset käsityöläiset esittelivät vanhoja käsityötaitoja. Näytelmän alkua ei rajattu tarkkaan. Se alkoi ikään kuin varkein markkinoiden tohinassa. Näyttelijät käyskentelivät yleisön seassa rooleissaan ja samalla määrittivät katsojien roolin omalla näyttelijäntyöllään. Tilanne sisälsi paljon improvisaatiota, jossa näyttelijät vastasivat rooliensa mukaisesti yleisön kommentteihin. Lopulta sheriffi keräsi kansan markkinoilta kuuntelemaan herttuan puhetta teatterin katsomoon, jossa yleisöä edelleen nostatettiin seisomaan ja yllytettiin herttuan kannustushuutoihin. Samanlainen näyttelijän ja yleisön sekä lavan ja katsomon rajan hämärtäminen jatkui läpi koko näytelmän. Halusin nähdä minkälaisen osallistumisen tason lapset itse valitsevat silloin, kun mahdollisuus on moneen.

4.2 Tutkittava esitys, yleisö ja menetelmät

Ohjasin Robin Hood -näytelmän projektityönäni Helsingin ammattikorkeakoulu Stadian kulttuuri- ja palvelualan esittävän taiteen koulutusohjelman aikuiskoulutuslinjalle. Näytelmäksi ja tutkimusmateriaaliksi valitsin lapsille tutun klassikon, sillä uskoin tutun tarinan saavan uutta tekstiä helpommin katsojia. Näytelmästä järjestettiin kaiken kaikkiaan 26 esitystä kesällä 2002 Lappeenrannassa Linnoituksen kesäteatterissa. Esityksen tekoon osallistui kolmisenkymmentä paikallista teatterinharrastajaa, opiskelijaa ja teatterialan ammattilaista (liite 1).

15.8.2002 näytelmästä järjestettiin koululaisnäytäntö Lappeenrantalaisen ala-asteen koulun oppilaille. Oppilaat olivat iältään 6 - 13-vuotiaita. Luokat olivat paikalla opetusryhmänsä kanssa ja oman opettajansa johdolla. Koko koulu jatkoi näytelmän käsittelyä luokissa seuraavana päivänä. Oppilaat piirsivät ja kirjoittivat käsityksiään ja muistikuviaan näytelmästä opettajan saamien ohjeiden perusteella (liite2). Ohjeistus jätettiin väljäksi, jotta se antoi mahdollisuuden omaan tulkintaan ja mahdollisimman vapaamuotoiseen käsittelyyn. Kaikki näytelmää seuranneet opetusryhmät olivatkin käsitelleet näytelmää seuraavana päivänä koulussa piirtäen, kirjoittaen ja keskustellen. Useimmat luokat myös antoivat kirjoitukset ja piirrokset tutkimusmateriaaliksi. Lopullinen tutkimusmateriaali koostui oppilaiden

kirjoituksista ja piirustuksista, kirjallisuudesta sekä omista ohjauspäiväkirjamerkinnöistäni ajalta 1.11.2001 - 31.8.2002.

4.3 Tutkimusmateriaali

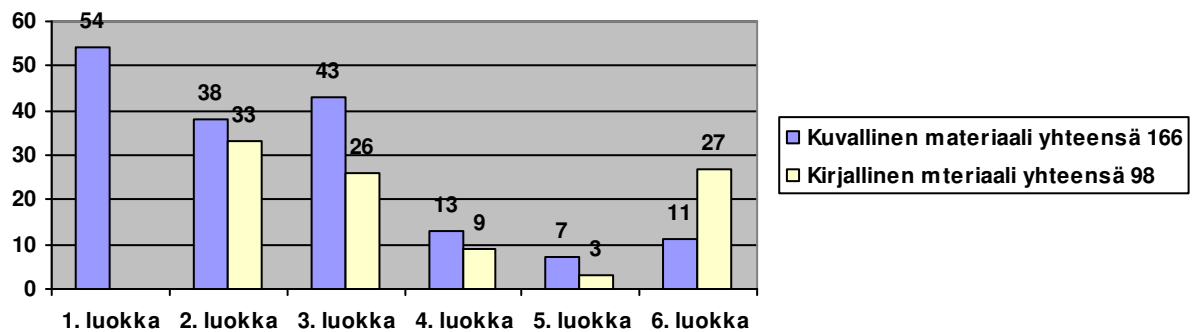
*"Esitys oli hyvä, koska se oli hyvä."
- Poika 9 v.*

Tutkimusmateriaali poimittiin yhdestä koululaisesityksestä, sillä halusin mahdollisimman laajan otannan lapsia, jotka kaikki kokevat saman esityksen. Opettajia oli ohjeistettu jättämään näytelmän käsittely esityksen jälkeiseen päivään. Tällä pyrin varmistamaan materiaalin vertailtavuuden. Hain työhön syvyyttä laajalla otannalla. Tekstin yhteyteen on lisätty esimerkki kuvatyyppistä, johon työssä viitataan. Kuvien ohessa on tiedot muun muassa oppilaan iästä ja sukupuolesta. Tekstilainaukset on kirjoitettu kursiivilla ja myös niihin on lisätty tiedot lasten iästä ja sukupuolesta. Toimin opettajan työn ohessa free lance -teatteriohjaajana. Analysoin ja tulkitseen tutkimusaineistoa pitkälti teatterin lähtökohdista, ohjaajan ja teatterintekijän näkökulmasta.

Saman koululaisnäytöksen näki lähes neljäsataa oppilasta. Tutkimukseen näistä osallistui 255 lasta. Tekstejä ja piirustuksia koulunäytöksestä tuli kaiken kaikkiaan 264. Materiaalin laajuuden vuoksi en luonnollisestikaan ole voinut liittää kaikkea tutkimusmateriaalia tutkielmaan. Tähän työhön on koottu keskeinen osa, jonka olen katsonut antavan parhaimman mahdollisen kuvan materiaalin laajuudesta ja monimuotoisuudesta. Oman työni vuoksi en itse päässyt paikalle, kun kouluissa kerättiin tutkimusmateriaalia. Sen vuoksi annoin ohjeistuksen opettajille kirjallisessa muodossa. Lapsille tarjottiin mahdollisuutta joko piirtää tai kirjoittaa. Ylivoimaisesti suosittumaksi osoittautui esityksestä piirtäminen. Piirustuksia tuli yhteensä 166. Pelkästään kirjallisia tuotoksia oli 89. Yhdeksän oppilasta päätyi refleктоimaan esitystä sekä kirjallisesti, että visuaalisesti piirtämällä tai maalaamalla. Kohtalaisen yleistä oli myös pienten puhekuplien lisääminen kuviin. Vaikka puhekuplista sai myös kirjallista informaatiota, laskin ne kuvalliseen palautteeseen kuuluvaksi. Kaksi

kirjalliseen palautteeseen lukemaani vastausta oli koristeltu pienillä kuvilla jousista, miekoista ja nuolista.

Kaavio 2: Materiaalin jakautuminen luokka-asteittain.



Kuvallisen palautteen suuri määrä oli mielestäni selkeästi odotettavissa. Ensimmäistä kouluvuottaan samana syksynä aloittaville ekaluokkalaiselle kirjallisen palautteen antaminen olisi ollut mahdotonta. Toisaalta omasta kokemuksestani luokanopettajana tiedän, että alimmilla luokka-asteilla innostus koulunkäyntiin ja koulutehtäviin on suurinta. Eniten palautetta kirjallisessa muodossa tulikin toiselta, kolmannelta ja kuudennelta vuosiluokalta, joskin jokaiselta vuosiluokalta ensimmäistä lukuun ottamatta oli mukana ainakin satunnaisia tekstejä. Eräs 2. luokka vastasi kokonaisuudessaan kirjallisesti, mikä viittaa siihen, että opettaja ei ole tarjonnut mahdollisuutta kuvalliseen palautteeseen. Tekstit olivat pääsääntöisesti aika mekaanisia ja hyvin samankaltaisia keskenään. Tähän saattoi vaikuttaa opettajan tehtävänanto tai lapselle muodostunut käsitys siitä, millainen tekstin tulisi olla. Piirustukset olivat pääsääntöisesti hyvin erilaisia ja tulkinnaltaan vapaampia.

Kirjallisen palautteen määrä yllätti. Kokemusteni perusteella olin odottanut vieläkin selkeämmin kuvapainotteista materiaalia. Halusin selvittää, millaisia päätelmiä kuvan perusteella ylipäätään on mahdollista tehdä. En myöskään halunnut kirjallisen tuottamisen kahlehtivan aihetta. Opettajana olen huomannut lasten usein päätyvän yksinkertaisiin ja turvallisiin lauserakenteisiin virheiden pelossa. Silloin moni asia, jonka lapsi muuten haluaisi tuoda julki, jää sanomatta. Nyt lapsilla oli mahdollisuus joko piirtää tai kirjoittaa omien mieltymystensä mukaisesti. Kirjallisten tuotosten määrään saattoi vaikuttaa opettajien ohjaus. Näin tapahtui ainakin pelkästään kirjallisesti vastanneen 2. luokan kohdalla. Kokemukseni mukaan perinteinen

koulumaailma ei kenties anna yhtä paljon arvoa kuvalliselle kuin kirjalliselle palautteelle.

4.4 Materiaalin luokittelu

Koko tutkimusmateriaali käytiin läpi ja luokiteltiin useaan kertaan. Kuvista ja teksteistä etsittiin yhteisiä piirteitä. Niiden perusteella materiaali jaettiin konkreettisesti pinoihin. Nämä pinot laskettiin ja tuotosten lukumäärä kirjattiin ylös. Löydetty yhteiset piirteet saivat peräänsä maininnan siitä, kuinka yleisesti kyseinen piirre tuotoksissa esiintyi. Jaottelussa edettiin yleisistä piirteistä yksityiskohtiin. Jokaisesta piirroksista ja tekstistä löytyi yhtäläisyyksiä useamman muun tekstin ja piirroksen kanssa. Tähän työhön on valikoitu esimerkit yleisimmistä yhtäläisyyksistä. Valikoidut kuvat ja tekstit antavat mielestäni myös selkeän kuvan materiaalin monimuotoisuudesta.

Kuvallinen materiaali jaettiin ensin ryhmiin tekijänsä mukaan. Sen jälkeen piirroksista pyrittiin löytämään aihe. Piirrokset luokiteltiin selkeisiin muotokuvaan, toiminnallisiin tilanteisiin ja tapahtumapaikkaa kuvaaviin piirroksiin. Luokitusta jatkettiin hakemalla kuvista tunnistettavia hahmoja ja kohtauksia. Kuvista etsittiin myös tutkittavaan teatteriesitykseen viittaavia yksityiskohtia, kuten tunnistettavia lavaste-elementtejä, pukuja sekä viittauksia katsojiin. Sen jälkeen kuvista haettiin näytelmässä mainittuja asioita tai tapahtumia, joita lavalla ei suoraan nähty, mutta jotka esiintyivät tarinassa. Lopuksi kuvista etsittiin tilanteita, tapahtumapaikkoja, kohtauksia ja hahmoja, joita näyttämöllä ei esiintynyt. Esimerkiksi oheinen piirros Lady Marianista luokiteltiin tyttöjen työstämään materiaaliin, muotokuvaan, kuviin Lady Marianista, esityksestä löytyviin elementteihin (sininen puku sekä hiusten väri) sekä esitykseen kuulumattomiin elementteihin (kruunu).



Seitsemänvuotiaan tytön piirros.

Kirjallinen materiaali luokiteltiin vastaavalla tavalla ensin tekijän mukaan ja sitten sisällön perusteella. Kirjallisessa materiaalissa etsittiin myönteistä ja kielteistä palautetta sekä mainintoja kohtauksista ja henkilöistä. Materiaali jaettiin myös kuvailevaan palautteeseen, jossa keskityttiin kertaamaan näyttämön tapahtumia sekä arvioivaan palautteeseen, joka ilmaisi myös eriteltyjä mielipiteitä näytelmästä. Teksteissä kiinnitettiin huomiota myös niiden muotoon sekä mielipiteiden perusteluihin. Osa kirjallisesta materiaalista oli hyvin yksityiskohtaista ja erittelevää, mutta joukossa oli paljon rakenteellisesti hyvin yksinkertaisia tekstejä.

5 TULOKSET

"Pidin siitä kohdasta, kun se sheriffi söi sen maitohorsman siksi koska se näytti niin hassulta kun se oli oikea teatteri ettei sellaista ihan joka päivä näe."
- Poika 10 v.

Tutkimusmateriaalista erottui muutamia suuntauksia, joita nostan seuraavassa esille. Kuten olen edellä maininnut, pelkäsin täysin kirjallisen palautteen köyhdyttävän materiaalia. Koulumaailmassa lapset sortuvat ainekirjoituksissaan usein yksinkertaisiin lauserakenteisiin virheiden pelossa.

"Pullukka oli hauska. Sotilaat olivat hölmöjä. Tylsää oli."
- Poika 8 v.

"Minusta se oli hyvä."
- Tyttö 9 v.

