

Henna Kaarivaara

LAPSEN ÄÄNTÄ ETSIMÄSSÄ

Kouluteatterin kehitys draamakasvatuksen rinnalla

Pro gradu -tutkielma

Jyväskylän yliopisto

Taiteiden ja kulttuurin tutkimuksen laitos

Taidekasvatus

30.4.2007

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta Humanistinen tiedekunta	Laitos Taiteiden ja kulttuurin tutkimuksen laitos
Tekijä Henna Tuulia Kaarivaara	
Työn nimi Lapsen ääntä etsimässä – Kouluteatterin kehitys draamakasvatuksen rinnalla	
Oppiaine Taidekasvatus	Työn laji Pro gradu -tutkielma
Aika Huhtikuu 2007	Sivumäärä 95 s.
Tiivistelmä <p>Kouluteatteri on pitkään elänyt Suomessa juhlanäytelmäperinteenä, jossa harvoin valmistetaan tuotoksia, jotka olisivat lasten taiteellisia ratkaisuja ja omia tarinoita arvostavia. Draamakasvatus ilmaisutaidon opetuksena kehittyy vauhdilla, mutta koulun käytäntöjen puitteissa ei ole mahdollisuuksia tehdä lopputulokseen tähtäävää draamatyöskentelyä.</p> <p>Tutkimukseni etsii puutteita perinteisestä kouluteatterista ja ohjauksen tavoista, ja löytää niihin kehityskeinoja draamakasvatuksen teorioista. Tavoitteena on löytää silta kahden eri maailman – luovan draaman ja esittävän kouluteatterin – välille. Parhaana luovan draaman ja esittävän teatterin toteutumistapana näyttäytyy tässä valossa projektiteatteri, jossa tehdään teatteria draamakasvatuksen projektina.</p> <p>Työni on laadullinen tutkimus joka toteutuu kirjallisuuden, keskustelujen, käytäntöjen ja henkilökohtaisten havaintojeni analyysinä. Lapsuustutkimuksesta, leikkiteorioista sekä draama- ja teatterikasvatuksen tutkimuksista voidaan löytää yhteneviä teemoja lapsen tavasta ilmaista. Näitä ilmiöitä hyödyntäen etsin tapaa, jolla ohjata teatteria niin, että lapsi voi kertoa taiteessaan omia tarinoitaan ja toimia spontaanilla luovuudella sosiaalisessa kontekstissa.</p> <p>Tutkimus perustuu hermeneuttiseen, kognitiiviseen sekä pragmatistiseen oppimiskäsitykseen ja humanistiseen ihmiskäsitykseen. Lastenteatteria tukevat teatterin teorioiden lisäksi taidekasvatuksen itseilmaisun sekä kokemuksellisen oppimisen teorit. Ohjaajan suhtautumista näyttelemiseen käsitellään humanistisena ja holistisena ilmiönä.</p> <p>Lasten oman äänen esiin pääsemiselle taiteessa on edellytyksenä oikeanlaiset ohjausotteet. Ohjaajan haasteena on asennoitua opettajasta lasten kanssa oppijaksi; ohjaajan tulee osata rakentaa luovuudelle toteutumisraamit ja neuvoa lasta taiteellisen etsimisen polulla. Näyttelemisen taitoa tulisi opettaa niin, että tekniikat tuntuvat lapsestakin tarpeellisilta oman taiteellisen työskentelyn välineiksi. Näitä teemoja nousee esiin jo paljon draamakasvatuksen teksteissä.</p> <p>Tutkimuksen johtopäätöksenä on, että teatteri draamakasvatuksen projektina muuttaa juhlanäytelmätradition lapsen ääntä kuuntelevaksi, tekijöilleen merkitykselliseksi taiteeksi.</p>	
Asiasanat kouluteatteri, draamakasvatus, lasten taide, ilmaisutaito, sosiaalinen taide	
Säilytyspaikka Taiteiden ja kulttuurin tutkimuksen laitos	
Muita tietoja	

SISÄLTÖ

1. JOHDANTO	3
1.1. TUTKIMUKSEN KUVAUS.....	10
1.1.1. Käsitteet	14
2. TEATTERI KOULUMAAILMASSA – MUUTOKSEN ASETELMA	16
2.1. MIKSI TEATTERIA?	16
2.2. KOULUTEATTERIN JA DRAAMAKASVATUKSEN HISTORIAA	18
2.3. NYKYHETKI: UUDET TEORIAT JA KÄYTÄNTÖ	23
2.3.1. Teoreettinen keskustelu	26
2.3.2. Työskentelytapana projektidraama	35
3. LAPSEN LEIKISTÄ TAIDETTA	38
3.1. VAPAA-AJAN LEIKIT JA KOULUTAIDE	39
3.2. LEIKIN TUTKIMUS	42
3.3. LEIKKI JA DRAAMA	44
3.3.1. Spontaani mielentila ihanteena	48
3.3.2. Rituaalit ja esiintyminen lasten leikeissä	50
3.3.3. Leikki – yhteiskunnan peili	52
4. LASTEN OMA TEATTERI.....	56
4.1. SISÄISEN NÄYTTELEMISEN TAITO	59
4.2. OHJAAJAN MERKITYS LAPSIRYHMÄSSÄ	63
4.3. OHJAAJAN ASENNE	65
4.4. OHJAAJAN KOMPASTUSKIVIÄ	69
4.4.1. Ohjaajan taiteilijuus ja helppouden harha.....	70
4.4.2. Lapsuuskäsitys lasten teatterin muovaajana	72
4.5. TEATTERI DRAAMAKASVATUKSEN PROJEKTINA.....	75
4.6. LASTEN OMAT TARINAT	78
5. LOPUKSI: MIKSI LAPSEN ÄÄNI ON TÄRKEÄ?	84
LÄHTEET.....	94

1. JOHDANTO

Lasten spontaaniutta ja tapaa tarkkailla maailmaa on sivuttu taiteenteorioissa, ja tätä on myös hyödynnetty taiteen (erityisesti esittävän taiteen) tekemisessä eräänlaisena ihanteena, avoimena asenteena luovassa toiminnassa. Mutta kuinka paljon lasten taideohjaajat tuntevat näitä teorioita ja hyödyntävät niitä itse *lasten* ohjauksessa? Pääsevätkö lapset teatteria tehdessään toteuttamaan taidetta, kertomaan omia tarinoitaan ja toimimaan leikinomaisella spontaaniudella, joka on oma ihanteeni, vai vallitseeeko lasten teatterissa edelleen vanhanaikainen, autoritäärinen ohjausmalli jossa lapset pääsevät vain esittämään aikuisten visioita ilman syväluotaavaa ymmärrystä siitä mitä he ovat tekemässä?

Tutkimukseni, joka keskittyy alakoulun ylempien luokkien teatteriohjaukseen ja opetukseen (tai sen puutteeseen), lähti liikkeelle muistoista, joita itselläni ja tuttavillani on teatterin tekemisestä kouluvuosina yhdeksänkymmentäluvulta. Mietin, miksi niin monilla on jäänyt kokemuksista jopa traumoja tai miksi itsekkin vasta myöhemmällä iällä harrastajateatterin parissa ymmärsin, mistä teatterissa todella on kyse.

Omien ohjauskokemusteni perusteella olen myös huomannut, että päiväkotikäisillä lapsilla lapsenomainen spontaanius vielä kukkii, mutta jo yläkouluikään tullessa, jolloin nuorilla on valmiuksia vaikeisiin teknisiin suorituksiin, spontaani heittäytyminen on hankalampaa. Kyse saattaa olla sosiaalisten paineiden lisääntymisestä. Kynnys lähteä mukaan teatteriin joka tapauksessa kasvaa iän myötä, vaikka leikki-ikässä roolileikit ovat olleet arkipäivää. Ikäluokan raja-alue alakouluun tuntui siis luonnolliselta, sillä tuota ikää rajaa molemmilla suunnilla muutos lapsen paikassa yhteiskunnassa; päiväkodista kouluun siirryttäessä lasta aletaan opettaa vastaanottavuuteen leikillisyyden sijasta, ja yläkouluun siirryttäessä oman kokemukseni mukaan taidetta opetetaan jo hyvin teknisesti.

Alakoulun ylempillä luokilla oleviin (kymmenen- kolmetoistavuotiaat) keskityin siitä syystä, että korostan nimenomaan esittävän teatterin taidollista olemusta, jossa on mukana leikillisuus. Pienemmällä koululaisilla siirtyminen leikistä teatteriin tulisi mielestäni painottua vahvemmin leikkiin ja sen kautta oppimiseen, mutta jo hieman vanhemmilla kyky reflektoida ja asettaa taiteellisia oppimistavoitteita vahvenee.

Unelmani teatteriopetuksesta toteutuu siten jatkumona päiväkodista yläkouluun niin, että leikillisuus ei koskaan täysin katoa, vaan saa vähitellen mukaansa elementtejä yleisistä teatterin muodoista ja tekniikoista.

Tutkimukseni taustalla on usko siihen, että kymmenen- kolmetoistavuotias lapsi näyttelijänä on jo kykeneväinen ymmärtämään metodeja ilmaisun välineenä. Tuon ikäisillä lapsilla ei teatterikasvattaja Tapio Toivasen mukaan ymmärrettävästi ole vielä valmiuksia ammattimaiseen taitoon, mutta henkilökohtainen kokemuksen taso on yhtä syvä ja tiedostava kuin aikuisenkin. Myös valmiudet luoda teatteria minän kehitystä ja maailmankuvan laajenemista tukevasti ovat läsnä. Tuloksellisen teatterin tekemistä tämän lisäksi tukee se, että henkilökohtaisesti tuotetussa taiteessa esiintyminen on Toivasen mukaan toiminnan avainkokemus. (Toivanen 2002, 214.)

Valitsin tutkimuskohteekseni juuri kouluteatterin kun ryhdyin pohtimaan, miten teatterin tekemisen mahdollisuus saataisiin tarjottua kaikille lapsille, ja miten teatteri taidemuotona tulisi parhaiten tunnetuksi ja opituksi. Kaikkia lapsia ei viedä kerhoihin ja juhlanäytelmäperinteessä vallitsee autoritäärisyys ja tähtimentaliteetti, jolloin ajatus mukaan menemisestä ei useimpia houkuta.

Teatteritaide ei ole ollut peruskoulussa omana aineenaan opetussuunnitelmissa ennen viimeaikaisia muutoksia, joissa ilmaisutaito ja draamakasvatus ovat jo saaneet hieman tilaa, tosin vapaaehtoisena. Draamakasvatuksen kehityksen myötä on kuitenkin havaittavissa kehityssuunta, jossa juhlanäytelmät saatetaan unohtaa kokonaan ja lokeroida draamallinen ilmaisu draamatunneille, joilla kuitenkin ei ole aikaa valmistaa tuotteita. Jos juhlanäytelmäperinnettä jatketaan draamakasvatuksesta irrallaan, esitykset valmistetaan nopeasti vain juhlien viihdykkeeksi ilman, että oppilaat todella saavat niistä irti syvällisiä teatterielämyksiä.

Nykyongelmaksi on siis muodostunut juhlanäytelmäperinteen väheksyminen draamakasvatuksen puitteissa; perinne saattaa olla vaarassa kadota, sillä muutokset vaatisivat suurempaa ajankäyttöä kuin näytelmille yleensä voidaan uhrata. Muutoksen tuulia on kuitenkin havaittavissa: yksittäiset opettajat kokeilevat muuttaa koulunäytelmiä arvokkaammaksi ja monipuolisemmaksi teatteriksi tai pyrkivät laajentamaan draamakasvatusta esityksiin, mutta usein kokeilut ja rajojen venyttämiset törmäävät vastarintaan joko opetussuunnitelman tai opettajayhteisön vuoksi. Totuttua

on vaikea ravistella.

Tutkimuksessani etsin siltaa draamakasvatuksen, teatteritaiteen ymmärtämisen ja vanhanaikaisten juhlanäytelmien välille. Tahdon hahmotella, millainen olisi kouluteatteri, joka kuuntelee lapsen ilmaisutarpeita, samalla opettaa teatteria sosiaalisena taiteena ja tarjoaa esityskokemuksen joka muodostuu henkilökohtaiseksi onnistumisen kokemukseksi. Etsin näytelmäohjauksesta virheitä ja kompastuskiviä sekä uusia ohjausotteita draamakasvatuksen teorioista muutoksen aikaansaamiseksi. Tahdon löytää kouluteatterin, joka saa esiin lapsen oman äänen. Tavoitteenani on koota yhteen ajatusmalleja, joita on jo käytännössä menestyksekkäästi toteutettu, ja siten perustella laajemman muutoksen tarvetta.