Lapsi ei välttämättä kirjoita sitä, mitä oikeasti haluaa sanoa, vaan ainoastaan sen, minkä osaa sanoa. Lauseet pelkistyvät ja yksinkertaistuvat. Tällainen väkisin ja teennäisesti tuotettu materiaali on tutkimuksessa melko arvotonta. Köyhdyttävä kirjallinen tuottaminen on tietysti täysin kiinni siitä tavasta, jolla lapsi on opetettu kirjoittamaan omia tuotoksiaan. Liian aikainen kielioppivirheisiin puuttuminen tappaa vapaan kirjallisen luovuuden ja innon kirjoittaa. Tällaisia väkinäisen tuntuisia, lyhyiden lauseiden palautteita oli tutkimusmateriaalissa paljon. Luonnollisesti lapsissa on runsaasti eritasoisia kirjoittajia, mutta yksinkertaisen kirjallisen palautteen suuresta määrästä voi tehdä omat johtopäätöksensä.

Aikuiset ovat oppineet yhteisen tavan seurata teatteria. Yhteisö ja oma kulttuurimme asettavat aikuiskatsojalle kollektiivisen käyttäytymismallin. Pienemmillä lapsilla tällaista opittua tapaa suhtautua teatteriin ei ole olemassa. Lapsi toimii aikuista herkemmin juuri mielensä mukaan. Iän mukana lapsi oppii asioita aikuisten käyttäytymistä seuraamalla. Pyrin tutkimuksessa selvittämään, miten lapsi teatteriesityksen kokee ja mikä hänen aktiivisuuttaan teatteriesityksessä säätelee. Lähtöajatukseni oli, että katsoja määrittäisi pitkälti itse omaa aktiivisuuttaan ja kokemustaan. Tiettyyn pisteeseen näin onkin. Esitys kuitenkin määrittelee, millaiseen palautteeseen ja aktiivisuuteen se katsojaansa kannustaa. Katsoja ei ole teatterissa täysin arvaamaton, vaan tietyt reaktiot ovat tekijöiden arvattavissa.

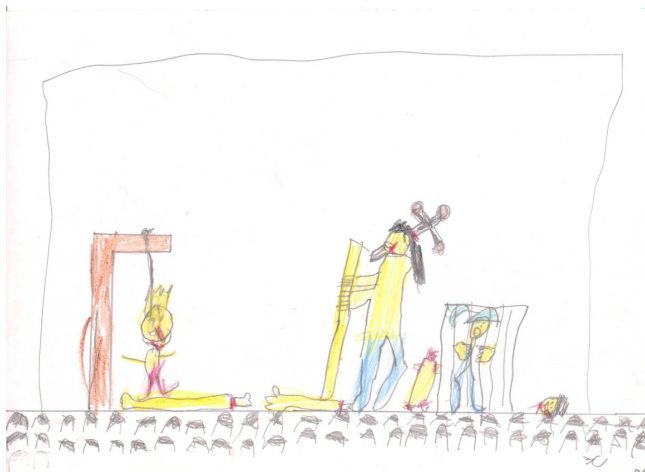
Teatteriesitys ei ole teatterintekijän tai katsojan yksin määriteltävissä. Se on molempien yhteinen tuotos. Tietyt etukäteen ajatteleman kohtaukset saivat myös eniten huomiota.

"Pidin nuoliammunta kohdista, koska ne olivat hyvin harjoiteltuja."
- Tyttö 11v.

"Tyhmin kohta oli nuoliammunta, koska ne eivät ampuneet oikeasti."
- Tyttö 11 v.

5.1 Kohtaukset ja hahmot ylitse muiden

Piirustuksissa suosituksi aiheeksi varsinkin poikien keskuudessa osoittautui Robinin hirttäjäiset.



Kahdeksanvuotiaan pojan piirtämä kuva Robinin hirttäjäisistä. Kohtauksen ahdistava tunnelma näkyy kenties raakuutena kuvassa.

Siitä oli materiaalin joukossa 15 kuvaa, kaikki poikien piirtämiä. Luonnollisesti piirtäessään luokassa oppilastovereiden kesellä, pojat ovat saattaneet valita vauhdikkaamman aiheen kuin normaalisti. Rusanen ja Torkki (1991) tarkastelevat lasten piirustusten aihevalintoja. He ovat havainneet, että pojat varovat usein 'tyttömäisiä aiheita' kun taas tytöt voivat huoletta laajentaa ilmaisuaan myös 'poikien puolelle'. Kun pojat kuvaavat hyvän ja pahan taistelua, he eivät esitä pelkästään sitä, vaan käsittelevät samanaikaisesti taistelijoitten välisiä suhteita, reiluutta ja oikeudenmukaisuutta. (Rusanen & Torkki 1991, 91.) Robinin hirttokohtauksessa

kulminoitui Nottinghamin herttuan ja sheriffin epäoikeudenmukaisuus ja hirmuvalta eli kaikki se, mitä vastaan Robin Hood sankarina taisteli.

Poikien aihevalinta ja mielenkiinnon kohde löytyi vauhdikkaista kohtauksista. Miekkailu ja taistelukohtaukset saivat maininnan kaikkiaan 19 kirjallisessa tekstissä. Näistä kohtauksista oli myös määrällisesti eniten piirustuksia, kaiken kaikkiaan 43 kappaletta. Pojat piirsivät selvästi tyttöjä enemmän taistelukohtauksia, kun taas tyttöjen kuvissa elettiin rauhallista rinnakkaiseloä, jopa hieman näyttämön todellisuuden vastaisesti.



Yhdeksänvuotiaan tytön piirtämä kuva. Aurinko paistaa ja elämä hymyilee taistelunkin tiimellyksessä.

Sekä tyttöjen että poikien piirustuksissa seuraavaksi yleisimpiä olivat henkilöhahmojen muotokuvat ja kuvaukset jostain selkeästä kohtauksesta. Näiden piirustusten tarkka laskeminen on mahdotonta, koska usein piirustuksen sisälsivät molempia elementtejä. Lasten piirustukset ovat kulttuurisidonnaisia, kuten Rusanen ja Torkki (1991) kirjoittavat. Kulttuuriin sitoutuneisuuden yksi osoitus ovat tyttöjen ja poikien erilaiset kuvat. Erilaisuus on usein kiteytetty siten, että tytöt *ovat* ja pojat *toimivat* kuvissaan. (Rusanen & Torkki 1991, 90-91.) Kulttuurimme sukupuoliroolien mukaisesti pojat olivat kiinnostuneet esityksen vauhdista ja tytöt romantiikasta.

Perinteiset sukupuoliroolit erottuvat kuvista selvästi, vaikka niitä näyttämöllä pyrittiin tietoisesti sekoittamaan. Näyttämölle oli tuotu toiminnallisia naishahmoja ja passiivisia miesrooleja. Muun muassa sheriffistä oli tehty näytelmässä nainen. Silti suosituimmaksi naishahmoksi osoittautui Lady Marian. Hän vilahti vain muutamassa kohtauksessa, joissa hänen roolinsa ei ollut aktiivinen: hän oli Robin Hoodin rakkauden kohde ja klassisen passiivinen naishahmo. Esimerkiksi poikien keskuudessa Robin Hood ei yllättäen näyttänyt saavan vastaavanlaista suosiota, vaan pojat olivat tasaisen kiinnostuneita kaikista Sherwoodin joukkojen mieshahmoista. On tosin mainittava, että Sherwoodin joukoissa oli enemmän kiinnostavia mieshahmoja, kun taas vivahteikkaimmat naishahmot olivat Nottinghamin joukkojen eli roistojen puolella. Jako hyviin ja pahoihin näyttää vaikuttaneen mieltymyksiin eniten. Sankareihin on miellyttävämpi samaistua kuin roistoihin. Lasten mieltymyksiin ja piirustuksiin vaikuttavat myös vaikkapa joukkotiedotuksen tavat kuvata sankareita ja toisten lasten kuvat (Hakkola ym. 1991, 17).

Ehdottomasti suosituin kuva-aihe tyttöjen keskuudessa oli Lady Marian. Hänestä oli pelkästään muotokuvia 32 kappaletta, kaikki tyttöjen piirtämiä. Lisäksi Marian esiintyi useassa kuvassa, joka oli piirretty jostain kohtauksesta.



Seitsemänvuotiaan tytön piirtämä kuva. Lady Marianille oli useaan kuvaan piirretty kruunu, vaikka se ei kuulunut puvustukseen.

Teksteissä Marian osoittautui tasaväkiseksi sheriffin hahmon kanssa, joka tosin selkeästi jakoi katsojat kahteen leiriin.

"Näytelmän päähenkilö oli Robin Hood. Sheriffi oli hauska. En pitänyt sotilaista. Myös Marian oli kiva."

- Tyttö 7 v.

"Näytelmä oli vauhdikas ja hauska. Eniten pidin Lady Marianista. Hauskinta oli kun sotilaat joivat kirsikkaolutta. Inhottavinta oli kun sheriffi kirkui, koska hänellä oli kauhea ääni. Inhottavin henkilö oli sheriffi. En oikein muutenkaan tykännyt sheriffistä."

- Tyttö 10 v.

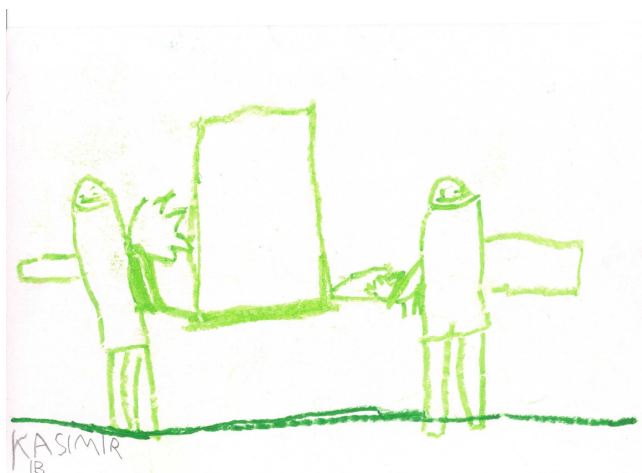
"Minä pidin Robin Hoodista, koska hän oli urhea ja hauska. Minä en pitänyt sheriffistä, koska hän oli ilkeä Robin Hoodille ja huusi koko ajan."

- Tyttö 10 v.

Lady Marianiin viitataan useassa tekstissä prinsessaksi ja useammassa kuvassa hänet oli kuvattu kruunu päässään. Näytelmässä ei kuitenkaan missään vaiheessa viitattu kuninkaallisuuteen. Ala-asteikäisillä tytöillä prinsessaleikit ovat suosittuja.

Vastaavasti poikien leikit ovat usein fyysisiä. Tässä yhteydessä edellä mainittu kulttuuritausta ja ikätaso selittävät osin materiaalia ja aiheen valintaa. Poikien kuvat olivat usein toiminnallisempia kuin tyttöjen. Teksteissä taistelukohtaukset saivat kuitenkin tasaisesti positiivista palautetta sekä tytöiltä että pojilta. Kaikki taistelut maininneet tytöt olivat kuudennen luokan oppilaita. Sukupuoliroolit ovat viime vuosikymmeninä muuttuneet. Se saattaa näkyä myös nuorten tyttöjen teksteissä.

Materiaalista nousi yksi yllättävä ryhmä. Sama kohta mainittiin 7:ssä tekstissä ja oli aiheena 8:ssä kuvassa. Kyseessä on kohta, jossa Sherwoodin joukot ryöstävät herttuan rahakuljetuksen ja sitovat herttuan itsensä kantotuoliin.

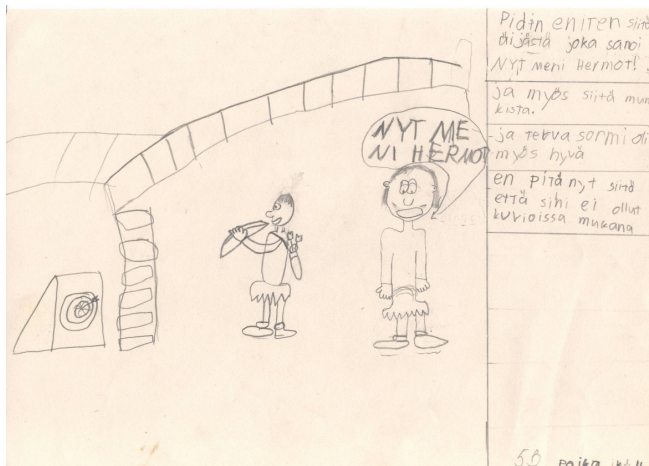


Kuusivuotiaan pojan piirtämä sheriffin miehistä kantamassa kantotuolia. Luokan opettaja esiintyi kohtauksessa.

Kohtauksessa esiintyi näyttelijänä tutkittavan koulun vasta aloittaneen ensimmäisen luokan opettaja. Oppilaat eivät tienneet asiasta etukäteen ja reagoivat hyvin nopeasti tilanteeseen kommentoimalla näyttelijöille: "Älä huuda meidän opelle." kohtauksen palaute oli pelkästään positiivista, yhdessäkään tekstissä sitä ei mainittu tylsänä tai huonona kohtauksena. Voidaan siis päätellä, että mikä tahansa tuttu elementti esityksessä aiheuttaa positiivisen reaktion pienemmässä lapsikäsojassa. Tuttu on turvallista, ja turvallisuus on positiivinen tunne.

Usein piirretty kohtaus ei välttämättä aina kerro kohtauksen suosiosta.

Kulttuurisidonnaisuus näkyy myös lasten piirrosten aihevalinnoissa (Rusanen & Torkki 2001, 90). Aiheen valintaa ohjaa sekä populaarikulttuuri että toiset lapset. Yhteiskunnan ja median tapa käsitellä sankareita heijastuu myös lasten piirroksen aihevalintaan. Muutamassa piirustuksessa kuva oli sommittelultaan ja aihevalinnaltaan lähes identtinen toisen kuvan kanssa.



Poikien piirtämiä kuvia. Yksitoistavuotiaiden luokkatovereiden piirtämät kuvat ovat lähes identtiset.

Vaikka piirustuksista ei näy molempien tekijöiden luokkaa, voi olettaa kaverusten istuvan vierekkäin. Heille palaute kuva-aiheen valinnaltaan on ikään kuin yhteinen.

5.2 Huumoria ja jännitystä tutussa ja turvallisessa ympäristössä

Hauskuus ja varsinkin lapsilla yleinen toistoon perustuva huumori ovat asioita, joista lapset esityksessä nauttivat. Näytelmän roolihahmoista yksi oli yksinkertaistettu todella karkeasti. Will Kärsimätön toimi nimensä mukaisesti ja toisteli samaa repliikkiä usein. Will sai hahmoista eniten positiivista palautetta. Huomionarvoista on myös, että vaikka lapset muuten muistivat roolihahmojen nimet kohtalaisen hyvin, Will Kärsimätön muistettiin lähinnä repliikeistään.

"Herra Nyt Meni Hermot oli muuten paras näyttelijä"

-Poika 11 v.

"Paras henkilö oli Veli Tuk. Myös Pikku-Jussi, Maria-neito ja se, joka sanoi melkein aina 'Nyt meni hermot!' Hauskin kohta oli kun 'Nyt meni hermot' sanoi Robinille ja muille 'Nyt meni...' 'Tiedetään, hermot!'"

-Tyttö 11 v.

Toisto muuttui ennen pitkää hauskaksi. Kenties turvallisuuden perustuu myös tutun tarinan lumo. Ainoastaan yhdessä palautteessa mainittiin tarinan tuttuus negatiivisessa mielessä.

"Minusta näytelmä oli vähän tylsä, koska tiesin jo ennalta lopputuloksen"

- Tyttö 11 v.

Ennemminkin totutusta poikkeaminen aiheutti vastalauseita.

"Esitys oli ihan hyvä, koska siinä oli hyviä kohtauksia. Esityksessä oli tylsää se, että Robin Hoodilla ei ollut vihreät vaatteet ja taistelut olivat melkein samaa koko ajan. Esityksessä oli hauskaa se kun Robin kantoi pappia sillan yli ja toisin päin."

- Tyttö 11 v.

Tuttuja kohtauksia odotettiin, joka näkyi monesti pettymyksenä toteutukseen.

"Mielestäni näytös oli hyvä, mutta huonoin kohta oli jousiammunta. Jousiammunta oli huono, koska se ei ampunut oikeasti. Näyttelijät olivat ihan kivoja."
-Tyttö 10v.

Tutut kohtaukset olivat kuitenkin lasten suosiossa ainakin piirustusten aiheiden perusteella. Robinin nuolen halkaisu, Pikku-Jussin ja Robinin kohtaaminen kapealla sillalla ja pullean Munkki Tuckin kantaminen reppuselässä olivat ylivoimaisesti suosituimmat kohtaukset.

Lasten vastauksista ja piirustuksista saattoi havaita myös sen, mitä kautta kansantarustot ovat nykylapsille tuttuja. Kolmessa vastauksessa kritisoitiin Sihi käärmeen puuttumista.

"En pitänyt siitä, että Sihi käärme ei ollut kuvioissa mukana."
-Poika 11v.

Kyseinen hahmo esiintyy Walt Disney'n piirretyssä versiossa Robin Hoodista. Nuoret ja miehet käyttävät eniten uusia medioita ja katsovat myös eniten televisiota (Werner 1996, 54). On luonnollista, että myös klassikkoihin nuoret tutustuvat nimenomaan uuden median kautta. Lapsille klassikot näyttävätkin olevan tutumpia amerikkalaisina piirrosversioina kuin alkuperäisinä satuina ja tarinoina. Tuttuus ei siis tarkoita lapsille perinteistä tai alkuperäistä, vaan kirjaimellisesti lapselle entuudestaan tuttua. Yhdessäkään palautteessa ei esimerkiksi puututtu sheriffin sukupuoleen. Meidän yhteiskunnassamme toiminnalliset naisroolit kuuluvat jo lasten arkipäivään.

Teksteissä ylivoimaisesti käytetyimmät adjektiivit olivat 'kiva', 'jännittävä' ja 'hauska'. Näin oli myös sellaisissa kohdissa, joista ei erityisemmin pidetty.

"Minusta oli kaikki hauskaa ja Marian kiva ja Pikku Kalle ja se linna ja se hirsipuu ja tykkäsin kaikesta."
- Poika 8 v.

"Pidin siitä kun Munkki Tuk joutui kantamaan Robinin sillan yli. Minusta teloituskohtaus ei ollut hauska."
- Poika 9 v.

Jännittävyys ja huumori tuntuvat olevan kouluikäisten lasten palautteen tärkeimmät mittarit. Näytelmässä jännittävin kohtaaminen aikuisen ja ohjaajan näkökulmasta oli

Robinin hirttäjäiset. Se esiintyi myös piirustuksissa ja teksteissä usein. Kohtaus on todennäköisesti myös pelottanut ainakin pienimpiä, vaikkei kukaan olekaan maininnut asiaa. Hirttokohtauksista tehdyissä kuvissa kohtaukseen liittyy paljon verta ja väkivaltaa. Todellisuudessa kohtaus oli hyvin rauhallinen, mutta sen tunnelma oli painostava. Mielikuvitus vaikuttaa lasten kuviin ja kuvat auttavat prosessoimaan vaikeitakin asioita (Hakkola ym. 1991, 56-57). Hirttokohtaus on piirretty tunnelmaltaan hyvin realistisesti, vaikkei se tapahtumiltaan vastaakaan todellisuutta.

Jos näytelmässä on huumoria, sen suosio on taattu. Teatteriin tullaan viihtymään (esim. Niemi 1983). Lapsi ei kuitenkaan vielä osaa eritellä katsomiskokemustaan, vaan kokee kokonaisvaltaisesti (Puurula 2001, 171; Hassi 1994, 29-30). Lapsen negatiivinen palaute tai kommentti esityksestä ei siis välttämättä tarkoita sitä, että esitys on ollut huono. Lapsi on vain saattanut pitää sen juonen tapahtumia epäoikeudenmukaisina tai henkilöhahmoja ilkeinä.

5.3 Teatterintekijän ja katsojan erilaiset maailmat

Teatterin ja taiteen kulttuurisidonnaisuus nousi tutkimuksen materiaalia tulkitessa voimakkaasti esille. Samoin nousi kulttuuri nimenomaan opittuna instituutiona. Tutkimuksesta löytää muutamia mielenkiintoisia piirteitä, kun tuloksia tarkastelee kulttuurisista lähtökohdista. Erehdyin tutkimuksessa tarkastelemaan lasta ja teatteriesitystä irrallisina asioina, sen sijaan että olisin nähnyt molemmat tiiviisti osana omaa kulttuuriamme. Näin ollen tutkimus antaa varmasti enemmän tietoa kulttuuristamme ja sen arvoista kuin lapsesta teatterin katsojana yleensä. Joka tapauksessa tämän tutkimuksen kaltainen aikuisen ja lapsen maailman kohtaaminen oli minulle teatterintekijänä antoisa. Aikuisena kulttuurimme jäsenenä olen välittämässä esityksellä arvoja katsojalle, halusin sitä tai en. Tekijänä minulla on luonnollisesti valta esityksen sisältöön, vaikka en voikaan lopullisesti vaikuttaa sen tulkintaan. Mielenkiintoisiksi nousivat ne tilanteet, joissa tekijän ja katsojan maailmat eivät jostain syystä kohdanneet tai lopputulos ei vastannut ennako-odotusta. Tällaisina voisi mainita vaikkapa puvustuksen ja jousiammunta-kohtauksen.

*" Olisi voinut ampua oikeesti jousiaseella."
-Poika 11v.*

Rahallisesti esityksessä oli satsattu eniten pukuihin ja musiikkiin. Musiikki pohjautui tietoisesti suomalaiseen kansanmusiikkiin, ja se oli Pekka Pentikäisen esitykseen säveltämää (liite 1). Tarttuvat melodiat ja tunnelmaa siivittävä musiikki sai lapsilta yllättävän paljon positiivista palautetta.

*"Minusta näytelmässä oli erinomaiset musiikit ja soittajat osasivat soittaa hyvin ja nuotilleen sekä toistensa kanssa samaan aikaan."
-Tyttö 11v.*

Yhteensä musiikin mainitsi 5 lasta, kaikki viidennen ja kuudennen luokan oppilaita. Musiikki on olennainen osa kokonaisuuden rakentamista ja tunnelman luomista. Lapset ovat jo esimerkiksi televisiossa tottuneet tunnelman luomiseen musiikilla. Musiikki on siis taatusti vaikuttanut katsojiin, vaikkei sitä ole erikseen huomattu. Iästä riippumatta osa lapsista kykeni esityksen osatekijöiden erotteluun. Kokeneisuus teatterinkatsojana saattaisi selvittää eroja lasten välillä.

Puvut ja lavastus saivat lapsilta usein kritiikkiä (ks s. 39).

*"Oli vähän köyhät puvut."
-Poika 11v.*

Lehdissä kehuttu puvustus ei miellyttänyt lapsikatsojia. Televisiossa kaikki näytetään ja asiat ovat aidomman näköisiä kuin lavalla. Kenties sen vuoksi puuvillalangasta neulotut panssarit eivät tyydyttäneet kriittisen lapsikatsojan silmää. Aitoon pyrittäessä teatterin lavalla ei päästä lähellekään television tarjoamaa realismia. Tähän palautteen annossa kiinnitettiin huomiota. Leikin luonteen mukaisesti lapset kuitenkin hyväksyivät teatterin todellisuudessa villapaidat panssareiksi ja siten draamasopimus toteutui. Leikissä kaikki on mahdollista ja hyväksyttävää, ja lapselle leikki on luonteva elementti. Viitteellisempi lavastus ja puvut olisivatkin voineet toimia lavalla tarkkaa ajankuvaa paremmin.

Koulu kannustaa lapsia tietynlaiseen palautteen antoon. Pyytämättä vanhemmat lapset erottelivat palautteen negatiiviseen ja positiiviseen, mikä on sinällään aika karkea erottelu. Joissain kirjallisissa palautteissa annettiin esitykselle jopa kouluarvosana.

"Mielestäni esitys oli mukava, paras kohta oli kun kuningas ja Robin Hood ampuivat maalitauluun. Numeroni esityksestä: 9."
- Poika 10 v.

Tehtävänannossa pyydettiin kuitenkin ainoastaan kuvailemaan, mitä kukin lapsi esityksessä näki ja mikä jäi mieleen. En ollut paikan päällä luokissa antamassa lapsille ohjeita, joten myös jokaisen opettajan omat henkilökohtaiset ohjeet ovat saattaneet vaikuttaa lasten tuotoksiin. Muutamissa kirjoituksissa esiintyikin yksittäisiä irrallisia lauseita, joiden voi katsoa olevan suoria vastauksia opettajan yksittäisiin kysymyksiin, sillä ne eivät muodosta selkeää kokonaisuutta. On myös mahdollista, että lapsen ajatus on kulkenut kynää nopeammin, eikä hän siksi ole osannut välittää haluamaansa ajatusta paperille.

"Robin Hood. Se alku kunne oli torilla jousi amunnassa. Se paini ja voittaja sai satakultarahaa tai Marjannen käden. Se oli ihan hyvä."
- Tyttö 9 v.

5.4 Miten lapsi seuraa teatteria?

Neelands (1998, 11-17) vertaa esityksiä teatteritilassa vallitsevaan ilmapiiriin ja vuorovaikutuksen asteeseen. Mielestäni Winnicott'in (1971, 100) esittelemä mahdollisuuksien tila määrittelee osallistavaa teatteria tilan vertausta selkeämmin. Teatteri luo mahdollisuuden, mutta ei anna sen tarkempia rajoituksia katsojalle. Mahdollisuuksien tila voidaan nähdä myös draamassa (Heikkinen 2001, 79). Sama mahdollisuuksien tila on voimassa myös missä tahansa teatteriesityksessä. Winnicott'in mukaan mahdollisuuksien tilassa katsojalla on valta ja vastuu ja hän kontrolloi tilaa, ei esitys tai esiintyjät. Neelands'in mallissa katsoja on passiivinen ja täysin riippuvainen esityksestä. Se jättää kuitenkin ottamatta huomioon katsojien yksilöllisen luonteen. Nuorimmat lapsikatsojat seuraavat teatteriesitystä usein täysin

vailla ennakko-odotuksia tai asenteita. Heille ei myöskään ole syntynyt minkäänlaista mallia siitä, miten esitystä kuuluisi seurata, tai millaista reaktiota esityksessä odotetaan.