Miksi kaikkien sitten tulisi tutustua teatterin maailmaan? Teatterin harrastajat itse tiedostavat teatterin tekemisen suotuisat vaikutukset elämänlaatuun, itsetuntoon, sosiaalisuuteen ja ymmärrykseen ihmisyydestä ja ympäröivästä maailmasta sekä luovan ajattelun harjaantumisen muillakin elämän alueilla. Tästä syystä kaikilla tulisi olla oikeus edes tutustua tähän maailmaan. Mistä kuitenkin johtuu, että osa lapsista joilla *on* kokemuksia teatterista kouluajalta, eivät ole tempautuneet mukaan tähän harrastukseen, edes yleisöksi? Monien draamakasvatustekstien mukaan varhaiset kokemukset, jotka ovat suosineet tietynlaisia persoonallisuuksia ja syrjineet toisia, ovat osittain edistäneet tätä kahtia jakautumista. Teatterin tekemisen tulisi siis paitsi lisääntyä kouluissa myös muuttua niin, että kokemukset jäisivät positiivisiksi, vaikka kaikki eivät luonnollisesti teatteria tule loppuelämänsä harrastamaankaan.

Kouluteatterin muutosta etsiessäni pyrin käyttämään hyväkseni lapsen ilmaisun ja leikin teorioita ja tarkastelemaan niiden puuttumisen vaikutuksia lasten perinteisen teatteriohjauksen käytännössä. Esiolettamukseni on, että perinteisessä ohjauksessa (jota usein toteuttaa jonkin muun aineen kuin draaman opettaja) ei vielä tarpeeksi yleisesti käytetä lapsen omia keinoja toimia spontaanisti, vaan luovuutta koetetaan kalastella vielä turhan autoritäärisin keinoin. Näyttelemisen opetus jää myös vähäiseksi, kenties olemattomaksi (johtuen kenties lasten valmiuksien aliarvioinnista), minkä vuoksi lapsi ei saa välineitä tuoda omaa ilmaisuaan esille.

Koetan osoittaa kaksi tärkeää elementtiä lasten ohjauksen kehittämisessä: 1) Ohjaajalla on oltava kyky antautua lapsen maailmaan ja spontaaniuden tilaan jonka avulla 2)

ohjaaja voi lähteä ohjaukseen lapsen ehdoilla, mukaan tutkimusmatkalle jossa lapset näyttävät tien ja ohjaaja auttaa tuloksen syntymisessä rakentamalla sosiaalisen luomisen tilanteen sekä neuvomalla. Kun on kyse lasten ohjauksesta, ohjaajalla on toki oltava langat käsissä *ryhmäohjauksessa* sekä valmiuksia teatterin teknisten taitojen opettamiseen, mutta taiteen luomisen on tultava lapsilta.

Luomisen ihanteena pidän työssäni spontaaniutta, sillä spontaani, leikinomainen toiminta paitsi murtaa sosiaalisia paineita, myös yhteistoiminnallisen vastuun vuoksi opettaa lasta tekemään taidetta sosiaalisesti. Spontaanius on yhtä aikaa sekä uskallusta heittäytyä että taitoa kuunnella ja hyväksyä muiden ratkaisuja. Tuolta pohjalta on hyvä lähteä luomaan taidetta joka syntyy ryhmätyönä. Tarkastelen teatteria sosiaalisena, kommunikaatioon perustuvana luomisen prosessina.

Tutkimuksessani en puutu siihen, mihin väliin kokonaisvaltaiset, kehittävät draamaprojektit mahtuvat. Tosiasia on, että draamatunneilla aikaa on usein vähän, jos draamatunteja edes on. Juhlaesityksiä toteutetaan usein eri ajalla kuin draamaopetusta. Oma ideaalini kouluteatterin kehityksestä vaatisi sekä asialle omistautuvaa draamaopettajaa että tilaa opetussuunnitelmassa ja opetuksen rakenteissa. Tuon kuitenkin esille ratkaisumalleja esimerkkeinä siitä, mitä on jo kokeiluluontoisesti pystytty tekemään.

En myöskään käsittele ryhmän sisäisen dynamiikan ongelmia kovin syvällisesti. Tavoitteenani on löytää ajatusmalleja teatteritaiteen toteuttamisen muuttamiseksi ja lasta kuuntelevan asenteen löytämiseksi. Se, miten ryhmien sisäisiä ristiriitoja ja toiminnan käytännöllisiä ongelmia ratkaistaan, on jo toinen tutkimusalue.

Hahmottelemani ajatukset saattavat joskus tuntua utopioilta, jos niitä tarkastelee vain käytännön ongelmien näkökulmasta. Tutkimustani lukiessa on hyvä muistaa, että tekstini ei koetakaan muodostaa teoriaa. Spontaaniuden ja leikin teoriat joista kirjoitan, ovat pohdintoja ja esimerkkejä muutoksessa suotavista ohjausotteista. Nämä kaikki tavoiteltavat ideaalit joutuvat elämään käytännön asioiden ehdoilla: ikäryhmän mukaan ohjaajan tulee myös olla lasten, ei vain taiteen, ohjaaja, aikataulut voivat tuottaa ongelmia, oma jaksaminen on joskus vähissä ja riittävä kokemus puuttuu. Aion kuitenkin, käytännön ongelmista huolimatta, nostaa esiin teatteriohjauksen muutoslementtejä, jotka eläessään ainakin asenteena ja tavoitteena ohjauksen taustalla

ohjaavat lasten teatteria kouluissa parempaan suuntaan, taiteeksi jonka lapset tuntevat omaksi äänitorvekseen.

Vaikka myönnänkin välillä tavoittelevani utopioita, sitä ei tule käsittää negatiivisella tavalla: taidekasvatus on pitkälti rakentunut utopioiden varaan; emme totu tosiasioihin jotka ovat täällä, vaan tähtäämme katseen tulevaisuuteen. Utopioilla on aina onnellinen loppu, toive saavuttaa parempi maailma. Utopia on kuitenkin irrallaan todellisuudesta, siksi käytäntöön sidottu ajattelu muuttuu *entopiaksi*: paikaksi jossa todellisuus ja unelmat kohtaavat. Entopia sisältää toiminnallisen merkityksen ja ajatuksen rekonstruktioista. (Pääjoki 2004, 36-37.) Vaikka siis haaveeni vaikuttaisikin utopialta, sitä kohti pyrkivä asennemuutoksen vaatimus lähenee entopiaa, joka jo konkretisoituu käytännön toiminnassa. Kuten taidekasvatuskertomukset, jotka kuvailevat prosesseja ja kokemuksia, toimivat vain mallitarinoina (Pääjoki 2004, 42), oma tutkimukseni pyrkii toimimaan ajattelun muutoksen inspiraationa.

Tässä työssä en ota kantaa siihen, onko draaman käyttäminen opetusvälineenä (pedagoginen draama) parempi asia kuin teatterin tekeminen omana taidelajinaan tai toisin päin. Lähtöasenteeni tässä työssä on, että kaikki esittävän taiteen muodot *ovat* tärkeitä lapsen kehitykselle niin sosiaalisissa kuin oppimis- ja hahmottamistaidoissa, ja niiden käyttöä tulisi lisätä. Kuljen tekstissäni kuitenkin kohti esittävän teatterin tekemistä, joka voisi muuttua juhlanäytelmätradition asemasta lasten omistamaksi *taiteeksi* – teatterin maailmaan opastavaksi matkaksi lapsen omaa luovuutta tukien ja kunnioittaen. Hahmottelen tapoja jotka kasvattavat juhlanäytelmien arvostusta – niin tekijöiden kuin yleisön taholta.

Tutkimuksessani en myöskään aseta tärkeysjärjestykseen esittävän taiteen välinearvoja ja itseisarvoa taiteena. Kummankin tukemana tärkeimpänä pidän sitä, mitä lapset tahtovat taiteen kautta sanoa, ja miten teatteria voitaisiin ohjata niin, että lapset saisivat siitä enemmän irti. Olen kuullut mielipiteitä, joissa on toisissa painotettu sitä, että lapsen on ensin opittava tekniikoita voidakseen ymmärtää teatteria taiteena, ja vasta sitten ymmärtää mitä prosessissa tapahtuu, ja toisissa väitetty täysin sitä vastaan painottamalla tekniikoiden opettamisen turhuutta lasten taitojen vähyyden vuoksi. Minun mielestäni, jos kumpaa tahansa mielipidettä edustaa, tulee joka tapauksessa päättyneeksi lasten teatteriin, joka on tekijöilleen sisällötöntä puuhastelua. Ensimmäisessä tavassa opetetaan tekniikoita lasten ymmärtämättä miksi, ja toisesta syntyy perinteistä

kouluteatteria, jossa lapset osaavat vain replikoida lavalla.

Lasten oma ilmaisu nostetaan tärkeimmäksi *pedagogisessa draamassa*, jossa tarkoitus on oppia toiminnan, leikin ja oivaltamisen kautta. Mutta miksi tämä lähestymistapa koetaan usein arvottomaksi lavalle tehtävässä teatterissa, ikään kuin lasten omat ideat olisivat liian ”lapsellisia” esitettäväksi?

Oman ideaalini mukaan tekniikoita opetetaan näytelmäprosessin aikana niin, että kontekstissa lapsi ymmärtää miksi, mutta niitä opetetaan lähinnä tukena lapsen ilmaisulle ryhmäprosessin kuluessa. Kun lapsi itse kertoo ja saa matkalla ohjaajaltaan tukea tarinansa kertomiseen, hän löytää motivaation oppia taitoja kertoa paremmin, ja ymmärtää tekemistään sisältä käsin. Näkemyksiä, joissa improvisoinnin ja teatterin sisäisten merkitysten katsotaan olevan lapsille liian vaikeita, en tue lainkaan; tutkimukseni perustuu nimenomaan siihen, että spontaanisuus ja toiminnan merkitysten reflektointi on lapsille luontaista jo heidän omassa leikissään. Kun teatteria tehdään lasta kuunnellen, toiminta on paitsi merkityksellistä tekijälleen, myös motivoitunutta taitojen oppimiseen.

Tärkeimmät kysymykseni matkalla kohti lasta kuuntelevaa teatteria ovat:

- 1) Miten välttää luovuuden ja spontaanisuuden mahdollinen hiipuminen peruskoulun aikana?
- 2) Miten tehdä esittävästä taiteesta lapsille oma ilmaisukanava ja merkityksellä kokemus pelkän esiintymiskokemuksen sijaan?
- 3) Miten ja miksi omaksua uusi asenne *opettajasta lasten kanssa oppijaksi*?

Käsitykseni kouluteatterin tilasta pohjautuvat omiin kokemuksiini peruskoulun ajalta 1990-luvulta ja keskusteluihin, joita olen käynyt muutamien peruskoulunsa 2000-luvulla päättäneiden kanssa. Draamakasvatus, joka korostaa ilmaisun tärkeyttä, on saamassa lisää huomiota, ja kouluteatterissa ollaan jo onneksi kehittymässä eteenpäin lastenteatterin ”parenteesikaudelta”, jossa valmiisiin käsikirjoituksiin kirjoitetut neuvot ohjauksesta ja ulkoisesta ilmaisusta hallitsivat toimintaa. Koulunäytelmätradition muuttaminen merkitykselliseksi teatteriksi on kuitenkin vain muutamien kokeilijoiden käsissä. Suurimpia syitä tähän ovat koulutettujen draamaopettajien puute ja draaman asema opetussuunnitelman rakenteessa.

Suomessa koulujärjestelmän autoritääriäinen rakenne on historiansa aikana kehittänyt koulunäytelmien lapsen ilmaisua väheksyvän tradition, joka on saanut rinnalleen eri draaman käyttömuotoja. Koulunäytelmien ja draamakasvatuksen eroja sekä nykytilannetta pohdin verraten historiaa tämän hetken draamakasvatusteksteihin ja opetussuunnitelmiin luvussa kaksi, *teatteri koulumaailmassa – muutoksen asetelma*.

Nostan ensimmäiseksi lasten teatterin kehitystarpeeksi spontaaniuden ja leikin hyödyntämisen. Luku kolme, *lapsen leikistä taidetta*, etsiikin lapsen omia ilmaisun muotoja leikin teoreettiseen tutkimukseen pohjautuen. Lapsen äänen kuulumisessa nostan vertailukohdiksi vapaa-ajan luovuuden ja koulun taideopetuksen. Tällä pyrin osoittamaan, että koulussa luovuus voi hiljalleen päästä tukahtumaan juuri ilmaisumahdollisuuden ja oman äänen puutteesta jopa taideopetuksen rakenteissa. Tämän jälkeen hahmottelen niitä lapsen luontaisia spontaaniuden ja leikin muotoja, joita käytetään ihanteina aikuisten teatterissa ja joista puhutaan taiteen tutkimuksessa. Pyrin avaamaan leikin käsitettä koko esittävän taiteen olemuksena ja lähtökohtana.

Draaman ja teatterin ilmiöihin perustuvassa luvussa neljä, *Lasten oma teatteri*, autoritäärisyys nostaa jälleen päätään lapsen ilmaisun esteenä. Vaikeasti ylitettäviä esteitä ovat myös aikuisohjaajan oma, lapsen näkemyksestä eriytyvä taiteellinen kunnianhimo sekä lapsuuskäsitys, jossa lapsuus ajatellaan naiiviksi ja kehittymättömäksi tilaksi. Nostan esiin parannusehdotuksia lähtien ohjaajan asenteista päätyen lasten tarinoiden etsimiseen. Tässä luvussa tulen suurimpien kompastuskivien kautta määrittelemään, millainen teatteri on lasten omaa.

Lopuksi yhteenvetoluvussa *Miksi lapsen ääni on tärkeä?* hahmottelen lapsen ilmaisun tarpeen sekä -kyvyn vahvaa olemassaoloa, ja niiden kannustamisen tehtävää kouluissa.

Vaikka teatteriin suhtauduttaisiinkin kasvatuksena, teatteria taiteena ei voi mitenkään mahdollistaa vain taidealan opettamiseksi tai vain draamalliseksi oppimisvälineeksi. Tärkeintä teatterin ohjauksessa (vältän tietoisesti sanaa opetus) on, ei vain ryhtyä soitellen sotaan eikä erikoistua itse tietämään parhaiten, vaan asennoitua epävarmalle ja ikuisesti keskeneräiselle tutkimusmatkalle lapsen kanssa yhdessä. *Taidekasvattajan* tulisi ottaa lapset *taiteen tekijöinä* vastaan antamalla heille välineitä ja apua. Kukaties kasvattaja oppisi itsekin siinä sivussa jotain siitä spontaaniudesta ja oivaltavuudesta, mitä aikuiset teatterin tekijät pyrkivät uudelleen saavuttamaan.

Lapsen oman äänen kuuleminen ja ideaali jossa lapsi luo itse eikä *pelkästään* seuraa esimerkkiä, on mahdollista vain jos aikuisen omat esteettiset näkemykset ja toimintaa rajoittavat harhaluulot lapsen kyvyistä jäävät taka-alalle. Tutkimuksessani tarjoamani keinot lapsen ilmaisun rohkaisemiseksi pääsevät toteutumaan vain kun poistutaan totutuista malleista; lasten tulee saada omistaa oma taiteensa.

1.1. TUTKIMUKSEN KUVAUS

Lähden tutkimuksessani liikkeelle siitä, mitkä lasten esittävän teatterin muodot ovat epäsuotuisia lapsen oman taiteellisen luovuuden esiin pääsemiselle. Lasten teatterin historiaa ja teatteritekstejä analysoiden avaan aluksi aukkoja, joita kouluteatterissa on syntynyt. Niitä vasten peilaan kirjallisuudesta löytämiäni suotuisia muotoja, joilla tavoitettani löytää lapselle mielekkäämpi kouluteatteri voidaan lähentyä.

Taidekasvatusteksteistä sekä ajankohtaisesta keskustelusta opetussuunnitelmista olen kuitenkin havainnut, että draaman pedagoginen ja itseilmaisullinen olemus on usein erillään kouluteatterin arjesta. Siksi pyrin etsimään siltaa ei-esittävän draamakasvatuksen alueelta perinteiseen teatteriohjaukseen.

Käytän tutkimusmetodinani tekstianalyysiä ja esitän sen pohjalta *hypoteeseja* teatteri-ilmaisun suotuisista muodoista ja niiden ohjauksesta puuttumisen vaikutuksista. Niiden avulla voidaan peilata asettamiani väitteitä lasten teatterin epäsuotuisista muodoista.

Oma esiymmärrykseni lasten teatterin, ja siis erityisesti kouluteatterin, epäsuotuisista muodoista pohjautuu omiin kokemuksiini sekä jatkuvaan havainnointiin koko näyttelijäharrastaja- sekä ohjaajahistoriani ajalta.

Jotta tarkastelunäkökulmani tulisi havaittavaksi, on minun myös avattava teatterinäkemykseni ja siihen erottamattomasti liittyvä ihmiskäsitykseni. Tärkeää on myös tietää miten suhtaudun lapseen näyttelijänä.

Tutkimukseni perustuu leikin, draamakasvatuksen ja teatterin tutkimukseen.

Käsitykseni lapsen oman äänen tärkeydestä perustuvat *hermeneuttiseen, kognitiiviseen*

sekä *pragmatistiseen oppimiskäsitykseen* sekä *humanistiseen ihmiskäsitykseen*.

Hermeneutiikka ilmenee oppimisen vastavuoroisena kehänä 1) draamakasvatuksessa, jossa lapsi oppii itsestään ja maailmasta kommunikatiivisesti tuoden itseään ryhmään ja saaden siitä muutoksen elementtejä uuteen näkökulmaan (Heikkinen 2005, 37) ja 2) teatterin teoriassa, jossa tilanteet tapahtuvat vastavuoroisena takaisinsyöttökehänä joka ruokkii toimintaa kehämäisesti eteenpäin (Cohen 1986, 47). Kognitiivinen, eli tiedollinen, toimintatapa teatterissa tukee mielen prosesseja mitkä tiedostavassa teatterin tekemisessä niin ikään lisäävät toiminnan syvyyttä. Pragmatismi tukee lapsen kiinnostusta oppia toiminnan kautta ja erityisesti teatterissa improvisoinnin ja kokeilun kautta.

Näkemykseni ohjaajan suhtautumisesta näyttelemiseen *humanistisena* ja *holistisena* ilmiönä toimivat koko teatterinäkemykseni pohjana Stanislavskin ja Cohenin kautta tulkittuina. Stanislavskin deterministiseen psykologiaan pohjautuva ajattelu on kuitenkin Cohenilla ja omassa ajattelussani korvautunut *kyberneettisellä psykologialla*, eli toimintaa muotoilee tavoitteiden ja tarpeiden muokkaama käyttäytyminen. Näiden näkemysten pohjalta etsin siis lapsen teatteriohjausta, jonka opetuselementti perustuu kokemuksellisuuteen ja luova elementti kokonaisvaltaiseen, kommunikatiiviseen kokemukseen, joka syntyy tarpeista ja liikkeestä niitä kohti. Ilmaisukäsitykseni tukee vastavuoroista liikettä: sosiaalinen tilanne tarjoaa käsiteltäviksi tunteita, jotka taas puretaan ulos sosiaaliseen, muuttuvaan tilanteeseen. Näin rakentuu jatkuvasti muuttuva maailmankuva, jossa ilmaisu on siihen reagoimista.

Lastenteatteriin kohdistettuna teatterinäkemykseeni tulevat lisäksi taidekasvatuksen *itseilmaisun* sekä *kokemuksellisen oppimisen teorialat*, joista tärkeimpiä suunnannäyttäjiä ovat tässä työssä John Dewey ja Victor Lowenfeld (jonka teorialat esitetään kuvataiteen kautta) sekä *englantilaisen draamakasvatuksen suuntauksia* 1900-luvun puolivälistä tähän päivään saakka. Uusimpia tuulia noista suuntauksista ja niiden vaikutuksia toimintaan Suomessa olen poiminut suomalaisten draamakasvattajien ja – tutkijoiden teksteistä.

Draamakasvatuksen näkökulmista tärkeimmät ovat tekstissäni Hannu Heikkisen ja teatterikasvatuksen näkökulmista Tapio Toivasen, jonka uraa uurtava työ väitöskirjassaan ”*Mä en ois ikinä uskonu ittestäni sellasta*” on toiminut sekä ajatteluni ohjaajana että todisteena siitä, että parempaa on mahdollista tavoitella projektiteatterin

keinoin. Hannu Heikkisen draamakasvatuskirjallisuus on toisaalla toiminut oman teatterinäkemykseni täydentäjänä kasvatuksellisessa kontekstissa. Spontaanisuuden aihetta lähestyn lisäksi Viola Spolinin ja Keith Johnstonen avulla.

Kun puhun teatterista ilmaisun kanavana, on tärkeää eritellä itseilmaisun käsitykseni. Olen osittain samaa mieltä Victor Lowenfeldin kanssa siitä, että taide on lapselle pääasiallisesti ilmaisua. Tuen myös prosessin tärkeyttä taiteen sisäisen merkityksen löytämisessä; vain kauniiseen lopputulokseen tähtääminen vie lapselta mahdollisuuden kokea taiteen merkityksiä. Tärkeää on myös että lapsi aktiivisesti etsii ratkaisuja eikä vain seuraa passiivisesti ohjeita. (Lowenfeld & Brittain 1975, 3-6.)

Lowenfeldiä vastaan olen kuitenkin siinä, että ilmaisu kumpuaisi jostain absoluuttisesta minästä, olisi vain itsen ilmaisua ja lapsilla jotain aivan omanlaistaan verrattuna aikuisten maailmaan. Tällöin unohdetaan taiteen kommunikatiivinen luonne ja lapsen suhde ympäröivään maailmaamme; yhteisöllisessä taiteessa ilmaisu on myös taiteesta syntyvää ja reagointia prosessiin sekä maailman ilmiöihin. Lowenfeldkin tunnusti lapsen tarpeen olla osana ympäröivää maailmaamme, mutta hänen oma käsityksensä lasten taiteesta sotii mielestäni tämän huomion kanssa. (Lowenfeld & Brittain 1975; 6-11, 14-19.) Ilmaisua on toimintaa ympäristön kanssa ja siitä omaksi kokemukseksi ammentamista. Näitä käsityksiä tukevat sekä William Corsaron lapsuussosiologian tutkimukset että suomalaiset draama- ja teatterikasvatuksen uusimmat suuntauksat.

Tutkimukseni on laadullinen eli *kvalitatiivinen tutkimus*, jossa tarkastelen ilmiötä eikokeellisesti ilmiön toteutumisen merkityksiä etsien. Nostan tutkimusaineistona toimivista omista havainnoistani tehdyt johtopäätökset yleiselle tasolle, ja teen sitä vasten tekstianalyysejä lapsuustutkimus-, taidekasvatus-, draamakasvatus- ja teatterikirjallisuudesta. Tekstianalyyseissä pyrin ymmärtämään yhteisön jäsenten jäsentämiä ilmiöitä ja kategorioita, jotka vaikuttavat siihen, kuinka lasten teatteri sekä lasten oma ilmaisu ilmenee niin lasten omassa maailmassa kuin koulumaailmassa. Avaan eri tutkijoiden ja kasvattajien käsityksiä aiheesta, joiden yhteen sulauttamisella sekä vertailulla pyrin löytämään aukot, jotka toimivat ansoina ilmiön sisällä.

Laadullisessa tutkimustyössä tutkijaa ja kohdetta ei voida erottaa samasta ihmisyydestä: ihmisen tavasta toimia ja ymmärtää (Varto 1992, 14-15). Siksi on perusteltua, että omat kokemukseni sekä havaintoni toimintakentältä perustelevat tavoitteeni sekä

ratkaisumallini; tutkimusongelma, -työ sekä tulkinta pohjautuvat lopulta omaan kokemukseeni. Taidekasvatustekstejä ja keskusteluja peilaan juuri tätä kautta. Omat muistoni sekä itselleni merkittävät lainaukset kirjallisuudesta muodostavat tutkimustekstin lomassa kuvan näkökulmastani aiheeseen.

Vaikka tutkimuksessani koenkin lasten ja aikuisten olevan samaa elämismailmaa, välttämätön ero itseni ja tutkimuskohteeni välillä kuitenkin on: en ole enää lapsi, enkä voi pitää pelkästään oman lapsuuteni kokemuksia ja muistoja kaiken mittana. Siitä syystä havainnot ohjauksessa ja keskusteluissa, näytöt draamakasvatusteksteissä ja leikkiteorioissa tukevat omia kokemuksiani ja havaintojani vastavuoroisesti.

Tekstejä, keskusteluja, käytäntöjä ja havaintoja analysoidessani tulokset kuitenkin peilautuvat välttämättä sen ymmärryksen kautta mikä minulla itselläni on.

Elämismailmani pohjautuu onnistuneiden elämysten enemmyyteen ja teatteria suosivan elämänkokemukseni syntyyn huolimatta vanhoista malleista, joita vastaan nyt nousen.

Matkan varrella olen jo perustellut ja tulen edelleen perustelemaan tutkimukseni sekä sen osien tärkeyttä, sillä ymmärrän itse tutkimuksessani lopulta vain sen mitä itse tunnen. Siitä syystä minun on jatkuvasti työni kuluessa nostettava esiin syitä, miksi mikäkin ratkaisumalli on hyödyllinen. Koetan siis saada lukijan ymmärtämään oman kokemusmailmani näkökulmaa.

Tutkimuskohde on aina tutkijalleen ilmiö. Tapa kysyä ja tutkia eivät väitä mitään siitä mitä luonnossa on, vaan mikä on sen merkitys tutkijalle. Fenomenologiassa pyritään erottamaan toisistaan se, mikä ilmiössä on tietämisen edellytystä ja se, mitä siitä ilmiöstä tutkitaan, eli mikä ei ole sidoksissa tutkijaan. (Varto 1992, 85-86.) Minun ilmiöni on lasten teatteri ja sosiaalisen ilmaisun kokemus. Tiedän mitä teatterin tulisi olla yhtäläillä lapselle kuin aikuisellekin. Se, mitä en tutkimusta aloittaessani tiennyt, ovat ne lasten ohjauksen rakenteet, jotka estävät tämän ilmaisun tapahtumista. Tiedän niiden olemassaolon ohjaajan toiminnassa (niin omien lapsuusaikaisten ohjaajien kuin itseni ohjaajana), mutta niiden huomioiminen näyttää kätkeytyvän, sillä epäsuotuisat muodot jatkuvat ja toistuvat. Löydettävänä ovat ristiriidat kasvatus- ja ohjausteorioissa vahvojen perinteiden maailmassa.