Teatteriesitys itsessään jäsentää muodollaan katsojien reaktioita ja samalla siis osallistavan teatterin kenttää. Se ei kuitenkaan ole ainoa esityksen kulkuun vaikuttava tekijä. Teatterintekijän on aina muistettava, mistä lähtökohdista hän esitystä lähtee rakentamaan. Lapsi on vielä normeista vapaa ja liikkuu todellisuuden ja leikin rajamailla hyvin vapaasti. Lapsi määrittelee osallistumisen tasoaan esityksessä myös itse. Kokenut teatterinkatsoja seuraa esitystä rutiinilla ja on jo oppinut aikuismaisen tavan suhtautua teatteriin. Pieni lapsi tai kokematon katsoja sen sijaan reagoi hyvin vaistonvaraisesti tunteellaan. Lapsikatsoja ei seuraa tylsää esitystä edes kohteliaisuudesta. Hän keksii hyvin pian uuden mielenkiintoisemman ajanvietteen, kuten esimerkiksi vierustoverin häiritsemisen tai penkkirivien laskemisen. Lapsi on kuitenkin usein poikkeuksellisen empaattinen ja antaa palautteen varovasti, ettei loukkaisi palautteen saajan tunteita. Siinä, missä aikuinen erottaa selkeästi kritiikin työstä ja henkilöstä, lapsi näkee työn ja persoonan yhtenä kokonaisuutena.

"No näytelmähän oli ihan ok, mutta näytelmä muuttui pikkuhiljaa tylsemmäksi, koska näytelmä oli hieman epäselvä. Mutta kyllä se esitys oli iha hyvä."

- Tyttö 11 v.

"En hirveästi tajunnut näytöksestä, mutta paras henkilö oli varmaan Robin Hood."

- Tyttö 10 v.

"Esitys oli ihan ok, vaikkakin tylsä."

- Tyttö 11 v.

"Pullukka oli hauska. Sotilaat olivat hölmöjä. Tylsää oli."

- Poika 8 v.

"Minusta esityksessä hyvää oli, että siinä oli välissä tauko. Huonoa minusta oli se, että se oli vähän pitkäväteinen."

- Poika 11 v.

Draamakasvatus ja teatteri esitysmuotona ovat lähestymässä toisiaan. Lapsikatsojien kanssa voidaan tutkimuksessa palata draamasopimuksen ajatukseen. Katsoja, jolle teatteri on vieras taidemuoto, arvioi ja kokee teatterin eri tavoin kuin kokenut katsoja. Siinä missä toinen lapsikatsoja elää tarinaa, seuraa toinen näytelmän

tapahtumia lavalla. Pienelle lapselle vakavan leikillisyyden käsite on itsestään selvä. Lapsi oppii ja jäsentää ympäristöään juuri leikin avulla.

Pienen lapsen on usein helppo eläytyä teatterin tarinaan ja hyväksyä sen tarjoama todellisuus. Myöhemmällä iällä esteettisen kahdentumisen hyväksyminen lavalla käy vieraaksi, ellei siihen ole opittu. Mikäli teatteri on taidemuotona katsojalle vieras, hänen on vaikeampi hyväksyä sen tarjoama ajan, paikan ja tilan kahdentuminen. Katsoja ei suhtaudu leikkiin vakavasti, eikä se silloin voi toimia. Heikkisen (2002) peräänkuuluttama vakava leikillisuus on poissa. Teatterin tunteminen taidemuotona ei sulje pois mahdollisuutta esitykseen eläytymiseen. Se antaa mahdollisuuden nauttia teatterin useammasta osatekijästä.

5.4.1 Katsojat piirrosten ja tekstien takana

Lasten kuvia tarkastellessa niistä löytyi kolme erilaista ryhmää riippumatta tekijän iästä tai sukupuolesta. Osa lapsista kuvitti selkeästi näkemäänsä ja kokemaansa



Kaksitoistavuotiaan pojan piirtämä kuva tavoittaa tarinan hengen, mutta on viitteellinen ja kaukana näyttämön lavastuksesta.

Näissä kuvissa esiintyvät tarinassa esiintyneet hahmot uusissa ja erilaisissa yhteyksissä. Lapsi kertoo piirtäessään tarinaa (Vygotsky 1978, 112). Näytelmä on näissä kuvissa toiminut virikkeenä kuvan piirtämiselle, mutta se ei ole rajoittanut

sitä. Teatteri voi olla virittäjänä kuvan tekemiselle, koska se auttaa lasta luomaan mielikuvia (Hakkola ym. 1991, 59). Lapsi, jonka mielikuviutus on lähtenyt liikkeelle esityksen myötä, on todennäköisesti myös eläytynyt voimakkaasti itse tarinaan. Näissä kuvissa esiintyneet uudet tilanteet olivat kaikki tarinan sisällä mahdollisia. Yhdessäkään edellä mainitun kaltaisessa kuvassa ei esimerkiksi esiintynyt nykyaikaan viittaavia asioita. Tekijöiden mielikuviutuksessa ja kuvissa tarina jatkoi elämäänsä näytelmän todellisuuden kaltaisena.

Osa puolestaan piirsi suoraan sen todellisuuden, jonka lavalla edessään näki



Yhdeksänvuotiaan tytön piirtämä kuva. Lavasteiden järjestys piirroksessa vastaa hyvin näyttämön todellisuutta. Kuvan alareunassa katsojat seuraamassa esitystä.

Jotkut näistä kuvista olivat hämmästyttävän tarkkoja yksityiskohdissaan. Näiden kuvien pohjalta voisi rakentaa näytelmän lavasteet, vaikkei olisi esitystä ikinä nähnytkään. Kuvissa esiintyy selvästi näyttämö, jolla esiintyjät esiintyvät. Useissa on myös katsomo, jossa on ihmisiä seuraamassa esitystä. Nämä oppilaat näyttäisivät seuranneen tarkkaan koko esitystilannetta. Mahdollinen esitykseen eläytyminen ei ainakaan ole häirinnyt katsojan havainnointia. Lapset omaksuvat helposti niitä viestejä, joita aikuiset heille lähettävät (Hakkola ym. 1991, 38). Kuvia piirtäneet lapset ovat saattaneet myös ymmärtää opettajan ohjeet kirjaimellisesti. He ovat piirtäneet nimenomaan näytelmästä, koska siitä pyydettiin piirtämään. Tällöin keskeiseksi nousevat kuvissa esiintyvät hahmot ja paikat, kuten vaikkapa Nottinghamin linna tai Lady Marian.

Muutamissa kuvissa, varsinkin pienimmillä lapsilla, näyttämön todellisuus ja reaalityodellisuus näyttäisivät olevan läsnä yhtä aikaa



Seitsemänvuotiaan pojan piirtämä kuva. Robinin ja munkki Tuckin kohtaaminen sillalla. Tarinassa silta kulki veden yli, todellisuudessa katsomon poikki. Sekä vesi että sillan toisella puolella näkyvät katsojien naamat on piirretty kuvaan.

Robinin ja munkki Tuckin miekkaillessa katsomon poikki kulkevalla rampilla, voimme nähdä kuvassa sillan alla kulkevan veden ja samaan aikaan toisella puolella katsomoa istuvat ihmiset. Piirtäjän voi toisaalta kuvitella eläytyneen tarinaan, jossa miekkaillaan kapealla sillalla ja toisaalta havainnoineen esityksessä vallitsevaa todellisuutta. Lasten mielikuvat ja kokemukset liittyvät havaintoihin, joita lapset tekevät (Hakkola ym. 1991, 58). Lapsi tietää, että sillan alla on vettä ja on todennäköisesti joskus kävellyt sillalla. Tarinassa viitataan jokeen ja siltaan, joten on loogista, että lapsi myös maalaa ne kuvaansa.

Vaikka varsinainen tehtävänanto oli väljä (liite 2), kaikki kirjoitukset ja jotkut piirustuksista olivat keskenään hyvin samankaltaisia. Mielestäni tämä oli yllättävää ottaen huomioon lasten suuren ikäeron toisiinsa nähden. Enimmillään ikäero oli seitsemän vuotta. Lasten reaktiot ja suhtautuminen teatteriin vaihtelevat tavattomasti ikäkausittain. Tämä johtuu osittain lasten erilaisesta kehitystasosta. Eri-ikäiset lapset kiinnostivat kuitenkin huomionsa hyvin usein samoihin kohtauksiin ikätasostaan huolimatta. Taistelut oli mainittu usein teksteissä positiivisena asiana, ja ne esiintyivät usein myös piirustusten aiheena.

"Minusta näytelmässä oli erinomaiset musiikit ja soittajat osasivat soittaa hyvin ja nuotilleen, sekä toistensa kanssa samaan aikaan. Jos ajattelin siltä kannalta että

olisin itse näyttelemässä niin esittäisin mieluiten Leidi Mariaa, Herttuan tytärtä (en tiedä miksi). Eniten pidin nuoliammunta kohdasta (kohdistista) koska ne olivat hyvin harjoiteltuja. Näytelmä oli ihan ok ja sopivan mittainen."

- Tyttö 11 v.

"Esitys oli hieno, koska siinä oli kilpailuja ja monta näyttelijää. Paras kohta oli hirsipuu, siksi kun pyöveli olikin munkki. Esitys oli hyvä, koska siinä oli toimintaa. Minä tykkäsin esityksestä, koska näyttelijät osasivat näytellä hyvin."

- Poika 8 v.

Kirjoituksista ja piirustuksista ei käy ilmi se, kuinka paljon kukin lapsi oli teatteria nähnyt. Yksi selittävä tekijä saattaisi olla juuri teatterin tuttuus taidemuotona. Enemmän teatteria seurannut kiinnittää loogisesti enemmän huomiota teatterin tyylikeinoinhin kuin sellainen katsoja, jolle teatteri on vierasta. Vaikka teatteri liikkuu samoilla alueilla esimerkiksi leikin kanssa, teatteri ei toimi täysin leikin tavoin. Leikissä toki tarvitaan vakavaa leikillisyyttä kuten teatterissakin, mutta leikissä ei kiinnitetä huomiota esimerkiksi varsinaiseen näyttelijäntyöhön. Vakava suhtautuminen asioihin riittää. Monet lapset kiinnittivät kuitenkin huomiotaan tarkasti teatterin peruselementteihin vieläpä niiden oikeilla nimityksillä. Lapset saattoivat erotella näyttelijäntyötä, lavastusta ja musiikkia ja kiinnittää huomionsa teknisiin suorituksiin sekä toteutukseen. Mielestäni katsoja, jolle teatteri on vieras taidemuoto, ei osaa tällaista erottelua tehdä.

"Minä en pitänyt näytelmän pituudesta, koska aika kävi pitkäksi. Näytelmän huonoin kohta oli painikilpailu, mutta en oikein osaa perustella sitä. Minusta näytelmä oli vähän tylsä, koska tiesin jo ennalta lopputuloksen. Pidin ehkä eniten sheriffistä (näyttelijänä), en niinkään hahmona. En pitänyt Robin Hoodista, näyttelijänä, mutta hahmona kyllä."

- Tyttö 10 v.

Toiset lapsista eläytyivät ennen kaikkea tarinaan. Tämä tuntuisi lapsille ominaiselta tavalta katsoa teatteria, sillä draaman vakavan leikillisyyden periaatteiden mukaisesti kunnan leikki vaatii aina vakavuutta, eläytymistä. Näille lapsille hyvät roolihahmot ovat hyviä ja pahat pahoja. Robinista pidetään, koska hän on hyvä, ja sheriffiä inhotaan, koska hän kerää veroja. Todellisuuden ja teatterin välillä ei nähdä silloin suurta eroa.

"Pidin Robin Hoodista, koska hän voitti melkein aina. Minä en pitänyt sheriffistä, koska hän määräsi joka asiassa. Mielestäni näytelmä oli kohtalainen."

- Poika 10 v.

"Minä en pitänyt sheriffistä. Minä pidin Pikku-Jussista"
- Tyttö 7v.

Lapset ovat tavattoman otollinen teatteriyleisö. Ennakkokäsitykseni mukaan lapset ovat usein avoimia kaikelle uudelle. Siitä huolimatta samanikäiset lapset seuraavat teatteriesitystä hyvinkin eri tavoin. Tämä näkyy myös lasten palauttamassa materiaalissa. Samanikäiset lapset olivat kiinnittäneet huomionsa hyvin erilaisiin asioihin. Ikä ei siis ole määrittävä tekijä teatteriesityksen seuraamisessa. Teatterin tuttuus taidemuotona sen sijaan saattaisi olla sellainen tekijä.

Vaikka lapset reagoivatkin esitykseen aikuisia spontaanimminkin, ei lapsikatsoja juurikaan eroa aikuisesta. Kaikista Niemen (1983) tutkimuksessaan mainitsemista katsojatyypeistä on löydettävissä viitteitä myös lapsikatsojista. Ahdistunut lapsikatsoja odotti paljon ja arvotti voimakkaasti näkemäänsä.

"Minä pidin Robin Hoodista, koska hän voitti melkein aina. Minä en pitänyt sheriffistä, koska hän määräsi joka asiassa. Mielestäni näytelmä oli kohtalainen, koska Sihi oli mukana piirretyssä mutta ei näytelmässä."
- Poika 10 v.

Ahmivat lapsikatsojat olivat innoissaan pelkästä teatteriin saapumisesta.