Tutkimuksessani en etsi teoriaa enkä liioin yleistettävää tutkimustulosta, vaan ongelmia sekä ajatusmalleja niiden ratkaisemiseksi. Tutkimukseni on siis *sovellukseen tähtäävää*. (Varto 1992, 28.) Lopputulokset muuttavat käsityksiä lapsesta taiteilijana sekä koulusta taiteellisen toiminnan kenttänä, ja sen etiikka rakentuu suhteessa ihmisen elämään koulumaailmasta ponnistavana.

1.1.1. Käsitteet

Kun ratkaisuja ongelmanasetteluihini on etsittävä niinkin laajalta alueelta, joka käsittää teatterin, lapsuuden sekä koulumaailman, on ajattelun välineiksi eriteltävä muutamia yleiskäsitteitä. Käsitejärjestelmä on monimutkainen jo pelkän draamakasvatuksen alueella. Pyrin omilla käsitevalinnoillani tekemään selvän jaon painotuksissa; milloin puhutaan teatterista taiteena, oppiaineena, draamallisena ilmaisuna ja niin edelleen.

Lasten teatterilla voidaan tarkoittaa joko lapsille esitettävää tai lasten esittämää teatteria. Omassa tutkimuksessani *lasten teatteri* on nimenomaan *lasten tekemää* (vaikkakin aikuisen ohjaamaa) *esittävää teatteria*. Koska pohdin sen kehittämistä nimenomaan koulumaailmassa, on osuvampaa joskus sanoa *kouluteatteri*. Välillä korvatessani sanan teatteri sanalla draama ajan takaa niitä draamallisia elementtejä, jotka ilmenevät teatterin tekemisen rakenteissa. Kun teatteria harrastaa, on mukana koko organisaatio harjoituksineen ja esityksineen, mutta *draama on se toiminta jota teatteri sisältää*.

Koulumaailmassa teatteri ei kuitenkaan tarkoita vain esittävää taidetta, vaan mukaan tulee myös pedagogiikka. Koulunäytelmien teossa on (tai pitäisi olla) mukana myös tekniikan ja teatterin olemuksen opetusta eli *draamapedagogiikkaa*. *Luova draama* käsite taas on se alue, jossa opetellaan teatteritaiteen luovia elementtejä ja hyödynnetään pelkästään välinearvoja toiminnallisissa ilmaisuleikeissä. Puhtaasti opetusvälineenä draamaa kuvaillaan usein sanoin *pedagoginen draama*, joka tuntui minustakin osuvalta.

Draamaa käytetään koulussa siis opetusvälineenä ja ilmaisutaidon opetuksena joka ei yleensä tähtää esitykseen. *Draamakasvatus* on erityinen kasvatuksellinen ote, joka sisältää niin draamapedagogiikkaa, luovaa draamaa kuin pedagogista draamaa.

Draamakasvatus on siis yläkäsite, joka sisältää niin teatteritaiteen, kuin oppimisen draamasta, draaman kautta ja draaman avulla (Sinivuori 2002, 70-72). Tämä on se alue,

jota pyritään lisäämään kouluissa taideaineena.

Draamakasvatus on laajuutensa vuoksi hieman ristiriitainen termi, ja vaatii siksi paljon alakäsitteitä. Ammattitaitoisen ja uudenlaisen draamakasvatuksen puolesta puhuessaan Heikkinen toteaa draamakasvatuksen ylläpitävän kaksinapaista ajattelua, jossa vastakkain ovat taiteen sosiaalistava ja perinteitä säilyttävä luonne ja taiteen uutta luova piirre. Tällainen näkemys erottaa esteettisen ja sosiaalisen toisistaan; toisaalla on draama taidemuotona ja toisaalla draama oppimismetodina. (Heikkinen 2004, 14.)

Minun näkemyksessäni hyvästä lasten teatterista esteettisessäkin taidemuodossa lapsi pääsee oppimaan niitä tärkeitä elementtejä, joita draamassa oppimismetodina arvostetaan; tämän myötä kasvaa myös teatterin arvostus taidemuotona, sillä jos teatterin tekeminen on sisäistettyä toimintaa, se samalla opettaa maailmasta ja kiihottaa oppimaan taidemuodon taitavaa käyttöä. Draamakasvatus, joka parhaimmillaan mielestäni huipentuisi teatteritaiteeseen, on siis oppimista *ja* taidetta toisiinsa sulautuneena. Taidemuotona lasten tekemä teatteri on myös oppimisväline.

Koulumaailmaan sijoittuvassa tekstissä on luonnollista käyttää termejä opettaja-ohjaaja ja oppija-näyttelijä (Toivanen 2002, 10-11). Itse suosin lähinnä sanoja ohjaaja ja näyttelijä (tässä työssä lapsi) sillä teatterin tekeminen ei ole opiskelua perinteisessä muodossaan, vaan *teatterissa oppiminen kätkeytyy*. Joskus kuitenkin käytän termiä *ohjaaja-opettaja*, jos opettajuus on tilanteessa oleellista. Vaikka suosinkin ammattimaista ohjausta lapsille, näytelmää voi ohjata myös opettaja (onhan pedagogisen koulutuksen saanut ohjaajakin opettaja), mutta tuossa tilanteessa hänen tulisi olla selkeästi ohjaajan roolissa.

2. TEATTERI KOULUMAAILMASSA – MUUTOKSEN ASETELMA

Viime vuosina lasten teatterista ja eritoten draamakasvatuksesta on kirjoitettu Suomen mittakaavassa paljon, ja teoreettinen puhe on edennyt suurin harppauksin. Puhutaan paljon teatteriharrastuksen merkityksestä, draamakasvatuksesta tai ilmaisutaidosta koulun taideaineena ja luovasta draamasta kouluaineiden opetusmetodina.

Taideaineiden asema opetussuunnitelmassa on huono, ja taidekasvattajat ovat käymässä taistelua niiden puolesta. Pohditaan, pitäisikö taidetta sisällyttää enemmän muihin aineisiin, tulisiko järjestää enemmän taidepainotteisia iltapäiväkerhoja vai voitaisiinko taideaineiden asemaa muiden aineiden rinnalla parantaa. Teatteritaiteen ja draamakasvatuksen aseman parantamisessa vallitsee sisäisiä ristiriitoja: yhtenäisiä teorioita ei ole, eivätkä sisäiset suuntauksetkaan välttämättä tue toisiaan.

Koska oma tutkimusintressini keskittyy teatteritaiteen kehittämiseen koulumaailmassa, olen lähtenyt ajattelussani liikkeelle siitä olettamuksesta, että sen olemassaolo ja sen käytön lisääminen kouluissa on oikeutettua. Tuolta pohjalta pohdin, miten sen muotoja voitaisiin parantaa lapsen oman taiteellisen näkemyksen kunnioittamiseksi.

Tässä luvussa avaan näkökulmani kouluteatterin kehitystarpeisiin määrittelemällä kouluteatterin nykytilanteen sen historiallisen kehityksen valossa. Avatakseni muutoksen tarpeen seuraan draaman ja teatterin historiaa suomalaisissa kouluissa näihin päiviin saakka, jolloin pientä liikehdintää omien ajatusteni suuntaisesti on jo alkanut tapahtua.

2.1. MIKSI TEATTERIA?

Ennen kuin perustelen kouluteatterin muutosten tarpeellisuutta, koen tärkeäksi tuoda ensin esiin sen, miksi teatteri taidemuotona yleensä on tuon vaivan arvoinen. Draama on tärkeää sekä kouluinstituutiolle että opetuksen laadun paranemiselle, mutta myös lapselle itselleen yksilönä, jolla on oikeus taiteelliseen ilmaisuun kouluinstituutiossa. Esittävä teatteri on se draamallisen ilmaisun alue, johon oma intressini keskittyy, mutta muutkin draaman käyttömahdollisuudet ovat tärkeitä osa-alueita.

Kouluinstituution perustavanlaatuisen periaatteeseen kuuluu kulttuurinen ja yhteiskunnallinen kasvatus. Koska lasten tahdotaan oppivan myös sosiaalisia taitoja ja valmistautuvan yhteiskuntamme täysivaltaisiksi jäseniksi, on teatteri, jonka välinearvoja ovat muun muassa sosiaalisuus, yhteisöllisyys sekä itsen ja maailman reflektointi, yksi tehokas väline näiden tavoitteiden saavuttamiseen.

Teatteri, taitavasti ohjattuna esittävänä taiteena, auttaa lasta hänen kasvaessaan kehittämään itsessään yhteiskunnassamme tärkeitä ominaisuuksia. Onnistuneessa teatterielämyksessä kehittyä niin keskittymis-, rentoutumis-, itseilmaisu-, ongelmanratkaisu-, kuin vuorovaikutustaidotkin. Itseluottamus kasvaa ja kyky hyväksyä muita ihmisiä ja erilaisuutta herää ja saa tukea. Myös epäonnistumiseen annetaan oikeutus. Esittämiskokemus tämän toiminnan tähtäimenä tekee harjoittelusta mielekästä ja opettaa toimimaan tavoitteellisesti sekä vastuullisesti.

Lapsilla on myös yhtäläinen oikeus kuin aikuisilla päästä toteuttamaan itseään yhteisössä sekä tuomaan taiteensa esille. Lastenkulttuuri on oma alueensa, mutta yhtä lailla osa laajaa, yhteistä kulttuuriamme. Lasten tulisi saada tuntea oman äänensä kuuluvan aikuistenkin maailmassa. Muutoin toistamme vanhaa kaavaa, jossa lasten oma luominen tapahtuu aikuisten silmiltä piilossa, ja koulutaide toteutuu jonain muuna. Tästä ilmiöstä Brent Wilson on käyttänyt nimityksiä *play art* ja *school art*. Tähän kahtiajakoon palaan alaluvussa 3.1.

Hannu Heikkinen tiivistää osuvasti, että draamassa tutkitaan yhdessä kulttuuria. Hän käsittää tässä kulttuurin ympäröivän maailmamme toteutumisielmiönä. Vaikka draama ei kaikkia kiinnostaisikaan, olisi hänen mukaansa lähes perustava osa ihmisoikeuksia, että kaikilla olisi mahdollisuus tutkia ilmiöitä, omaa itseään ja maailmaa draaman kautta. Samoinhan kaikki muutkin taideaineet voidaan perustella. (Heikkinen 2004, 18.) Tämä toimii myös esittävän teatterin tärkeyden perusteluna: oikein tehtynä esittävässä teatterissa elävät draaman kaikki elementit.

Teatteri ei saisi jäädä vain niiden harvojen oikeudeksi, jotka sen sattumalta löytävät. Siitä syystä teatteriin tulisi saada tutustua koulussa. Teatterin ohjauksen tulisi kuitenkin kehittyä juhlanäytelmiä puuhastelevasta mallista lapsen oman ilmaisun kanavaksi, jotta sen välinearvo-odotukset täyttyisivät, ja ”pelkän” draamallisen ilmaisun mallista tavoiteorientoituneeseen työskentelyyn, jotta taiteesta todella saataisiin äänitorvi.

Kouluissa opetetaan taidetta usein kulttuurihistoriaa säilöen, vaikka taide on lopulta ilmaisua maailmasta ja kulttuurista niiden keskellä. Taide ei tapahdu vain taidemuseoissa ja konserttisaleissa, eikä teatterinkaan tulisi vain säilyttää vanhaa vaan luoda uutta.

2.2. KOULUTEATTERIN JA DRAAMAKASVATUKSEN HISTORIAA

Millainen on suomalaisten koulujen juhlanäytelmäperinne, ja miten se on syntynyt? Seuraavan (karrikoidun) esimerkin valossa, jossa kuvaillaan osuvasti opettajille kirjoitettujen näytelmäkirjojen tyyliä, voidaan miettiä, missä kohdin koulunäytelmätraditiossamme on sija lapsinäyttelijän omalle ilmaisulle ja luovuudelle.

”Kaikkein vähiten näissä (1900-luvun puolivälin opettajille tehdyissä) näytelmäkirjoissa on luotettu kirjaa käyttävän opettaja-ohjaajan luovuuteen lukea tekstin sisällön antamia mahdollisuuksia. Pikku näyttelijää pyydetään tulemaan oikealta, kääntymään vasemmalle tai poistumaan kiertäen näyttämön etuosan kautta taakse. Kaikkein seikkaperäisimpiä ovat näytelmiin liittyvien liikuntaleikkien ohjeet, jossa säe säkeeltä on ohjattu jokainen liike, käden tai varpaan ojennus. --- Opettaja-ohjaaja seuraa orjallisesti parenteseja, jotka ovat täynnä ohjeita tapahtumien tarkasta kulusta. Roolit ovat vanhoja ihmisiä lasten näyteltäviksi, mutta lapsiroolejakin on sinisilmäisenä kontrastina. Repliikit aikuisten puhetta lasten suuhun. --- Välillä lauletaan ja leikitään leikki. Pikku näyttelijä kääntää ääntään ja kasvojaan niin kuin se kehoitetaan kääntämään: herkästi, huutaen, ujosti, mielistellen, ilkeästi hymyillen tai nöyrästi anoen. --- vasempaan kääntyttyään hän joutuu esittämään sanottavansa selkä yleisöön päin reippaasti ja kuuluvasti, koska toisin ei ole käsketty toimia.”

(Renvall 1994, 132-136)

Tällaiset ovat vielä minunkin muistoni kouluteatterista. Miten tämä perinne sitten on syntynyt ja mikä siinä on vahingollista? Onko asialle jotain tehtävissä ja joko sille tehdään jotain?

Kaikkea koulun opetustyötä ohjaa opetussuunnitelma, joka määrittelee sekä oppiaineet että niiden tavoitteet ja sisällöt. Teatterilla ei koskaan ole ollut itsenäisen oppiaineen asemaa, vaikka sen juuret ulottuvat aina koululaitoksemme syntyyn saakka. Seuraan nyt historiasta tähän päivään saakka teatterin ja draamallisen toiminnan muotoutumista koululaitoksemme perinteissä. Nämä perinteet ovat osittain syynä muutosten aikaansaamisen vaikeuteen.

1500-luvulta saakka koulun juhlanäytelmiä kannustettiin osana äidinkielen opetuksen, puhumisen ja lukemisen opetusta. (Toivanen 2002, 23.) Näytelmäleikit elivät siinä rinnalla kulttuuria säilöväenä elementtinä. 1800-luvulle päästäessä lasten esityksperinteessä näkyy jo vahvana se ristiriitaisuus, josta voi havaita rippeitä edelleen vastaanottavan ja kokemuksellisen oppimisen taistelussa; toisaalta vahva näytelmäleikkiperinne rinnan yhä voimistuvan teatteriharrastuksen kanssa, toisaalta tiukkaa ulkolukua alleviivaava opetustapa antoivat oppilaiden esittämiselle kouluissa ristiriitaisen pohjan. (Renvall 1994, 120-121.)

Zacharias Topeliuksesta alkanut lastennäytelmäperinne 1800-luvun puolivälissä piti tärkeänä enimmäkseen näytelmien opettavuutta ja äidinkielen harjaannuttamista; rinnalla vaikutti edelleen 1600-luvulta asti periytyvä lausuntataiteen arvostus. Ulkoluvun perinne eli edelleen muun muassa tavassa opettaa lausumista monenkirjavien painotusmerkkien mukaan. (Renvall 1994, 124-126.)

Koulunäytelmäkausi, joka ulottui 1800-luvun läpi 1900-luvun puoliväliin, antoi mahdollisuuden kaikille lapsille esiintyä. Aikakautta leimasi kuitenkin lapsia vähättelevä ajattelu. Esitykset oli tarkoitettu keskinkertaisille esittäjille ja pääasiana oli saada uusia ohjelmia juhliin. Esityksen pääpaino jopa kehoitettiin varaamaan puvustukseen, sillä lapsikatsojien oletettiin haluavan silmäniloa eikä niinkään piittaavan sisällöstä (Toivanen 2002, 25). Vaikka nykyään tuskin vähätellään lasten mielenkiintoa myös tarinaan, rekvisiitta- ja keskinkertaisuusajattelu vaikuttaa mielestäni edelleen koulunäytelmien teon taustalla. Usein ainoa esittävä teatteritoiminta on tähdätty tuottamaan ohjelmaa juhliin, ja ohjauksista voi nähdä että prosessissa on menty siitä missä aita on matalin, jolloin rekvisiitalla ja puvustuksella koetetaan naamioida tuotos taiteellisesti arvokkaammaksi. Näyttelijät jaetaan mahdollisimman hyvän lopputuloksen saamiseksi hyviin ja huonoihin, aivan kuten jo topeliaanisella kaudella. Tätä vastaan taistellaan onneksi jo draamakasvatuksen piirissä, mutta esittävän teatterin teossa muutokset ovat koulujärjestelmän rakenteisiin sopimattomia.

Näytelmäleikit pääsivät valloilleen taas 1900-luvun puolivälissä. Ulkomailta kuultiin käytettävän teatteritaidetta lasten kasvattajana. Suomalaiset kiinnostuivat muun muassa saksalaisista Friedrich Fröbelin ”lastenpuutarhoista”, joissa lapsia opetettiin improvisoiduin leikein. Teatteri nähtävästi suhtauduttiin edelleen sivistys- ja kasvatusvälineenä, tapana opettaa tottelemista ja reipasta puhumista. Lapsen oma

luovuus ja taiteilijuus kuitenkin tunnustettiin, ja sen sijaan että sitä olisi vastustettu ”vanhemmille epämukavana ominaisuutena”, se valjastettiin opetuskäyttöön. (Renvall 1994, 126-128.) Suomalaiset koulut olivat saaneet näytelmäperinteen joka ”tunnusti lasten luontaisen luovuuden” mutta edelleen käytti valmiiksi kirjoitettuja teoksia esitettäväksi, lausuntaperinnettä kunnioittaen. Improvisoidulla leikillä oli vain sivurooli opetusmetodina. Jo täältä saakka voimme siis havaita kehittyneen erikseen näytelmäperinteen ja draaman oppimisen välineenä.

Koulunäytelmäperinne jatkui juhlassa läpi 1900-luvun, mutta edelleen lapsille valmiiksi kirjoitettuna ”pirteinä pienoisenäytelminä” jotka eivät vaatineet paljon aikaa, taitoja ja varoja. Näytelmien lomaan alettiin lisätä pikkutarkkoja ohjausneuvoja opettajien koulutuksen puutteessa. (Renvall 1994, 130-132.) Erillään tästä koulunäytelmäperinteestä on 1900-luvulla (kasvavasti vuosisadan loppua kohden) Suomeenkin rantautunut erilaisia teorioita kokemuksellisesta oppimisesta, jotka ovat inspiroineet muidenkin kuin taideaineiden opettajia käyttämään draamallista ilmaisua välineenä oppimiseen.

Muun muassa John Deweyn ajatuksissa 1900-luvun alulta on havaittavissa elementtejä jotka ovat saaneet jalansijaa suomalaisessakin opetuksessa. Hän kehitteli suunnitelmia koulun asemasta niiden taitojen opettajana, jotka oli ennen opittu kodin töissä. Niissä korostettiin oivalluksen kautta oppimista ja valppauden ja mielenkiinnon merkitystä pysyvämpään oppimiseen. (Dewey 1957.)

Dewey totesi 1900-luvun alussa, että koulutus pohjautuu liikaa älyyn, ei haluun toimia ja luoda, jolloin opetussuunnitelman painopiste on lapsen ulkopuolella. Hänen mukaansa lapsella on taidevaisto, halu esittää ja luoda, minkä vuoksi opetuksessa pitäisi olla enemmän elementtejä jotka sallivat sen (Dewey 1957, 33-55). Dewey teki uraa uurtavaa työtä opetusfilosofiallaan, mutta muutos loi vain ajatuksen tekemisen ja taiteen käyttämisestä opetuksen välineenä. Se ei muodosta teoriaa lapsen itse luomasta *esittävästä* taiteesta, jossa opettavaisuus seuraisi lisä-arvona, ei tavoitteena. Tarjoamalla lapsille tilaisuuksia ratkaista ongelmia itse tekemällä, asetetaan tavoitteet edelleen päältä käsin. Tämän kaltainen draaman sovellus ei vielä ole taiteellista ilmaisua, vaikka se onkin toimintaa ja oivallusta.

1900-luvun puolivälin itseilmaisun teoriat lähtivät etsimään lapsen ääntä, mutta muokkasivat vain lasten taiteen joka *näytti* aikuisten mielestä lasten taiteelta. Näihin itseilmaisun teorioihin palaan tarkemmin luvussa kolme. Lasten taiteen käsitys on kuitenkin se, joka eniten on muokannut esittävän teatterin muotoa: lähtökohtana on usein tehdä niitä pirteitä ja pikkusöpöjä näytelmiä, jotka vastaavat aikuisten mielikuvaa lapsista. Ei tarvitse kuin tarkkailla lasten omia leikkejä huomatakseen, että he olisivat kykeneväisiä paljon moniulotteisempaan ja maailmaa reflektioivampaan toimintaan kuin mitä aikuisten käsitys lapsista antaa olettaa.

Draamakasvatus on nyt edennyt suurin harppauksin lähtökohdistaan ja yhä kauemmaksi koulunäytelmistä. 1950-luvulta löytyi jo paljon huomioita kouluinstituution tavasta tukahduttaa lapsuuden luontainen luovuus, ja draamateorioita muokattiin sen estämiseksi. Muoto ei kuitenkaan ollut vielä lapsilähtöistä. Lasten luovuudesta puhuttiin usein ”lihaksena jota tulee harjoittaa, jottei se kuihdu”. Eroteltiin tärkeiksi osa-alueiksi lastenteatteri, joka on lasten tai aikuisten lapsille esittämää ja *muodollista*, sekä luova draama, joka on *epämuodollista*. Nämä eivät sulkeneet toisiaan pois mutta ne ymmärrettiin lapsille *tarjottavana*. (Ward 1957, 12-13.) Luovan draaman alueella lapsi pääsi ilmaisemaan, mutta se ei tuntunut olevan tarpeeksi arvokasta lavalle siirrettäväksi. Winifred Ward nosti tärkeäksi sen seikan, että luovassa draamassa lahjakkuus ei ole tärkeää, sillä sitä ei tarvitse esittää kenellekään. Mutta miksi esitettävässä teatterissa pitäisi edelleen pitää yllä lahjakkuus-käsitettä? Näkemykseni mukaan lapsi, jolle toiminta on arvokasta, syventyy tekemiseensä ja niin ollen myös taiteen esteettinen arvo kasvaa: toiminta muuttuu tyhjästä esityksestä tekijöidensä kertomiskanavaksi, mikä on varmasti yleisöstäkin mielenkiintoista.

Wardin teorioista huokuu taustalla asenne, jossa teatterin sekä draamallisen ilmaisun ohjaus on edelleen lapselle antavaa, ei lapsilähtöistä. Retoriikassa vilisee käsitteitä jotka merkitsevät lapsen *muovaamista joksikin*, vaikka lapsen oma luovuus onkin tunnustettu. Ohjausneuvot perustuvat pitkälti lapsen kehityspsykologiaan ajalta ennen uutta lapsuustutkimusta. Wardin mukaan alakoululaisten kanssa on parasta tehdä eri kehollisia aisteja kehittäviä harjoituksia, ja vasta 11-13-vuotiaat lapset osaavat improvisoida, kunhan taustalla on ensin monta vuotta ilmaisuharjoituksia (Ward 1957, 46-64). Lasten omasta teatterista kirjoitti tuohon aikaan edistyksellisesti Peter Slade, mutta hänen teorioissaan lasten teatteri erkani omaksi erilaiseksi muodoksi kenties turhankin radikaalisti. Sladen käsityksiin palaan tarkemmin myöhemmin.

Muutama vuosikymmen eteenpäin lapsen luovuutta alettiin jo tunnustaa muutenkin kuin retoriikkana. Oppimismetodina *luokkahuonedraamaa* kehitellyt Jonothan Neelands huomioi lapset kyvykkäinä oppimaan koulun ulkopuolellakin, jolloin he oppivat oman luovuutensa avulla (Neelands 1990, 2). Hän selittää ymmärrettävästi, miten luokkahuonedraama voi olla oppimistavoitteellista vaikka se olisikin lapsilähtöistä. Hän painottaa, että todellisessa lapsilähtöisessä toiminnassa opettaja ei saa olla kertoja, vaan *kuuntelija, joka auttaa lasta suodattamaan, käsittelemään ja käyttämään omaa tietoaan* (Neelands 1990, 6-25). Neelandsin teoriat lähenevät huomiota, jonka olen tehnyt tutkimukseni edetessä: kaikkein tärkein ohjenuora teatterin tekemisessä lasten kanssa on ohjaajan asennoitumisen uudelleenarviointi.

Draamakasvatuksen kehittyessä 1980- ja 1990-lukujen vaihteessa Iso-Britanniassa käytiin kiivasta keskustelua siitä, tulisiko draamassa painottaa kulttuurista merkitystä, psykologiaa, oppimista kertomuksen ja leikin avulla vai puhdasta teatteria. Sosiaalisia merkityksiä puollettiin sillä perusteella, että puhdas psykologinen lähestyminen edesauttoi asennoitumista teatteriin ”hömpötyksenä”. Välinearvojen vastustajat taas pelkäsivät draaman käyttämisen oppimisen välineenä tekevän draamasta muuta kuin taidetta. (Kuuluvainen 1994, 10-15.) Nämä keskustelut elävät edelleen Suomessakin. Näissä keskusteluissa kuitenkin unohdetaan se, että taide on arvokasta ”pelkkänä” taiteenakin.

Englannista lähteneen *Drama-in-education* ja *Theatre-in-education* suuntausten vastakkainasettelu ja taistelu näkyy myös Suomessa draaman asemassa opetussuunnitelmassa. Näitä yhdistämällä voitaisiin löytää tie teatteritaiteen laadukkaampaan opetukseen. Vahvoilla näytöillä teatteritaiteen onnistumisesta teatterin opetus kouluissa saavuttaisi arvostusta ja ehkä joskus myös virallisen aseman koululaitoksessa. (Toivanen 2002, 26-29.)