"Minusta oli kaikki hauskaa ja Maria oli kiva ja Pikku Kalle ja se linna ja se hirsipuu ja tykkäsin kaikesta."
- Poika 8 v.



Kahdeksanvuotiaan tytön piirtämä kuva. Kuninkaan hirven ampumista ei lavalla nähty, mutta se kuului olennaisena osana juonen kulkuun.

Arvioiva lapsikatsoja saattoi verrata aikaisemmin näkemäänsä.

"No. Sanotaan nyt näin että se oli aika T-T (Tavallinen-Teatteriesitys). Ja hauskaa oli se yksi mies se... Pikku-Jussi! Se vaan oli aika hyvä en oikein osaa sanoa huonoa."

- Poika 8 v.

Lapsikatsojissa esiintyi myös määrällisesti paljon avuttomia katsojia. He kokivat teatteriesityksen hajanaisena ja kiinnittivät runsaasti huomiota fyysiseen todellisuuteen.

"Minusta se oli hyvä. Se prinsessa oli parhain ja sillä oli ihana puku. Yksi osa jäi vain katsomatta kun vieruskaverini työnsi päänsä minun eteen. Onneksi näin muut osat esityksestä. Ei siinä kyllä mitään huonoa ollut, mutta kova melu siellä oli."

- Tyttö 9 v.

Lapsikatsoja on silti teatterissa aikuista välittömämpi ja itseohjautuvampi. Lapsella on luonnostaan halu luoda rinnakkaistodellisuuksia kirjoittavat Heinonen ja Suojala (2001). Kuvitteellinen rinnakkaismaailma, satumaailma, helpottaa todellisuuden kohtaamista. (Heinonen & Suojala 2001, 146.) Myös Vygotsky (1978) näkee leikin ja kuvitteellisen todellisuuden yhteyden. (Vygotsky 1978, 97.) Tässä kuvitteellisessa todellisuudessa elämää voi harjoitella. Teatteri tarjoaa leikin ja draaman tavoin turvallisen rinnakkaismaailman, jossa lapsi voi harjoitella elämää konfliktien ja vastakohtaisuuksien maailmassa.

Pieni lapsi määrittelee itse osallistumisensa tason ja sen kuinka syväälle hän tarinaan uppoutuu. Jotkut lapsikatsojista osallistuvat esitykseen aktiivisesti kommentoimalla, toiset eläytyvät voimakkaasti tarinaan pyrkien näyttämölle ja toiset taas seuraavat esitystä hiljaa paikallaan. He kenties eläytyvät esitykseen ajatuksissaan ja keskittyvät tarinan seuraamiseen. Lapsen maailmassa yhteisön ja ympäristön paineilla ei vielä ole vastaavanlaista merkitystä kuin aikuisella. Ainakaan pientä lasta ei vielä vaivaa kasvojen menettämisen pelko. Hän ei vielä aktiivisesti pohdi, onko oma osallistumisen taso hyväksyttävää tai yhteisön normien mukaista. Hän toimii spontaanisti ja liikkuu eri tiloissa luontevasti omien mieltymyksiensä mukaisesti.

5.4.2 Lapsikatsojan ja aikuiskatsojan eroja

Aikuisyleisö pitää osallistavassa teatterissa opettaa uudelleen ottamaan osaa esitykseen. Aikuiset ovat tottuneet perinteiseen kurkistusluukku teatteriin, jossa yleisö istuu hiljaa paikallaan. Entuudestaan opittu täytyy usein oppia pois. Improvisaatioesityksessä yleisö täytyy lämmitellä, ennen kuin se osallistuu näytelmään. Aikuisille on näytettävä, mikä juuri tässä esityksessä on sallittua. Vastan jälkeen he uskaltavat ottaa osaa esitykseen. Robin Hoodissa jouduimme toimimaan päinvastoin. Lapsia täytyi toppuutella osallistumisessaan. Ennen esitystä ekaluokkalaisten opettajat hakivat vikkelimpiä oppilaita lavasteista ja väliajalla katsojien joukossa veroja keränneet Nottinghamin joukot joutuivat pienten oikeudenpuolustajien nyrkkeilysäkeiksi. Välillä pieniä katsojia piti muistuttaa että tilanne on vain leikkiä.

Aikuisten kerran oppimaa on myös vaikea muuttaa. Tämä pätee niin yleiseen asenteeseen osallistavaa teatteria kohtaan kuin yleisön toimintaan esityksessä. Interaktiivisuuden totutettu yleisö osallistuu joskus silloinkin, kun se tekijöiden mielestä ei ole ollut tarkoitus. Espoon kaupunginteatterin Kihlaus-esityksessä suora kysymys näyttämöltä aiheutti suoran vastauksen katsomosta, vaikkei se selvästi ollut tekijöiden tarkoitus. Koko seuraava kohta perustui epätietoisuuteen. Kuitenkin kyseisessä esityksessä vastaus oli jo tullut yleisöltä. Se oli kaikkien tiedossa. Ihminen luonnostaan määrittelee itselleen sopivan tavan katsoa esitystä. Hän määrittelee selkeästi sen, missä tilassa haluaa liikkua ja missä tilassa tuntee olonsa kotoiseksi. Luonnollisesti normit ja säännöt voidaan oppia, mutta liikkuminen tilassa on silloin ulkoa määrättyä.

Bergströmin (1997) mukaan lasten aivot eivät ole vielä täysin kehittyneet, eivätkä ne siten voi luottaa vain olemassa olevaan informaatioon. Lasten on luotettava havainnoinnissaan muihin kategorioihin. Yksi niistä on kyky, jota aikuiset nimittävät 'uskoksi'. Lapsen on helppo uskoa todeksi asioita, jotka aikuinen tietää vääräksi. Bergströmin mukaan myös tämä niin kutsuttu usko on aivotoiminto. Hänen mukaansa usko ja havainto ovat saman ulottuvuuden kaksi ääripäätä, jossa ulkoisen maailman virikkeet ja sisäisen maailman subjektiivinen kokemus sulautetaan toisiinsa. Jos virike ja todellisuus varsin todennäköisesti vastaavat toisiaan, kyseessä

on havainto. Jos vastaavuus on varsin epätodennäköistä, kyseessä on usko (Bergström 1997, 31 - 32). Lasten havainnointi on siis vapaa siitä pakkotodellisuudesta, johon aikuiset ovat sidottuja. Lapselle taikatempun selitykseksi riittää ajatus, että se on taikuutta. Aikuiset ovat rajoittuneet siihen reaalityodellisuuteen, jonka säännöt he tuntevat.

Robin Hood näytelmässä tämä näkyi hyvin jousiammuntakohtauksessa. Robin Hood halkaisee Nottinghamin herttuan nuolen jousiammuntakilpailussa. Kohtaus oli toteutettu siten, että nuolen halkaisu näytettiin lavalla. Nuolet oli jännitetty jousella taulun taakse, josta ne ampumakohtauksessa nopeasti vapautettiin. Näyttelijät ainoastaan teeskentelivät ampuvansa. Parhaimmillaan illuusio oli melkoisen tehokas ja aidon näköinen. Pienimmät lapset eivät nähneet kohtauksessa mitään kummallista. Heille oli aivan luonnollista, että Robin Hood ampuu hyvin - onhan hän Nottinghamin ja Sherwoodin joukkojen etevin jousimies. Vanhemmat lapset olivat jo oppineet epäilemään näkemäänsä. Suhtautuminen ja reaktiot olivat hyvin ristiriitaisia. Kiinnostus nuolikohtaukseen kuitenkin säilyi. Mystinen maailma selvästi kiinnosti lapsia. Isommat pyrkivät selvittämään, miten kohtaus oli tehty.

"En pitänyt näytöksestä, koska Robin ei ampunut oikeasti jousipyssyllä."
- Poika 11 v.

"Aluksi oli hyvä, kun jousiammuntakisassa kuninkaan jousi meni keskeltä kahtia, koska Robin Hood ampui jouta keskeltä kahtia."
- Poika 9 v.

"Mielestäni hölmöin kohta oli jousiammunta, Robin Hood ja herttua eivät ampuneet oikeasti."
- Poika 10 v.

"Minusta näytelmä oli vähän liian pitkä. Paras kohta oli jousiammuntakilpailu."
- Tyttö 10 v.

"Robin Hood voitti herttuan jousiammunassa. Esitys oli kiva ja välissä oli pikkaisen surullisia kohtia ja kun loppu lähestyi kaikki muuttui iloksi kun Marian ja Robin rakastui."
- Poika 8 v.

Parhaiten onnistuessaan jousiammuntakohtaus aiheutti aikuisissakin naurua, joka oli kenties merkki epäuskosta tai hämmennyksestä - ja herätti ainakin armotonta spekulatiota siitä, miten kohtaus oli toteutettu. Lapset useimmiten osuivat lähemmäs oikeaa, vaikka heille riitti puolittainen totuus.

*"Jousiammuntakohtaus oli ihan tyhmä, koska se ukko käytti sitä sieltä takaa."
- Poika 11 v.*

Anita Werner (1996) on tutkinut lasten suhdetta televisioon. Lapsi on huomattavasti aikuista vaativampi. Hän on syventynyt ja tarkkaavainen katsoja. (Werner 1996, 26.) Lapset ovat tottuneet näkemään televisiossa kaiken suoraan ja realistisesti. Toisaalta lasten on helppo hyväksyä näkemänsä sellaisenaan. Kaikki mikä näyttää todelta on totta (Werner 1996, 128). Tässä suhteessa teatterin on vaikea kilpailla television kanssa. Teatterissa asiat on vaikeampi saada näyttämään realistisilta, sellaisilta kuin, lapset ovat tottuneet näkemään ne televisiossa.

Aivojen ja ajattelun kehittyessä lapset oppivat epäilemään näkemäänsä reaali maailman pohjalta. Lapsi arvioi tiedon lajia ja määrää kussakin tilanteessa oman kauneusaistinsa ja tunnetilansa pohjalta. Bergströmin mukaan tämä arviointi ja arvottamiskyky kehittyy täyteen mittaansa noin 18 vuoden iässä (Bergström 1997, 25). Lapsi reagoi tilanteisiin voimakkaasti koko persoonallaan ja hänen kykynsä arviointiin kehittyy täysin vasta aikuisena, siksi aikuisten tehtävänä ja velvollisuutena on tarjota tietyt kauneusihanteet. Myös estetiikkaa voidaan oppia. Vastaavasti teatterinkatsomisen välineet ovat opittavissa. Lasten vastauksista ja piirroksista oli selvästi havaittavissa ne lapset, joille teatteri oli tuttu taidemuoto ja jotka osasivat seurata sen muotokieltä.

Lapsi oppii aktiivisesti sekä toimimalla että imitoimalla aikuisia. Lapsi on aina enemmän aktiivinen tekijä kuin passiivinen kokija. Luonnollisesti lapsen kehitystaso vaikuttaa myös siihen, miten hän teatteriesitystä seuraa. Aikuisten maailmassa lapsille hyväksytään helpommin normeista poikkeava käytös. Se on luonnollista, koska lapsi vasta opettelee sitä, mikä on oikea tapa reagoida. Neelands'in (1998) osallistavan teatterirakennuksen arkkitehtuuri rakentuu erilaisista tiloista, joissa katsojaa kutsutaan osallistumaan esitykseen eri tavoin. Osallistavan teatterin määrittelyssä vertaus toimii. Selkeän luokittelun pohjaksi se ei kuitenkaan yksinään sovi. Tilanteeseen vaikuttaa myös katsojan oma valinta. Esitys määrittelee osittain sen, millainen osallistumisen taso on mahdollinen. Esitystilanne ei kuitenkaan määrittele katsojaa, vaan katsoja määrittelee esitystilanteen. Jokaiselle katsojalle

esitystilanne on ainutlaatuinen kokemus, joka ei ole koskaan toistettavissa samanlaisena.

5.5 Lasten kolme katsojaryhmää

Ikäkausien väliset tasoerot tutkimusmateriaalissa näkyvät hyvin. On selvää, että 13-vuotiaan piirustuksessa on enemmän yksityiskohtia kuin 6-vuotiaalla. Tämä ei tarkoita, ettei 6-vuotias ole kiinnittänyt samaan asiaan huomiotaan kuin vanhempi lapsi. Jokainen lapsi kykenee piirtämään ja kirjoittamaan ainoastaan ikäkautensa tason mukaisesti. Lasten aktiivisuudesta ja esitykseen osallistumisesta kerätty materiaali ei kuitenkaan antanut tarkkaa tietoa. Materiaalista sai silti selville, miten lapset teatteria seuraavat. Eri-ikäisten lasten palautteista nousi kolme päälinjaa, joista voi nähdä lasten kehityksen teatterin aloittelijoista kokeneiksi teatterinkatsojiksi. Olen nimennyt ryhmät katsomistavan mukaan tarkkailijaksi, eläytyjäksi ja kokeneeksi katsojaksi. Ryhmät eivät ole katsojatyyppejä, vaan portaita kehityksessä teatterin katsojana.

Tarkkailija ottaa esityksen vastaan juuri sellaisena kuin se tulee. Hän tekee havaintoja kaikesta näkemästään, mutta ei osaa eritellä havaintojaan esityskokemuksen ja muun kokemuksen välillä.