1990-luvulla keskustelun painopiste on edennyt ohi väittelyiden siitä mikä on tärkeintä, teatteri vai draama, prosessi vai produkti, yleisö vai ei yleisöä, taide vai opetus. On alettu pohtia toiminnan laadullisia ulottuvuuksia sekä yhteisiä teoreettisia käsitteitä ja lähtökohtia. Draamakasvattajilla on kuitenkin ollut viime aikoihin saakka hyvin kielteinen suhtautuminen nimenomaan kouluteatteriin, sillä sen on nähty palvelevan enemmän koulun kuin oppilaan etuja. Se on edustanut aina sekä kuvittavaa että opettajakeskeistä työtapaa ja huonoa näyttelemistä. (Toivanen 2002, 28.) Onneksi viime

vuosina on voitu havaita asenteiden muuttuvan. Yksittäiset kokeilijat ovat jo kehittäneet kouluteatteria luovan draaman elementtejä käyttäen, mistä seurauksena tuotosten taiteellinen arvo kasvaa.

Tämä lyhyt katsaus kouluteatterin ja draaman historiaan sekä uusiin suuntauksiin draamakasvatuksessa selittää paljon nykytilanteesta. Luovaa draamaa käytetään oppimisvälineenä, ja siinä lapselle annetaan tilaisuuksia luoda itse, *leikkiä* aiheella ja opetella. Ilmaisutaito tai draama aineena opettaa ilmaisun taitoja, mutta saattaa edelleen olla valinnaista eikä tuota kokonaisia näytelmiä. Opettajat käyttävät metodeina draamallista oppimista oppimisteemoihin sidottuina.

Teatterin harrastus kouluissa on kuitenkin jotain täysin muuta kuin lasten omaa ilmaisua. Näytelmien tuottamiselle ei ole opetuksen sisällä sijaa, jolloin ainoa mahdollisuus on tuottaa vapaaehtoisia juhlanäytelmiä muun opetuksen ulkopuolella. Juhlanäytelmätraditio seuraa liian usein vanhaa autoritääristä mallia. Ohjaajina toimivat usein opettajat joilla ei ole kokemusta ja tarvittavaa ammattitaitoa, jolloin he uusintavat vanhoja malleja. Parenteesiohjaaminen ja lahjakkuuksia suosiva tähtimentaliteetti on näissä olosuhteissa helppo ratkaisu.

Draamallinen toiminta näyttää vahvalta ja eläväiseltä, mutta jättää edelleen huomiotta yhden osa-alueen: missä *pääsee kuulumaan* lapsen oma ääni?

2.3. NYKYHETKI: UUDET TEORIAMALLIT JA KÄYTÄNTÖ

Sisareni ystävä, joka nyt on lukioikäinen, oli alakoulussa ensimmäisen ja viimeisen kerran lähtenyt mukaan näytelmään sisareni kannustuksesta. Hän oli ujo esiintymään, mutta tahtoi saada kokea, millaista näyttelemisen jota sisareni aina ylisti, olisi. Roolit jaettiin lähes heti, ja harjoitukset jatkuivat lukuharjoituksina. Koska tämä tyttö oli hieman syrjään vetäytyvä, hän ei saanut roolia missä hän olisi päässyt edes kokeilemaan mahdollisia piileviä kykyjään. Valtava puvustukseen panostaminen ei ainakaan korvannut näyttelijälle rohkaisevien ja opettavien ilmaisuharjoitusten puutetta. Hän kuvailee edelleen kokemustaan inhon ilme kasvoillaan: ”Loppujen lopuksi jouduin tunkemaan vaan päälleni sellasen kammottavan hörhelökorsettimeston, vain sanoakseni yhden repliikin lavalla. Hävetti ihan hirveesti.”

Vielä oma sukupolveni on kertonut minulle kokemuksia kouluteatterista, jotka ovat edellisessä alaluvussa kuvailemani parenteesiteatterin synnyttämiä. Olen huomannut, että teatteriharrastusta ovat minun laillani jatkaneet juuri pienet tähtinäyttelijät, jotka ovat innostuneet teatterista lähinnä sen tyydytyksen vuoksi, minkä on luonnollistakin kuvitella seuraavan valtavasta huomiosta. Valitettavasti tällainen kehityskulku näyttäisi lähtevän liikkeelle usein vain niiden lasten kohdalla, jotka olivat jo valmiiksi koulussa esiintymisestä nauttivaa, rohkeita persoonallisuuksia.

Kokemukseni mukaan monet ujommat lapset, jotka kokeilivat näyttelemistä usein kavereiden tai vanhempien sisarusten mallista, eivät jatkaneet harrastusta sellaisten kokemusten seurauksena, joissa he kokivat vain seisoskelevansa täysin hukassa ja jännittäen lavalla sanoakseen kenties vain yhden repliikin. He eivät ymmärtäneet teatterin olemusta sillä esiintyminen ei missään vaiheessa ollut heidän oman luovuutensa tulosta, eivätkä he saaneet esiintymisestä nautintoa siksiäkään, koska eivät saaneet mahdollisuutta valokeilan houkuttelevaan kutsuun. Huomattavaa on myös, että usein ne jotka teatteriharrastusta jatkoivat, alkoivat ymmärtää teatteria taiteena vasta myöhemmillä ikävuosillaan. En usko hetkeäkään, että tämä johtuisi lasten kykenemättömyydestä ymmärtää teatteria, vaan tavasta jolla heitä oli lapsena ohjattu.

Viime vuosina Suomessa on ilmestynyt monia tutkimuksia ja oppaita, joissa lapsen omaan luovuuteen keskitytään aivan uudella tavalla. Opettajia ei enää neuvota seuraamaan tarkkoja harjoituksia, joissa lapsi nähdään jonain muokattavana potentiaalina, eikä tarkoin neuvottu parenteesimetodikaan tunnu enää kovin muodikkaalta. 1990-luvulla draaman asemaan kouluissa ovat jo hieman vaikuttaneet uudet opetussuunnitelman perusteet, jossa draama- ja teatteriopetus kulkevat ilmaisutaito-nimikkeen alla. Se, saadaanko ilmaisutaitotunneilla aikaan mielekkäitä näytelmiä ja ehditäänkö siinä panostaa tuotoksen prosessiin vai pelkästään ilmaisun perusteisiin, onkin vielä toinen juttu.

Keskustelua käydään siitä, tulisiko kaikkien opettajien saada koulutusta draamakasvatukseen, vai tulisiko kaikkiin kouluihin saada draamaopettaja, joka voisi jopa kehittää ilmaisutaitoa aineena esittävän teatterin suuntaan. Keskustelun alla on myös draamaopetuksen asema kouluissa. Kun taideaineiden tuntimäärää vähennetään, tuntuu epätoivoiselta saada vielä yksi taiteenala omaksi aineekseen. Tulisiko jatkaa taistelua draamakasvatuksen oman tilan puolesta vai lisätä draaman integrointia muiden

aineiden sisälle?

Uudessa opetussuunnitelmassa, joka on tullut voimaan lukuvuonna 2005-2006, viidennellä luokalla alkava taidekasvatuksen valinnaisuus saattaa aiheuttaa sen, että moni lapsi jättää tiedon puutteessa kokeilematta teatteritaidetta juuri kun olisi siihen kenties valmis. Taideaineiden valinnaisuuden yhä kaventuessa ja tuntimäärien vähentyessä suuret joukot ihmisiä ovat ilmaisseet huolensa koulun epäonnistuvan tehtävässään tasapainoisuuden, luovuuden, itsetunnon ja yhteiskunnallisen osallisuuden rohkaisijana. (Toivanen 2002, 207.)

Taiteen väheksyminen on johtanut myös siihen, että koulujärjestelmässä ei ole tarpeeksi tilaa pitkän teatteriprosessin luomiselle, joka kasvattaisi oppilaita niin oppimaan teatterista taiteena kuin suodattamaan taiteessaan omia tarinoitaan, suhdettaan maailmaan ja ihmisenä olemiseen. Siksi koulunäytelmätraditio pysyy edelleen uomissaan. Tämän ilmiön vuoksi monet draamakasvattajat ovat alkaneet väheksyä koulunäytelmätraditiota, ja se saattaa johtaa jopa näytelmien tekemisen hylkäämiseen: mielekkäässä draamatoiminnassa tuotteille ei jää aikaa, ja sen sijaan että niille koetettaisiin raivata tilaa, ne saatetaan hyljätä kokonaan.

Paikallisesti olemassa olevaa yleistä opetussuunnitelmaa voidaan tosin käyttää draaman hyväksi, jos siihen on tahtoa. Esimerkiksi Oulussa on otettu uuden opetussuunnitelman myötä käyttöön draamaopetussuunnitelma, jossa on rakennettu neljänneltä vuosiluokalta yhdeksännelle ulottuva neuvoa antava jatkumo, jonka avulla opetussuunnitelman yleiset lasta yhteisömme jäseneksi kasvattavat elementit on huomioitu draamaan sisältyvinä.

Minun utopiassani draamakasvatukselle saataisiin niin paljon omaa tilaa, että draamaan erikoistuneet ohjaaja-opettajat pääsisivät kasvattamaan taidemuodon käytön ansaitsemaansa mittaan, ja muuttaisivat koulunäytelmätradition draamakasvatuksen puitteissa lasten oman taiteen kentäksi. Jotta teatteritaidetta voitaisiin opettaa lapsille oikein, ammattitaidolla, tulisi sille olla oma opettajansa.

Niin kauan kuin unelmani on vain utopia, on tärkeää, että edes teoreettinen keskustelu lapsilähtöisyydestä jatkuu kiivaana, jotta ne opettajat, jotka tahtovat ohjata teatteria, saisivat ideoita siihen miten lähteä liikkeelle.

2.3.1. Teoreettinen keskustelu

Minä ja eräs lapsuudenystäväni olemme harrastaneet teatteria koko ikämme. Olimme aktiivisesti mukana kaikissa koulunäytelmissä. Minä olin se onnekas joka sai aina olla tähti, ja ystäväni sai myös vaativia ja suuria rooleja. Ystäväni kuitenkin koki, että hän saa aina tylsimmät roolit koska hän ei ollut sellainen huomion keskipiste kuin minä. Kaunotar ja kaunottaren isä (oikeasti tyttö), huoh... Vasta myöhemmin, ollessamme molemmat aktiivisesti kylämme työväennäyttämön harrastajia ja opiskellessamme teatteritaidetta eri kursseilla sekä myöhemmin opiskelijateatterissa, ja keskustellessamme jälleen lapsuusmuistoistamme, ystäväni ymmärsi, että hän oli aina saanut vaikeimmat roolit, koska ohjaajat luottivat häneen. Hän ei kuitenkaan saanut tuota tyydyttävää ymmärrystä silloin kun se olisi ollut ajankohtaista, sillä häntä ei koskaan ohjattu syvällisesti uppoutumaan rooliinsa. Vaikka kuinka hänen lahjakkuuteensa luotettiin, sisäinen kokemus suorituksista jäi uupumaan ohjauksen keskittyessä ulkoisiin seikkoihin.

Tällaisia kokemuksia on monilla, jotka ovat olleet peruskoulussa 1990-luvulla. Tältä kokemuspohjalta minäkin nyt tutkin sitä, miten kouluteatteri on kehittynyt omilta kouluajoiltani. Olen löytänyt draama- ja teatterikasvattajien teksteistä ratkaisumalleja juuri sisäisen kokemuksen löytymiseen. Se, miten ratkaisuja voidaan toteuttaa käytännössä, on riippuvainen opetussuunnitelman rakenteista: draamakasvatus näyttää olevan toiminnalle hedelmällinen kenttä, mutta koulunäytelmät ovat vielä opetuksen piiristä irrallisia. Teoreettinen puhe on kuitenkin tärkeää muutoksen tarpeen perustelussa.

Teatterin teoriassa käsitellään paljon teatteria tapana hahmottaa maailmaa, kanavana ymmärrykselle, tunteille, arvoille ja oppimiselle itsestä ja muista. Nämä teatterin välinearvot ovat varmasti jo yleisesti hyväksytyjä, mutta niiden ilmeneminen lasten teatterissa vaatii ohjaustavan muutosta, joka on vasta pikku hiljaa syntymässä. Lasten teatterilla on tuskin minkäänlaisia välinearvoja, jos siinä ei lähdetä todella kuuntelemaan lapsen ääntä, anneta lapselle mahdollisuutta todella tulkita maailmaa itsensä ja teatterin kautta.

Hannu Heikkinen kiteyttää osuvasti, että teatterin tekeminen on parhaimmillaan mahdollisuus tulkita ja tutkia asioita vallasta vapaalla tavalla (valta ei tosin katoa maailmasta mutta voi jakaantua eri tavoin). Se on mahdollisuus kokeilla ja kokea kiellettyjäkin ajatuksia ja tunteita, joita arkipäivässä ei olisi mahdollista kokea. Se on mahdollisuus kertoa omia tarinoita. (Heikkinen 2004, 23-24). Teatteri on tekijöidensä

peili ympäröivään maailmaan. Nämä kaikki teatterin ominaisuudet ovat jo aikoja sitten ymmärretty aikuisten teatteriharrastajien keskuudessa, mutta vasta viime aikoina draamakasvatuksen tekstit ovat alkaneet peräänkuuluttaa samoja elementtejä myös lasten harrastuksen keskuuteen.

Suurin harppauksin kehittyneessä draamakasvatuksen alueessa, jolla tarkoitetaan pedagogista draamaa ja luovaa draamaa, joissa lopputulos ei ole niin merkittävä kuin prosessi, lapsille jää tilaa luovuudelle. Tällä alueella lapsella on tilaa leikkiä ja luoda ilman suorituspainetta. Viime aikoina on kiinnitetty myös huomiota siihen, miksei näitä elementtejä voitaisi siirtää myös lasten esittävän teatterin ohjaukseen. Seuraavaksi erittelen niitä draamakasvatuksen tavoitteita ja elementtejä joita pidän tärkeinä myös esittävän teatterin kehitykselle.

Draamakasvatus perustuu nykyään *humanistiseen ihmiskäsitykseen*. Tapio Toivanen kiteyttää tämän Lauri Rauhalan käsittein osuvasti. Käsitys oppijasta draamassa ja draaman kautta keskittyy itsen asemaan toimijana ja itsen toteuttamiseen. Teatteri- ja roolityötä tehdessään yksilö toimii ja jäsentää kokemuksiaan toiminnasta *holistisena kokonaisuutena*, johon kuuluu *kehollisuus*, *tajunnallisuus* ja *situationalisuus*. Olemisen muotoihin vaikuttaa suuri joukko muita tapahtumia ja asiantiloja, jotka muodostavat ihmisen *merkityshorisontin*, joka vaikuttaa hänen toimintaansa muuttaen sen jokaisen ihmisen omaksi tuotokseksi. (Toivanen 2002, 12-13.)

Kasvatuspsykologiassa ihmisen eri puolia jaotellaan myös kolmeen alueeseen: *fyysisuus*, *psykykyisyys* ja *sosiaalisuus*. Kasvatuksen tulisi ottaa huomioon kaikki nämä puolet. (Toivanen 2002, 12.) Humanistisia ihanteita voidaan kuitenkin kritisoida niiden liiallisesta keskittymisestä yksilöön; teatterissa erityisesti tulisi ajatella sosiaalista ympäristöä ja vastavuoroisuutta. Yksilö ilmaisee omia tunteuksiaan ympäristöönsä suhteuttaen mutta vuorovaikutusta edelleen itseensä peilaten; vuorovaikutus on ympäristön vaikutusta itsen ja toisinpäin. Näin itseilmaisuus teatterissa on siis sosiaalisen tilanteen prosessointia henkilökohtaiseksi pääomaksi.

Draaman oppimiskäsitys perustetaan nykyisin vahvasti *pragmatismiin* ja *konstruktivismiin*. Pragmatismen kokemuksellinen näkökulma nostaa olennaiseksi aktiivisen toiminnan, johon liittyy jatkuva aineksen tarkkailu, suunnittelu ja harkinta. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaisesti osallistuja luo omia merkityksiään

testaamalla asettamiaankin hypoteeseja. Luotu kuvitteellinen tilanne sekä kokonaisvaltainen, kehollinen toiminta tilanteessa vaikuttavat merkityksenantoon. Oppimiskäsityksessä mukaan tulee myös *hermeneuttisen oppimisen kehämäinen malli*; oppimisprosessissa tuloksena on muuttunut suhde johonkin. (Heikkinen 2005, 37.) Draamaprosessissa lähdetään tutkimaan jotain tiettyssä suhteessa vallitsevaan tilanteeseen; jokainen ryhmäläinen tuo prosessiin mukaan jotain omasta itsestään, ja prosessin kuluessa oppii itse yksilönä ryhmässä jotakin, joka taas muuttaa hänen toimintaansa tilanteissa, joissa on muiden kanssa.

Toiminnallinen oppiminen on dialogista ympäristön kanssa. Se on oman sisäisen ilmaisun tarpeen motivoimaa ja reflektointia. Teatterissa oppiminen on lisäksi kollektiivista, sekä pysyvästi oppijaa muuttavaa, *transformoivaa*, sillä se operoi tunnetasolla omien merkityssuhteiden kautta. (Sinivuori 2002, 62-64.) Jos nykyään tiedostamme tämän, on teeskenneltävä puhua siitä, jos ohjauksessa edelleen toteuttaa behaviorististen teorioiden synnyttämää opetusmallia.

Behaviorismissa taiteellinen toiminta nähdään ulkoapäin ohjautuvana, taitavana suoritukseksi ja jäljittelyksi. Jäljittelykin on osa näyttelijän työtä, mutta näyttelijän tulisi itse ohjautua ottamaan mallia, ei toimimaan käskystä. Oppilas ei ole muutoin oman työskentelynsä subjekti. Hän on jatkuvasti riippuvainen ohjaajan palautteesta; hän pelkää kritiikkiä ja odottaa kiitosta. (Sinivuori 2002, 66-67.) Tällainen teatteritoiminta ei sisällä draamaa, koko toiminnan ydintä, lainkaan. Olen omien havaintojen ja keskustelujen kautta tullut sellaiseen käsitykseen, että ohjaaja, joka ei ole tarpeeksi kokenut, mutta saattaa paremman tiedon puutteessa kuvitella osaavansa tarpeeksi hyvin luonnostaan, kyllä puhuu uusien, lapsikeskeisten teorioiden puolesta ja korostaa sillä teatteritoiminnan merkitystä, mutta vanhojen periytyvien ohjaustottumusten sokeuttamana toteuttaa ajattelemattaan behaviorismia.

Nykyhetken käsitykset draamakasvatuksen teorian taustalla kertovat vakavoituneesta suhtautumisesta draamaan tekijöilleen merkityksellisenä prosessina; ei puuhasteluna eikä pelkkänä esittämisenä. Vaikka draamaa käytetäänkin usein välineenä oppimiseen, siihen ei kannusteta suhtautumaan enää minään tehtävänä joka määritellään ulkopuolelta; draamaopettaja ei voi päättää, että hän opettaa vain jotain tiettyä asiaa draaman avulla (Heikkinen 2005, 35), sillä draamassa ei oppimisen määrää ja kohteita voida rajoittaa.

Välinearvojen ja draaman kautta opettamisen rinnalle onkin nostettu ajattelu, jossa draamallinen toiminta syntyy tekijöistään, ja sen välinearvot seuraavat *sivutuotteena*. Draamakasvatuksen utopiassa eettisyys (opettavaisuus?) draamakasvatuksessa tarkoittaa sitä, että fiktion maailmassa toimitaan vallasta ja normeista vapaana, mutta sosiaalisessa todellisuudessa näitä fiktiivisessä maailmassa tehtyjä tekoja reflektoidaan (Heikkinen 2005, 35).

Draamakasvatus nähdään yleisellä tasolla tapana tutkia maailmaa (Heikkinen 2005, 11). Draamakasvatus on sekä opetusta, taidetta että tutkimista – toisinaan opetus näyttäytyy toiminnassa ulospäin vahvimmalta, toisinaan teatterin tekeminen, toisinaan tekstien ja dramaturgioiden tutkiminen (Heikkinen 2005, 171). Mikä tahansa on tavoite, toimintaa ajatellaan yleistävästi ryhmälähtöiseksi, ei opettajalähtöiseksi.

Draama nähdään useissa teorioissa ajatteluprosessin toiminnallisena tuloksena. Omien ja toisten draamojen tarkastelu ja tulkitseminen on oppimistilaisuus, jossa korostuu itse tekeminen. Ei kuitenkaan riitä että vain tekee; mikä tahansa puuhastelu ei johda oppimiseen. Tekemisessä täytyy olla idea, tavoite, yhteys johonkin kokonaisuuteen. (Heikkinen 2005, 70.) Tämä on tärkeä elementti, jolla voi puhua autoritäärisyyttä ja ulkokultaista tekemistä vastaan esittävässä teatterissa; liika käskeminen johtaa lasten ulkoa ohjattuun puuhasteluun.

Monet taidekasvattajat ovat huomanneet, että kouluinstituutiomme rakenne estää lasten taidetta olemasta lasten omaa ilmaisua. Kouluissa lapset ovat ”toisia” ja tulevat sellaisiksi kuin aikuiset. Kaikki kokeileva on provosointia, sillä koulut ylläpitävät kulttuurista neutraalisuutta (Pääjoki 2004, 62-63). Tämä on yksi suurimmista vaikuttajista lasten luovuuden tukahduttamisessa, jota vastaan taidekasvattajat usein nousevat. Tästä näkökulmasta käsin on alettu eritellä ongelmavyöhdin auki kerimiseksi eri alueita, jotka ovat teatteriohjauksessa muuten itsestään selviä, mutta kouluinstituution sisällä toimijoille vaativat erityistä asennemuutosta. Näitä alueita ovat muun muassa ohjaajan erityinen rooli, motivaatio, ilmapiiri, sekä henkilökohtaisuus.

Näissä draamakasvatuksen uusissa ihanteissa ohjaajan tulisi nähdä itsensä ensisijaisesti sosiokulttuurisena innostajana. Oppimisen ohjaajana hänen tulisi ihmetellä, kysellä ja epäillä perinteisen tiedon välittämisen sijaan. (Heikkinen 2005, 180.) Lapsia tulisi

kannustaa muodostamaan omia mielipiteitään sen sijaan että he lainaisivat tekemisen mallin opettajalta. Draaman tulisi olla mahdollisuus prosessoida suoraan käsiteltävää ilmiötä, ilman että opettaja päättää mitä opitaan, kuten perinteisessä opetusmallissa. (Heikkinen 2005, 50.)

Draamaan on uskallettava heittäytyä (Heikkinen 2005, 26). Tämä koskee mielestäni ensin ohjaajaa, sillä kuinka kukaan voisi pyytää ketään muuta heittäytymään uskaltamatta tehdä sitä itse? Roolin muuttuessa opettajasta kanssaoppijaksi ohjaaja voi pelätä auktoriteettinsa hiipuvan. Draamassa kuitenkin parhaat tulokset syntyvät sisäisellä kurilla, joka puolestaan syntyy sitoutumisesta. Tähän on kehitelty avuksi erityinen draamasopimus, jonka aikana osallistujien kanssa sovitaan niin ajankäyttö, työtavat, rajoitukset kuin kommunikointitavat. Turvalliset rajat, jotka ovat yhdessä luotuja, antavat vapauden kokeilla ja tutkia (Heikkinen 2005, 186). Tähän käsitteeseen palaan tarkemmin luvussa 4.

Draamakasvatuksen uusia tavoitteita on kokeiluluontoisesti jo sovellettu kouluteatteriohjaukseen. Tarkastelen nyt niitä teatterikasvatuksen ja draamakasvatuksen ilmiöitä, jotka limittyvät toisiinsa viime vuosina ilmestyneessä kirjallisuudessa.

Tapio Toivanen soveltaa draamakasvatuksen ihanteita omassa työssään teatteriohjaukseen. Uudessa draamakasvatuksessa ohjaajan tulisi sopimusten puitteissa olla avoin ryhmän tuottamiin ratkaisuihin. Sovellettuna esittävään teatteriin on kuitenkin muistettava, että vaikka teatterin tekemisessä korostettaisiinkin lapsen omaa tapaa luoda, ohjaaja ei voi mitätöidä itseään ryhmältä. Ohjaajan tärkeänä tehtävänä on vapauttaa näyttelijä näkemään, mitä hänen sisällään on. Sen jälkeen ohjaajan on opetettava näyttelijä kuuntelemaan ohjaajaa, voidakseen erottaa ratkaisuja, joita ei olisi muuten keksinyt. (Toivanen 2002, 70-71.)

Toivanen korostaa esittävän teatterin ohjaajan roolia tukijana ja yllyttäjänä samoin kuin Heikkinen draamakasvattajan. Ohjaajan tulee luoda yhteisvastuullisuuden ilmapiiriä. Toivanen puhuu myös siitä, miten ohjaajan tulisi suhtautua prosessiin avoimin mielin. Ohjaaja ei voi etukäteen tietää mihin kukin pystyy, mistä syystä ohjaajan on annettava kaikille mahdollisimman paljon näyttämöaikaa. (Toivanen 2002, 65-70.)

Opettajan tulisi siis omaksua asenne, jossa hän on ensisijaisesti ohjaaja, mutta saadakseen puserrettua lapsista esiin heidän kenties piilotettu luovuutensa, tulisi osata myös tasapainoilla oman taiteilijuuden kanssa. Aikuisten teatterissa ohjaaja voi vapaasti seurata suurta taiteellista visiotaan, mutta lasten teatterissa ohjaajan tulee olla enemmän sosiokulttuurinen innostaja kuin taiteilija. Yksi syy tähän on lapsen ja aikuisen täysin erilainen tapa luoda. Kenties aikuisohjaaja on niin oman aikuisen näkökulman rajoittama, että ei voi mitenkään ymmärtää lasten omia ratkaisuja ja koettaa siksi muuttaa niitä. Voidakseen saada lapsista esiin jotain heidän omaansa, on annettava silloin tulla esiin sellaista mitä ei olisi itse ajatellut. Oma taiteilijuus saattaa myös alitajuisesti aiheuttaa lasten paremmuusjärjestykseen laittamiseen. Tästä puhun tarkemmin myöhemmin.