Yhdeksänvuotiaan pojan piirtämä kuva lavasteista. Mittasuhteet ja väritys ovat piirroksessa täysin samat kuin todellisissa lavasteissa.

Tarkkailijan piirroksia voisivat olla lähes valokuvantarkat näkymät kohtauksesta kaikkine näyttelijöineen, yleisöineen ja lavasteineen tai joku yksityiskohta juuri sellaisena kuin se esityksessä on näkynyt. Tarkkailijan havainnot liittyivät kaikkeen ympäröivään, ei ainoastaan teatteriesitykseen.

"Oli kuuma ja aurinko paistoi silmiin niin etten nähnyt kovin hyvin."
- Tyttö 10 v.

"Ei siinä kyllä mitään huonoa ollut, mutta kova melu siellä oli."
- Tyttö 9 v.

Eläytyjä ei enää kiinnitä teatterin ulkoisiin puitteisiin huomiota. Hän on oppinut teatterin lainalaisuudet ja tietää miten siellä toimitaan. Eläytyjä tempautuu tarinaan mukaan niin, ettei kykene erottelemaan negatiivista tuntemusta esityksestä tai näyttelijästä. Ilkeä Sheriffi on hänelle myös huono näyttelijä. Eläytyjän piirustuksia saattaisivat olla tapahtumat ja tilanteet, jotka kuuluivat näytelmän tarinaan, mutta joita ei lavalla varsinaisesti nähty (ks. kuvat s. 48 ja 50).

Kokenut katsoja kykenee nauttimaan esityksen eri osa-alueista ja tekemään tarkkoja havaintoja. Hän osaa erotella tuntemuksensa esityksestä ja nauttii jo esityksen kaikista tasoista. Kehitys katsojana ei etene tasaisesti eteenpäin. Kehitys on liukuvaa ja siihen vaikuttaa myös lapsen kehitystaso ja persoonallisuus. Pieni lapsi kokee asiat kokonaisvaltaisesti, eikä siten edes pystyisi nauttimaan vaikkapa hyvästä näyttelijäntyöstä. Toisaalta kokenut teatterinkatsojakin saattaa olla eläytyvä, mutta hän osaa jo eritellä esityksen todellisuudesta. Paha roolihahmo ei kokeneelle teatterinkatsojalle merkitse huonoa esitystä tai näyttelijää, vaikka hän olisi tarinassa mukana elänytkin.

5.6 Tutkimuksen tulosten ja merkityksen tarkastelua

Tutkimus kertoo lapsen tavasta havainnoida ympäristöään. Lapsen elämys- ja kokemusmaailma on kokonaisvaltaista. Tutkimus ei anna varsinaisesti uutta tietoa, mutta vahvistaa oppimisen merkitystä myös taiteessa. Lasten esteettisen kasvun kannalta on tärkeää, että aikuinen voi auttaa lasta näkemään (Hakkola ym. 1991, 58) Vasta aikuisena lapsen esteettinen näkemys on riittävän kehittynyt arvioimaan täysin

näkemäänsä (Bergström 1997, 25). Tekijän vastuulle jää se, ettei hän sorru lapselle liian helppoon naurattamiseen tai liian jännittävään juonen kulkuun. Lapsikatsojan ollessa kyseessä vastuu on aikuisella.

Lapsi kasvaa teatterinkatsojana oman ikäkautensa ja kehitystasonsa edellytysten mukaisesti. Pieni lapsi seuraa teatteriesitystä aluksi yhteiskunnan ja kulttuurin normeista vapaana, mutta oppii niitä aina teatteria nähdessään. Lapsikatsojista ei ole löydettävissä täysin aikuisista poikkeavia katsojatyyppejä. Lapsi katsoo teatteria eri tavoin, muttei ole erilainen katsoja. Lapset elävät samassa kulttuurissa kuin aikuisetkin ja teatteri on aina kulttuurinsa tuote. Lapsille uuden omaksuminen on kuitenkin aikuista nopeampaa ja helpompaa.

Tutkimus onnistui tuomaan tekijälleen näkyväksi teatterissa ja sen katsomisessa vallitsevia lainalaisuuksia. Nämä lainalaisuudet eivät ole laajasti yleistettävissä, sillä ne ovat myös vahvasti kulttuurisidonnaisia. Ne liittyvät myös yksittäiseen esitykseen ja sen tulkintaan. Ongelmia yleistykseen tuottaa niin tutkimustapa, aineiston keruu kuin materiaalin tulkintakin. Haastattelututkimus muun materiaalin ohella olisi täydentänyt aineistoa. Tarkentavilla lisäkysymyksillä olisi saanut lisää tietoa nyt epäselviksi jääneistä asioista. Tarkkojen havaintojen tekeminen näytelmän tulkinnasta ja kokemuksesta nyt saadun kirjallisen aineiston pohjalta on lähes mahdotonta. Tiettyjä suuntauksia materiaalista on nähtävissä. On kuitenkin vaikea sanoa, johtuvatko ne esimerkiksi lapsen kehitystasosta, tutkimustilanteesta vai teatterikokemuksen luonteesta.

Aineiston ongelmaksi muodostui tutkimuksen tehtävänanto. Kouluille jaettu kirjallinen ohjeistus (liite 2) välittyi kyllä opettajille, mutta vastausten perusteella opettajat olivat luokassa soveltaneet ohjeita hyvinkin vapaasti. Tarkoituksena oli tarjota lapselle sellainen palautteen antamisen muoto, joka hänelle itselleen soveltuu parhaiten. Materiaalin epätasaisesta jakautumisesta (ks. kaavio 2 s. 31) voi päätellä, että luokissa oli kuitenkin selkeästi määrätty oppilaita joko piirtämään tai kirjoittamaan. Joissakin luokissa oppilaat oli pantu tekemään molempia, ohjaten heitä vielä lisäkysymyksillä. Tutkimuksen alkuperäinen tarkoitus, lapsen spontaanin kokemuksen ja havainnon kartoittaminen ei näiden vastausten kohdalla välttämättä toteutunut.

Materiaalin tulkinnassa kuvantulkinta osoittautui vaikeimmaksi. Aihevalinnasta saattoi päätellä, mikä lapsilla jäi esityksestä mieleen, mutta se ei antanut juurikaan tarkempaa informaatiota. Kuva olisi vaatinut seurakseen lapsen selostuksen kuvasta. Kuva olisi voinut toimia hyvin pienen haastattelutuokion lähtöpisteenä. Silloin jokainen lapsi olisi voinut selventää ja tarkentaa ajatuksiaan esityksestä. Kuvaa piirtäessään lapsi toimi myös yhteisön jäsenenä luokassa. Piirtämistä eivät siis ohjanneet ainoastaan nähty teatteriesitys ja siitä tehdyt havainnot, vaan myös erilaiset kulttuurisidonnaiset asiat kuten roolimallit ja ryhmädynamiikka.

Teatterintekijälle tutkimusmateriaali korostaa suunnittelun tärkeyttä. Ohjaajan on mietittävä haluamansa osallistumisen aste tarkasti etukäteen. Jokaisen valinnan täytyy olla loppuun asti mietittyä. Totutusta poikkeaminenkin täytyy olla perusteltua. Viime kädessä katsomistilannetta ja osallistumisen astetta määrittelee katsoja itse oman kokemuksensa kautta. Esitys antaa siihen kuitenkin selvät puitteet. Teatteri on elävä taidemuoto, jossa esiintyjät ja katsojat kokoontuvat samaan tilaan. Tekijöiden on tiedostettava draaman ja teatterin varsin epästaattinen olemus. Mitä tahansa voi sattua, varsinkin kun esiinnyttään lapsille. Teatteri on leikkiä ja leikissä vallitsee lähes rajattomat mahdollisuudet. Leikin todellisuudessa kaikki on mahdollista. Teatterin tekijälle se tarjoaa sekä haasteita että mahdollisuuksia.

6 TUTKIMUKSEN ANTI

*"Ihan jees."
- Poika 11v.*

Pyryn tutkimuksessa selvittämään miten lapsi seuraa teatteria ja mitä erityispiirteitä lapsikatsojista löytyy. Samalla tarkastelin draaman, teatterin ja leikin yhteisiä piirteitä ja pohdin teatteria yleisenä katsomiskokemuksena. Teatterissa lapsi tuntuu hyväksyvän aikuista helpommin teatterin kaksoisroolin. Toisaalta lapsi ei osaa eritellä katsomiskokemustaan. Ikää enemmän vastaanottoon vaikuttaa kuitenkin teatterin tuttuus taidemuotona ja siihen sisältyvät yhteiset sopimukset.

6.1 Tutkimuksen validiteetista

*"Yksi osa jäi vain katsomatta, kun vieruskaverini työnsi päänsä minun eteen. Onneksi näin muut osat esityksestä."
- Tyttö 9 v.*

Teatteri ja lapsi ovat tutkimuksessa ongelmallisia. Teatterintutkimus alana on nuori, eikä sillä ole Suomessa kovin pitkiä perinteitä. Teatterintutkimus kuuluu taiteentutkimukseen, joka sanan nykyisessä merkityksessä alkoi Suomessa vasta runsaat sata vuotta sitten (Tiitinen 1982, 17). Aluksi se keskittyi ennen kaikkea kirjalliseen draaman tutkimukseen. Myöhemmin teatterintutkimus laajeni teatterin sosiologiseen ja psykologiseen merkitykseen sekä teatterin semiotiikkaan. (Salosaari 1982, 91-105.) Teatteriesitys on ainutkertainen ja vaikeasti tallennettavissa (Salosaari 1982, 89). Videokameralla voi taltioida osia esityksestä, mutta ei itse teatteri-elämystä, joka rakentuu yleisön ja taiteilijoiden kohtaamisesta samassa tilassa samaan aikaan. Katsoja tuo oman historiansa ja kokemuksensa mukanaan teatteriin (Arlander 1998, 17). Samanlaisina ihmiset kohtaavat tilassa vain kerran.

Uutta poikkitieteellistä lapsitutkimusta on kritisoitu siitä, että se muodostuu aikuisten 1900-luvulla luomasta ja suunnittelemapa lapsikulttuurista. Lönnqvist (1996) näkee uuden lapsitutkimuksen ongelmana kolme keskeistä kysymystä, jotka ovat:

- 1) Minkälainen on aikuisten perspektiivi ja minkälaisia kulttuurisia arvoja ja ihanteita se heijastaa?

2) Miten aikuisten luoma lastenkulttuuri heijastaa aikuisten vallankäyttöä ja aikuisten reviiirin vahvistamista modernissa yhteiskunnassa?

3) Miten yhteiskunnassamme esiintyvä lastenkulttuuri jatkuvasti ikään kuin generoi uutta tutkimusta itsestään?

(Lönnqvist 1996, 52-53.)

Tämän tutkimuksen materiaalina on nimenomaan aikuisten lapsille suunnittelema esitys. Tutkimuksen kohteena oli kuitenkin lapsen katsomiskokemus, ei katsomisen kohteena ollut esitys. Esityksen tekijänä pystyin vaikuttamaan näytelmän sisältöön ja esitystilanteen monipuolisuuteen. Ohjaajana pystyin varmistamaan mahdollisimman monipuolisen ja tutkimuskysymykseen hyvin soveltuvan lähdemateriaalin.

Vaikuttamalla itse tutkittuun esitykseen saatoin lisätä siihen osallistavia muotoja varmistaen, ettei se ole yksipuolisesti luokiteltavissa mihinkään Neelands'in määrittelemistä esitystiloista.

Ongelmalliseksi materiaalin tulkinnassa osoittautui myös taiteen kaksoisrooli tutkimuksessa. Taide oli paitsi tutkimuksen väline (teatteriesitys) myös osittain sen lähdemateriaalia (lasten piirustukset). Pyrin käsittelemään molempia objektiivisesti. Esitys oli tutkimuksessa läsnä ainoastaan konkreettisenä näyttämöllisenä tapahtumana. Näyttelijöiden ilmaisua tai taiteellisia elementtejä ei yritetty tutkia. Myöskään lasten tuottamaa kuvamateriaalia luokitellessani en kiinnittänyt huomiota taiteellisiin seikkoihin vaan ensisijaisesti aiheen valintaan ja kuvissa esiintyviin asioihin.

Esityksestä kerätty materiaalihan oli osittain myös sanallista. Materiaali koski teatteria, joka on nähtävissä pääsääntöisesti elämyksellisenä tapahtumana. Elämyksen käsitteleminen tieteellisesti ja sanallisesti on kuitenkin mahdollista, koska koettu elämys, joka sisältää tunteen ilmaistaan sanallisesti (Kinnunen 1990, 108). Ihminen ilmaisee elämykselliset tunteensa aina toisilleen sanallisesti. Näin ollen tutkimuksessa kerätty kirjallinen materiaali on pätevää.

Piirustusten ja maalausten tulkitseminen on aina hankalaa. Lasten kehitystason määräämät piirustustaidot asettivat kuitenkin lisähaasteita tulkinnalle. On vaikea sanoa, mitä tarkalleen ottaen esittää ympyrä, josta lähtee 4 viivaa. En arvailut

tällaisten piirustusten merkitystä, vaan jätin ne luokittelun ulkopuolelle. Tutkimuksen ulkopuolelle rajautui myös täysin aiheen vierestä tehdyt piirroukset. Tällaisia töitä oli mukana kaksi, joista toinen esitti porkkanaa ja toinen lentokonetta. Kaikkiaan tutkimuksen ulkopuolelle rajautui 4 piirustusta. Kirjallinen materiaali on mukana tarkastelussa kokonaisuudessaan.

6.1.2 Mitä lapsen piirtämä kuva kertoo?

"Robin Hood ja ystävät asuivat metsässä siellä oli myös ritareita."
- Tyttö 8 v.

Piirtäminen on monimutkaista ja monille sattumille altista toimintaa, joten pitkälle vietyjen johtopäätösten vetämisessä on syytä olla varovainen (Hakkola, Laitinen & Ovaska-Airasmaa 1991, 17). Joitain yleistyksiä on kuitenkin mahdollista tehdä. Aiheen valinta kertoo paljon lapsen kiinnostuksesta. Se mistä yksilö nauttii ohjaa hänen havaintojaan (Rusanen & Torkki 2001). Yritän silti välttää liian suoraviivaisia yleistyksiä piirustusten kohdalla. Olen valinnut tämän työn liitteiksi aihevalinnaltaan selkeitä ja tulkinnaltaan melko helppoja piirustuksia eri-ikäisiltä lapsilta. Liitteisiin valitut piirustukset antavat myös yleiskuvan tutkimuksen koko kuvallisesta materiaalista. Jokaisesta mainitsemastani kuvatyypistä on olemassa esimerkki tämän työn lopussa. Lukija voi täten itse arvioida tulkintani paikkansa pitävyyttä.

Kuvallinen palaute tutkimusmateriaalina antaa osin puutteellista informaatiota. Moni asia, johon lapsi on esityksessä kiinnittänyt huomiota saattaa jäädä kuvassa kokonaan huomioimatta. Toisaalta uskon, että kuvia ja tarinoita keräämällä sain hyvinkin ainutkertaista materiaalia. Kuvallisessa palautteessa erityisen kiinnostavaksi nousee se minkä aiheen lapsi valitsee piirroksensa kohteeksi. "Kuvissaan lapsi ilmentää kokemuksiaan, tunteitaan ja arvostuksiaan." (Hakkola ym. 1991, 17.) Kuvallinen palaute korostaa asioita, jotka muuten olisivat saattaneet jäädä huomaamatta.

Kuvat ovat viestinnän ja ilmaisun kanava (Hakkola m. 1991, 22). Kuvista voidaan siis lukea esille asioita, kunhan tulkinnassa ollaan varovaisia. Samanikäiset lapset voivat piirtää hyvin eri tavalla (Hakkola ym. 1991, 27). Vaikka lapsen kehitystaso vaikuttaa hänen piirtämiseensä, lasten töiden tarkastelu pelkästään kehitysvaiheiden

näkökulmasta on yksipuolista ja suppeaa (Rusanen & Torkki 2001, 90). Kaikilla lapsen piirustuksilla on jokin yhteys hänen arkitodellisuutensa kanssa (Salminen 1994, 41). Useimmiten lapsi piirtää muististaan (Vygotsky 1978, 112). Kuvia pohtiessa on syytä pitää mielessä lasten elämys- ja kokemusmaailma ja yhteys, jossa kuvat on tehty. Uskon, että harvalla lapsella on ollut aidosti mahdollisuus päättää osallistuuko tutkimukseen vai ei. Opettaja on antanut lapsille tehtävän, jonka he ovat tehneet. Ainoastaan ne vuosiluokat, joilta tutkimukseen tuli satunnaisia vastauksia, ovat saattaneet saada valita osallistumisensa itsenäisesti. Valinnan syy jää tosin heilläkin epäselväksi. Pakosta synnytetty piirustus sisältää varmasti erilaista informaatiota kuin vapaasta tahdosta tehty. Toisaalta piirtäminen sinänsä on lapsia vahvasti motivoivaa toimintaa kuten Hakkola, Laitinen ja Ovaska-Airasmaa (1991) toteavat. Riittää, että aikuinen johdattaa lapset kuvan tekemiseen. (Hakkola ym. 1991, 39.)

6.1.3 Ohjaaja tulkitsemassa lapsikatsojan kuvaa

*"Ei jäänyt mitään muuta mieleen."
- Tyttö 11 v.*

Lasten tekemiä kuvia voidaan tulkita eri näkökulmista, kirjoittavat Hakkola, Laitinen ja Ovaska-Airasmaa (1991). Niitä voidaan lähestyä kehityksellisestä, ilmaisullisesta, esteettisestä ja taidekasvatuksellisesta näkökulmasta. Joskus lapsen itsensä antama sanallinen selitys kuvastaan saattaa myös muuttaa täysin sen tulkinnan. (Hakkola ym. 1991, 17.) Tässä valossa haastattelut olisivatkin olleet rikkainta mahdollista materiaalia tutkimukseen. Haastatteluihin ei kuitenkaan ollut käytännössä mahdollisuutta.

Tulkitsin kuvia niiden syntytilanteen ja kirjallisuuden valossa. Tarkastelen töitä tutkijan näkökulmasta, mutta omaa luokanopettajan ja ohjaajan taustaani vasten. Olen pyrkinyt tekemään mahdollisimman objektiivisia havaintoja kuvista. Tutkimuksen ulkopuolelle rajatut kuvat ovat saattaneet liittyä lapsen teatterikokemukseen. En kuitenkaan lähtenyt arvuuttelemaan kuvien aihepiiriä tai merkitystä. Lapsille kuvissa niiden sisältö on ensisijaista (Hakkola ym. 1991, 33). Siksi olen pääasiallisesti pyrkinyt tulkitsemaan aiheen valintaa, en niinkään

tunnelmaa, jonka se minussa kuvan katsojana on herättänyt. Kaikista kuvatyypeistä, joihin tutkimuksessani viitataan on kuitenkin liitetty mukaan esimerkki, jotta lukija pystyy itse arvioimaan johtopäätösteni paikkansa pitävyyttä.

Keskeiset ja ohjauksessa painotetut kohtaukset nousivat esille myös lasten kuvissa. Robin Hoodin tarinasta tuttu nuolen halkaisu on tästä hyvä esimerkki. Tietty ahdistavat kohtaukset, kuten näytelmän alun sotilaiden ryöstely ja lopun hirttäjäiset näyttävät piirustusten valossa askarruttaneen lapsia melko paljon (ks. kuva s. 35). Huomattavaa on, että näitä kohtauksia ei usein mainittu teksteissä lainkaan. Useimmiten tietty aihe osoittautui kuitenkin suosituksi sekä kirjoituksissa että piirustuksissa. Tämä puoltaa kuvallisen tutkimusmateriaalin luotettavuutta. Kuvista saa merkityksellistä tietoa, joka ei ole ristiriidassa muun materiaalin kanssa. Kuvallinen tutkimusmateriaali siis tukee kirjallista tutkimusmateriaalia.

6.2 Jokainen katsoja osallistuu tavallaan

"Esitys oli ihan ok, vaikkakin tylsä."
- *Tyttö 11v.*

Esityksen vastaanottoja oli yhtä paljon kuin esityksellä oli katsojiakin. Toiset ihastuivat ikihyviksi, jotkut tylsistyivät pahemman kerran. Vasta katsoja rakentaa lopullisen esityksen ja antaa näyttämön tapahtumille merkityksen. Ilman katsojaa ei ole teatteria tai draamaa. Jokainen katsoja rakentaa esityksen mielessään, mutta katsominen rakentuu yhteisen sopimuksen varaan. Teatteri on sovittu yhteinen leikki näyttelijöiden ja yleisön kesken. Yleisöllä on siis esityksen lopputulokseen lähes yhtä suuri merkitys kuin esiintyjilläkin. Esityksestä on kuitenkin olemassa yhtä monta tulkintaa kuin on katsojiakin. Esityksen lisäksi myös katsojan ennako-odotukset, esitystila ja ympäristö jäsentävät ja määräävät katsomistapahtuman luonnetta. Odottaessaan aktiivista osallistumista katsoja reagoi näytelmään eri tavoin kuin perinteisessä teatteriesityksessä.

Jako osallistavaan ja perinteiseen teatteriin on jo olemassa. Käsitteitä ja määrittelyjä tarvitaan, jotta asioista voidaan keskustella. Teatterintekijälle jako on lähinnä

kahlitseva. Onneksi suuntaus teatterissa tuntuu olevan takaisin alkulähteille, kuten Heikkinen (2002) oivaltaa. "Vaikuttaa siltä, että rituaalien kautta maailman hahmottaminen ja yhteisöllisyyden korostaminen ovat nousemassa esiin yhteiskunnallisessa keskustelussa. Tavallaan ollaan palaamassa leikin ja rituaalien juurille." (Heikkinen 2002, 74.) Teatterissa muoto ei saisi kahlita tekijäänsä. Taiteilija haluaa olla luova. Tärkeintä luovuudessa on vapaa itsensä ilmaiseminen, joka tuottaa sisäistä tyydytystä ja elämäniloa (Uusikylä, 2001, 16). Käsitteiden määrittely ei saisikaan johtaa muodon määrittelyyn.

6.3 Lapsi katsojan roolissa

Heikkinen (2002) pohtii väitöskirjassaan draamakasvatukseen olemusta vakavan leikillisyyden näkökulmasta. Heikkisen näkemyksen mukaan leikinomaisuus ei ole taiteessa vierasta, sillä taidettakin voi ajatella leikkinä. Samalla tavoin, kuin leikin luonne määrää leikin yhteiset säännöt, määrää taiteessa kyseisen taiteenlajin ominaisluonne yhteiset säännöt taiteen tekemiselle ja tulkitsemiselle. (Heikkinen 2002, 74.) Ajatuksena näytelmän seuraaminen ei ollut kenellekään lapsista vierasta. Tarina vei tavallaan kaikki mukanaan. Jokainen katsoja teki sanattoman draamasopimuksen teatterin seuraamisesta. Tutkimuksen ulkopuolelle rajautui 4 piirustusta, joita ei kuitenkaan suoraan voi hylätä esitykseen kuulumattomina. Jokainen kirjallinen palaute liittyi jollain lailla selkeästi esitykseen.

Pieni lapsi on teatterinkatsojana itseoppinut, mutta silti kuin kala vedessä. Hän ei tarvitse käsitteitä toimintansa tueksi ja hallitsee toiminnan silti täysin suvereenisti. Lapsella ei kuitenkaan ole erityistä luonnetta katsojana. Hän on yksilö ja toimii sen mukaisesti. Luonnollisesti eri-ikäiset lapset osaavat kehitystasonsa mukaisesti hahmottaa esityksestä erilaisia asioita. Ikä ei kuitenkaan ole määräävä tekijä kun pohditaan lasta teatterissa. Ikää enemmän lapsen katsomiskokemusta ohjaavat kulttuuriset normit ja opitut käytänteet.

Lapsi seuraa teatteria eri tavoin, mutta ei eroa teatterinkatsojana aikuisesta. Molemmista katsojista löytyy samankaltaisia yleisiä kategorioita. Niemen (1983) katsojatyypit kuvaavat yhtäläillä lasta kuin aikuistakin teatterin katsojana.

Lapsikatsojat eivät kuitenkaan ole vielä välttämättä oppineet yhteisön normeja. He eivät katso teatteria esityksen ehdoilla, vaan omista lähtökohdistaan ja omaa kokemusmaailmaansa vasten. Siinä kokemusmaailmassa rajat ovat osittain joustavammat kuin aikuisten teatterissa. Lapsille suunnatussa teatterissa draamasopimuksen luonteeseen kuuluu vapaampi osallistuminen kuin aikuisille suunnatussa teatterissa. Lastenteatterissa kommentointi onkin sallittua. Neelands todennäköisesti luokittelisi lastenteatterin eri tilaan kuuluvaksi kuin perinteisen aikuisille suunnatun näytelmän. Sama ilmiö on kuitenkin nähtävissä silloin, kun lapsikatsoja seuraa aikuisille suunnattua esitystä. Lapsi saattaa eläytyä ja kommentoida sitä aktiivisesti, kunnes yhteisön reaktioista oppii, mikä on sallittu tai toivottu tapa osallistumiseen. Teatteri on kulttuurinsa tuote ja opettaa jotain juuri siitä kulttuurista. Suomalaisissa ja vaikkapa italialaisissa katsojissa on eroja. Suomessa haltioitunut "Encore" -huuto on huomattavan paljon harvinaisempi ja herättää muissa katsojissa usein hilpeyttä.

Teatteriesitys on ainutkertainen ja ainutlaatuinen kokemus, jota lapsikatsoja suvereenisti seuraa omien sääntöjensä ja lähtökohtiensa mukaisesti. Hyvä esitys ei kuitenkaan perustu sattumalle tai katsojien mielivallalle, vaan ohjaajalla on siinä keskeinen rooli. Ohjaaja suunnittelee näytelmän kokonaisuuden ja miettii etukäteen esityksessä tarkoitetun osallistumisen tason. Ohjaajan on kuitenkin otettava huomioon lasten avoin suhtautuminen teatterin. Teatteri on vakavaa leikkiä. Teatterin tekijöiden on löydettävä sama vakavan leikillisyyden tila, jossa lapsikatsoja liikkuu esitystä seurattessaan. Viime kädessä osallistumisen tason määrittää aina lapsi itse oman persoonallisuutensa pohjalta.

6.4 Katse eteenpäin

*"Lisää tällaisia teattereita kiitos."
- Poika 8 v.*

Epäilin Neelands'in ajatusta esityksen muodon merkityksestä katsomiskokemukseen. Uskoin katsojan määrittelevän osallistumisensa tasoja esityksessä itse esityksen rakennetta enemmän. Tutkimuksen perusteella uskon kuitenkin suunnitelmallisuuden tärkeyteen. Teatterintekijä ikään kuin määrittelee rajat, joiden sisällä katsoja voi

liikkua. Katsoja valitsee siis osallistumisensa tason esityksen luomissa puitteissa. Ohjaajan on kuitenkin tarkkaan tiedettävä, millaista osallistumista hän katsojiltaan odottaa.

Katsojatutkimus ei luonnollisestikaan ole itseisarvo. Tutkimuksella voi kuitenkin parhaimmillaan olla paljon merkitystä teatterintekijälle. Katsojien toiveiden tietäminen ja tunnistaminen voi auttaa taiteilijaa teatterin tekemisessä. Toiveiden tunnistaminen ei kuitenkaan tarkoita sitä, että katsojalle tulee tarjota juuri sitä, mitä hän haluaa. Vaikka katsoja näennäisesti pitäisikin alapäähuumorista, se ei tarkoita, että hänelle tulisi sellaista tarjota. Teatterintekijän vastuulle jää kokemattoman katsojan teatteri-ihanteiden muokkaaminen. Teatterintekijän tulee tuntea vastuunsa ja tavoitteensa. Tuntiessaan katsojansa ohjaaja voi kuitenkin saada aikaan haluamansa reaktion. Tämä ei tarkoita, että teatterilla tulisi aina olla tietty pyrkimys tai tavoiteltu reaktio. Myös ajatusten herättäminen voi olla riittävä tavoite taiteen tekemiselle. Katsojan tuntemisella ei kuitenkaan ole haittaa tällaisessakaan tilanteessa.

Tuttu on katsojalle turvallista. Totutusta poikkeaminen onkin teatterintekijälle aina valinta, ja se täytyy tiedostaa sellaiseksi. Tutusta poikkeaminen saattaa vaikuttaa esityksen vastaanottoon. Robin Hoodin vihreiden vaatteiden puuttuminen oli tietoinen, joskaan ei kenties loppuun asti pohdittu valinta. Se aiheutti osassa katsojista vastustusta. Teatterintekijän tulee olla selvillä kaikista valinnoistaan teatteria tehdessään. Näennäisesti merkityksettömillä valinnoilla saattaa katsojan silmissä olla suuri painoarvo. Teatterin ulkoinen muoto onkin ohjaajan suurin valinta. Perinteisesti taiteella on kulttuuria säilyttävä luonne. Taiteen kulttuuria säilyttävään näkökulmaan sisältyy kuitenkin mahdollisuus luoda uutta ja kehittyä. Se lieneekin taiteentekijän ensisijainen tehtävä.

Lapsi jäsentää maailmaa ja luo uutta leikin avulla. Hän haluaa olla aktiivinen tekijä passiivisen kokemisen sijaan. Lasten palautteesta voikin havaita kaipuun takaisin teatterin osallistavaan luonteeseen. Siinä näyttäisi olevan teatterin historian lisäksi myös sen tulevaisuus. Teatterin osallistavan ja toiminnallisen luonteen merkitys katsojalle ansaitsisikin tulla tutkituksi tarkemmin.

7 LÄHTEET

- Aristoteles. 1997. Runousoppi. Teoksessa: Aristoteles IX Retoriikka Runousoppi. Tampere: Gaudeamus.
- Arlander, A. 1998. Esitys tilana. Helsinki: Teatterikorkeakoulu.
- Bergström, M. 1997. Lapsi - viimeinen orjamme. Helsinki: WSOY.
- Brockett, O. 1987. A history of the theatre. Boston: Allyn and Bacon.
- Brook, P. 1968. Tyhjä tila. Porvoo: WSOY.
- Edström, P. & Piha, P. 1976. Rum och teater. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Elam, K. 1988. The Semiotics of Theatre and Drama. 3rd ed. London and New York: Routledge.
- Hakkola, K., Laitinen, S. & Ovaska-Airasmaa, M. 1991. Lasten taidekasvatus. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Hassi, M. 1994. Taide- ja esteettinen kasvatus sekä taideopetus. Teoksessa: Surakka, T. (toim.) 1994. Lapsi keksii maailman uudelleen - taide varhaiskasvatuksessa. Helsinki: Suomen kuntaliitto.
- Heikkinen, H. 2001. Pohdintaa draamakasvatuksen perusteista. Teoksessa: Korhonen, P. & Østern, A. (toim.). 2001. Katarsis - draama, teatteri ja kasvatus. Jyväskylä: Atena kustannus oy, 75-105.
- Heikkinen, H. 2002. Draaman maailmat oppimisalueina. Draamakasvatuksen vakava leikillisuus. Jyväskylä: Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research.
- Heinonen, S.-L. & Suojala, M. Lapsi elää satua. 2001. Teoksessa: Karppinen, S., Puurula, A. & Ruokonen, I. 2001. Taiteen ja leikin lumous. Helsinki: Oy Finn Lectura Ab.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Hotinen, J.-P. 2001 Draaman analyysistä ihmettelevään ja performatiiviseen lukemiseen - pari skeemaa uudesta dramaturgiasta. Teoksessa Reitala, H. & Heinonen, T. (toim.) 2001. Dramaturgioita. Helsinki: Palmenia, 201-221.
- Hoppu, P. 1999. Symbolien ja sanattomuuden tanssi. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Huizinga, J. 1967. Leikkivä ihminen. Porvoo: WSOY.

- Järventie, I. 1996. Metodologisia huomioita lapsitutkimuksesta. Teoksessa: Lyytinen, P. & Lyytinen, H. (toim.). 1996. Lapsi ja tutkimus. Jyväskylä: Atena kustannus Oy.
- Kinnunen, A. 1990. Esteettisestä elämyksestä. Helsinki: Yliopistopaino.
- Laine, T. 2001. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.). 2001. Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino oy, 26-43.
- Linko, M. 1986. Katsojien teatteri. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston tutkimuksia.
- Lintunen, J. & Teerijoki, P. 2001. Kohtaamisia eri tiloissa - Osallistavan teatterin näyttämöt. Teoksessa Korhonen, P. & Østern, A. (toim.). 2001. Katarsis - draama, teatteri ja kasvatus. Jyväskylä: Atena kustannus oy, 131-150.
- Lönnqvist, B. 1996. Kohti tulevaisuuden lapsitutkimusta -etnologian / kulttuuriantropologian näkökulma. Teoksessa: Lyytinen, P. & Lyytinen, H. (toim.). 1996. Lapsi ja tutkimus. Jyväskylä: Atena kustannus Oy.
- Neelands, J. 1998. Three Theatres Waiting: Architectural Spaces and Performance Traditions. NADIE Journal 1/1998, 11-17.
- Niemi, I. 1983. Pääosassa katsoja. Helsinki: Tammi.
- Owens, A. & Barber, K. 1998. Draama toimii. Helsinki: JB-kustannus.
- Puurula, A. 2001. Kohti kokonaisvaltaista, kulttuurista taidekasvatusta: lapsi luovuuden lähteillä. Teoksessa: Karppinen, S., Puurula, A. & Ruokonen, I. 2001. Taiteen ja leikin lumous. Helsinki: Oy Finn Lectura Ab.
- Rauhala, L. 1989. Ihmisen ykseys ja moninaisuus. Helsinki: Sairaanhoidtajien koulutussäätiö.
- Rusanen, S. & Torkki, K. 2001. Mistä on lapsen kuvat tehty. Teoksessa: Karppinen, S., Puurula, A. & Ruokonen, I. 2001. Taiteen ja leikin lumous. Helsinki: Oy Finn Lectura Ab.
- Saarnivaara, M. 1993. Lapsi taiteen tulkitsijana. Jyväskylä: Kirjapaino Oma ky.
- Sachs, C. 1963. World History of the Dance. New York: W. W. Norton Company.
- Salminen, A. 1994. Varhaislapsuuden kuvat. Teoksessa: Surakka, T. (toim.). 1994. Lapsi keksii maailman uudelleen - Taide varhaiskasvatuksessa. Helsinki: Suomen kuntaliitto.

- Salosaari, K. 1982. Teatterin tutkimus. Teoksessa: Varpio, Y. (toim.) 1982. Taiteentutkimuksen perusteet. Helsinki: WSOY.
- Tiitinen, I. 1982. Taiteentutkimuksen kvantitatiivinen kehitys Suomessa. Teoksessa: Varpio, Y. (toim.) 1982. Taiteentutkimuksen perusteet. Helsinki: WSOY.
- Uusikylä, K. 2001. Lapsen luovuus elää vapaudessa. Teoksessa: Karppinen, S., Puurula, A. & Ruokonen, I. 2001. Taiteen ja leikin lumous. Helsinki: Oy Finn Lectura Ab.
- Werner, A. 1996. Lapset ja televisio. Jyväskylä: Gaudeamus.
- Wiechel, L. 1986. Den estetiska reduktionen av drama. Drama2 / 1986, 24 - 28.
- Winnicott, D. W. 1971. Playing and Reality. Lontoo: Tavistock Publications Limited.
- Vygotsky, L. S. 1978. Mind in Society - The Development of Higher Psychological Processes, London: Harvard University Press.
- Vähänikkilä, R. 1995. Draama on viestintää. Teoksessa: Lehtonen, J. & Lintunen, J. (toim.) 1995. Draama. Elämys. Kokemus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus ja opettajankoulutuslaitos.
- Ylönen, H. 1998. Taikahattu ja hopeakengät - Sadun maailmaa. Jyväskylä: Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 143.
- Østern, A.-L. 2000 Teoksessa: Teerijoki, P. (toim.) 2000. Draaman tiet - suomalainen näkökulma. Draamapedagogiikan genret pohjoismaisten opetussuunnitelmien valossa.. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos, opetuksen perusteita ja käytänteitä 35.

LIITTEET**LIITE 1****Robin Hood - työryhmän jäsenet**

Ohjaus, sovitus
 Dramatisointi
 Skenografia
 Musiikki
 Taisteluiden koreografiat

Jerker Polso
 Jussi Helminen
 Tarja Jaatinen
 Pekka Pentikäinen
 Mika Bruun

Rooleissa:
 Robin Hood
 Will Kärsimätön
 Pikku-Jussi
 Munkki Tuck
 Sue Pajunvarsi
 Alan Tervasormi
 Lady Marian
 Nottinghamin sheriffi, Edvina Gisbourne
 Nottinghamin herttua, Guy Gisbourne
 Korpraali Walter
 Luottosotamies George
 Sotamies Mary
 Sotamies sotamies
 Metsänvartija, Sotamies

Harri Kejonen
 Karo Lauronen
 Juuso Kekkonen
 Lauri Metsola
 Eija Iskanius
 Risto Junkkarinen
 Anna Turunen
 Katariina Terävä
 Esa Uski
 Tommi Rissanen
 Markku Multaharju
 Henna Pitkänen
 Risto Rautiainen
 Laura Lipiäinen

Orkesteri:
 Harmonikka, orkesterin johto
 Rummut
 Viulu
 Huilu
 Kitara
 Basso

Seppo Äikäs
 Niko Ravattinen
 Sonja Nurmela
 Katja Vasko
 Henri Hyypiä
 Janne Raatikainen

Robin Hood - näytelmän koululaisesityksistä

Toivon, että opettajat piirräisivät ja kirjoittaisivat lapsilla yhdessä nähdystä teatteriesityksestä. Tutkimus liittyy luokanopettajan opintoihini. Tutkimuksen kirjallisessa osiossa tutkin lasta teatteriesityksen tulkitsijana ja katsojana. Yritän selvittää millaisiin asioihin lapsi spontaanisti, ilman erityistä opastamista, kiinnittää teatterissa huomiota. Pienimmät oppilaat voivat piirtää, isommat oppilaat halutessaan sekä piirtää että kirjoittaa.

Ohje lapsille:

Kerro esityksestä. Piirrä tai kirjoita. Mitä näit? Mitä jäi mieleen?

Voin tulla henkilökohtaisesti hakemaan työt koululta. Tarvittaessa minulle riittävät kopiot alkuperäisistä töistä. Voin itse ottaa kopiot ja toimittaa alkuperäiset työt takaisin koululle. Mielelläni säilyttäisin kuitenkin myös alkuperäiset työt. Töissä ei tarvitse olla oppilaiden nimiä, mutta niistä ei ole haittaa. Oppilaiden koko nimi ei päädy kenenkään tietoon. Tutkimuksen kannalta lasten ikä ja sukupuoli on tärkeä tietää. Vastaa mielelläni puhelimitse tai sähköpostitse mahdollisiin kysymyksiin.

Kiitos jo etukäteen,

Jerker Polso
jerker.polso@edu.stadia.fi
Puhelin 044 333 8998

Tekijästä:

Työskentelen viidennen luokan opettajana Lepolan koulussa Tuusulassa ja opiskelen Jyväskylän yliopistossa luokanopettajaksi.