Yksi Heikkisen huomaama tasapainottelun alue ohjaaja-opettajan roolissa on leikillisuus kasvatuksen kontekstissa. Kuinka pyrkiä kasvattamaan vapauten ilmaista sen sijaan, että huolehtii tallentavasta kasvatuksesta eli sosiaalistumisesta yhteiskuntaan? Uusissa draamakasvatuksen teorioissa painotetaan kouluinstituution säilyttävästä opetusmallista huolimatta vapauten ja leikillisyyteen, sillä tuon ominaisuuden on havaittu olevan ihmiselle perustavanlaatuista sekä muodoltaan hyvinkin monikerroksista (Heikkinen 2005, 33). Leikin teorioihin palaan myös myöhemmin tarkemmin.

Toivanen korostaa teatteriohjauksessa lasten auttamista ymmärtämään toiminnan rakenteen kautta tekemisen merkityksellisyys ja mielekkyys. Vaikka siis kuinka toimittaisiin lapsilähtöisesti, ohjaajan vastuulla on rakentaa kokonaisuudesta eheä ja auttaa lapsia käsittelemään prosessin eri vaiheita. Se, että lapsi viihtyy jonkin toiminnan parissa, ei takaa sitä, että hän kokee sen mielekkääksi. (Toivanen 2002, 112-113.) Tästä syystä sekä autoritääriin ohjausmalli, että merkityksetön puuhastelu jonkin näytelmäleikin parissa siksi että se on kivaa, ovat molemmat huonoja vaihtoehtoja. Teatteri pelkkänä tuotoksena tai pelkkänä piristävänä välipalana eivät palvele muuta kuin kouluinstituutiota itseään.

Lasten teatterin ohjaajan olisi muistettava, että lapsen oman luovuuden vapauduttua on toimittava apuna toiminnan refleктоimisessa ja sen rakenteen sekä merkityksen ymmärtämisessä. Tapio Toivasen väitöskirjassa erästä näyttelijää lainattiin osuvasti hänen puhuessaan roolityön sisäistämisestä:

”Jos mä lasken jotain hankalaa laskua, mulle selitetään miten se lasketaan, mutta mä en tiedä miks se lasketaan niin. Se ärsyttää ihan hirveesti. Mä haluan aina tietää esim. matikassakin miks mun pitää tehdä tää lasku näin, ei siinä muuten oo mitään järkeä. Se on vaan sellasta ohjelmoitua tekemistä.”

(Toivanen 2002, 111.)

Pelkkä kertominen *miten* ei siis riitä matematiikassakaan, miksi se siis riittäisi teatterissa? Seuraavaksi voidaankin pohtia esittävän teatterin mielekkyyden ja merkityksellisyyden elementtejä.

Tekemisen mielekkyyden saavuttamiseksi olisi löydettävä sekä motivaatio tekemiseen että roolihenkilön motivaatio toimintaan. Yleismotivaatio, eli motivaatio tekemiseen on synonyymi asenteelle toimintaa kohtaan. Tilannemotivaatio saa aikaan tavoitteeseen suunnattua käyttäytymistä (Sinivuori 2002, 30), joka teatterissa on motivaatiota sekä harjoitustilanteessa että roolihenkilön toiminnan motivaatiota, jota etsimällä näytelmätilanne saa merkityksiä. Motiivityöskentelylle roolityössä on suunniteltu harjoitusmetodeja, joita myös lasten kanssa voi hyödyntää, mutta motiivien löytyminen itse taiteen tekemiseen on laajempaa työtä vaativa alue. Vasta syvästi motivoituneena voi työstää näyttelemistä henkilökohtaisesti, mikä lopulta toimii roolin mielekkyyden ja merkityksellisyyden mittana. (Toivanen 2004, 64.) Mistä saada lapselle motivaatio kouluteatterissa?

Toivanen toteaa, että jos teatteriharrastus on vapaaehtoista, on luonnollista, että motivaatio syntyy sisäisten palkkioiden varaan (Toivanen 2002, 95). Mutta jos lapsi ei tiedä mitä teatterin sisäiset palkkiot ovat, miksi hän lähtisi toimintaan vapaaehtoisesti? Uskoisin, että vapaaehtoisuus voidaan tuoda toimintaan mukaan, vaikka itse teatteritoiminta tuotaisiinkin kaikille lapsille pakollisena. Vapaaehtoisuus voi toimia toiminnan sisällä niin, että omat tavoitteet muotoillaan itse, ja toiminnan muoto ja tulos syntyy itsestä ja omista haluista ilmaista. Tällainen vapaaehtoisuus autoritäärisessä kouluopetuksessa on outoa, mutta draamakasvatuksessa tärkeää.

Heikkinen kirjoittaa myös tällaisesta vapaaehtoisuuden nimissä tapahtuvasta toiminnasta; ryhmäläiset voivat yhdessä päättää mihin sitoutuvat. Vapaaehtoinen sitoutuminen ei pakota mutta luo sisäisen motivaation. Samalla vapaaehtoisuus ohjaa aktiivisuuteen, avoimeen pohtimiseen ja pätkähulluun kokeiluun. (Heikkinen 2005, 186-187.) Vapaaehtoisuuden lisäksi esittävässä teatterissa motivoitumista tukee myös

sopiva haasteellisuus (Sinivuori 2002, 32); sitä tulisi vaalia myös lasten ohjauksessa, eikä lähteä oletuksesta että lapsille tulisi tarjota mahdollisimman helppoa toimintaa.

Timo Sinivuori käsittelee motivaatiota väitöskirjassaan *Teatteriharrastuksen merkitys* niin, että pääsääntöisesti tärkeää olisi kannustaa lapsia löytämään omia *sisäisiä* motiivejaan. Usein lasten taideharrastuksissa on ulkoista ohjautumista osoittavia motiiveja; halu miellyttää opettajaa tai vanhempia. Tällöin toiminta ei ole omaehtoista vaikka lapsi voisikin nauttia siitä. (Sinivuori 2002, 43.)

Toivanen jatkaa, että sisäisten palkkioiden lisäksi motivaatioon vaikuttaa myös ilmapiiri, kuten myös ilmapiirissä on tärkeää lapsen oma motivaatio. Muun muassa tekemisen henkilökohtaisuus, joka lisäisi motivaatiota, on elementti jonka huomioiminen on perustavanlaatuinen ongelma (Toivanen 2002, 136). Ohjaajia kannustetaan rohkaisemaan lapsia henkilökohtaisuuteen sallivalla ilmapiirillä. Teatteriprosessin aikana tulee saada olla oikeus suuttua. Ohjaajalla on tuolloin mahdollisuus nähdä siihen syyt ja auttaa tunteiden käsittelyssä. (Toivanen 2002, 118.) Teatteriprosessin aikana tulee myös olla oikeus mokata. Teatteri jos jokin on alue jossa, vaikkakin se tapahtuisi koulun sisällä, tulisi unohtaa paremmuusjärjestykset ja suorituspainet.

Henkilökohtaisuus toteutuu Sinivuoren mukaan vain, jos yksilön käsityksiä omista kyvyistä lisätään; omaan suorituskykyyn liittyvät käsitykset määräävät sen, kuinka ihmiset toimintaansa panostavat. On kuitenkin muistettava, ettei kannusta lasta liikaa pyrkimään suorituksiin, jotka ovat liian vaikeita. Turhautumisesta seuraa epäonnistumisen kokemus, kun taas realistiset tavoitteet auttavat menestymisen tunteessa ja pitävät yllä jatkuvaa suoritusmotivaatiota. (Sinivuori 2002, 37-39.)

Kasvatustraditiomme, jossa tuotetaan paljon valmiita vastauksia valmiisiin kysymyksiin, vahvistaa monella alueella lapsen oikein-väärin -ajattelua, joka puolestaan vähentää luottamusta omien ratkaisujen arvoon. Siksi teatterin aiheuttamiin jännittämiskokemuksiin liittyy pelkoa epäonnistumisesta toisten edessä, mikä on sidoksissa oppilaiden käsityksiin siitä, millaista hyvän ja oikean tekemisen tulisi olla. (Toivanen 2002, 96.) Toivanen huomaa, että draamakasvatusteksteissä pyritään hälventämään tätä ilmiötä rohkaisemalla ohjaajaa sallimaan erikoisempiakin ratkaisuja ja luomaan hyväksyvän ilmapiirin epäonnistumiselle.

Toivasen mukaan teatteri taiteena on parhaimmillaan kokonaisvaltaista omalla keholla ja minällä toimimista, ja sen vuoksi hyvin henkilökohtainen taidemuoto. Toiminnassa heräävät vahvat tunteet vaikuttavat halukkuuteen toimia. (Toivanen 2002, 97.) Siksi kaikenlainen oikeiden ratkaisujen valmiiksi tarjoaminen tuhoaa lapsen halua ilmaista itseään. Omalla minällä toimimisen vakavuuteen vaikuttaa vielä se, että jokaisen oma itse on sosiaalinen käsite; yksilö toimii, määrittelee ja muokkaa kokemuksiaan itsestä ja muista sosiaalisessa tilanteessa, jolloin luomistoiminta vaikuttaa vahvasti itsetuntoon.

Toivanen huomauttaakin, että usein taidekasvattajien teksteissä kannustetaan opettajaa pönkittämään lapsen itsetuntoa. Hyvä itsetunto on yhteydessä sisäiseen motivaatioon, joka auttaa kestämaan paremmin vaativia tilanteita. Kasvava itseluottamus kannustaa lasta yhä rohkeampiin yrityksiin ja taiteelliseen kehittymiseen. (Toivanen 2002, 99.) Siksi oma teemani, *lapsen omien tarinoiden hyväksyminen ja kannustaminen*, olisi tärkeää teatteritaiteessa; hyväksytyksi tuleminen on perustavanlaatuinen kokemus, jota ilman teatteritaiteesta ei koskaan tule nauttimaan ja edelleen kiinnostumaan.

Ilmapiiri, motivaatio ja henkilökohtaisuus sekä myös vapaaehtoisuus toiminnan muotona nivoutuvat siis kaikki yhteen uusissa ihanteissa. Draamak kasvattajan (myös siis esittävän teatterin ohjauksessa) tulisi Heikkisen huomioihin tukeutuen luoda ilmapiiri, jossa osallistujat voivat tuntea olonsa vapaaksi kokeilemaan, luomaan, etsimään, epäonnistumaan ja pohtimaan tehtyä. Ryhmän jäsenet ovat näin myös oman työnsä asiantuntijoita: vaikka ohjaaja tarjoaakin rajat ja avaa maailman jossa lähdetään liikkumaan, on ohjaajan toiminta vain muoto, joka tarvitsee yhteyden sisältöön, jonka *merkityksiä luovat ryhmän jäsenet*. (Heikkinen 2004, 118.)

Joskus tuntuu siltä, että pystyäkseen kannustavaan toimintaan, ohjaajan tulisi olla lähes ajatustenlukija, voidakseen ottaa huomioon lasten elämäntilanteet ja lähtökohdat, jotka vaikuttavat heidän toimintansa taustalla. Sanomattakin on selvää, että tällainen selvänäköisyys on mahdotonta taitavimmallekin ihmistuntijalle, mutta prosessissa auttaa eteenpäin toiminnan herkkyyden tunnistaminen sekä nöyryys omasta riittämättömyydestä kaoottisessa taiteellisessa prosessissa. Ohjaajan tulisi olla avoin huomaamaan omankin toimintansa aukot, ja rohkaisemaan oppilaita myös kritisoimaan itseään. Tällöin pinnan alla kytevät negatiiviset tunteet käyvät ilmi, ja ne voidaan yhdessä purkaa.

Monissa viimeaikaisissa lasten draamaa käsittelevissä teksteissä on tehty havainto siitä, että lapsetkin tahtovat päästä kertomaan omia tarinoitaan. Ihmisille on luonteenomaista halu paitsi päästä kertomaan omia tarinoitaan myös kuulemaan toisten tarinoita. Tarinat tuovat näkökulmia elämään. Näkökulmien ja omien tarinoiden avulla voidaan hahmottaa omaa paikkaa perheessä, koulussa, yhteiskunnassa ja globaalissa kulttuurissa. Tämän asian huomioimalla draamakasvatus avaa mahdollisuuden löytää itseään oman elämänsä subjektina. Draamakasvatus voi näin antaa lapselle äänen, vapauttaa häntä toimimaan ja näin kasvattaa itsetuntemusta ja itseluottamusta. (Heikkinen 2005, 50.) Jos ohjaaja-opettaja asennoituu draamaan *sekä* esittävän teatterin tekoon näin, on tie lasten omaan luovuuteen esittävässä taiteessa paljon avoimempi kuin se vielä nyt käytännön tasolla on. Lasten tarinoihin tulen myös palaamaan luvussa 4, lasten oma teatteri.

2.3.2. Työskentelytapana projektidraama

”Maiju 5lk: --- ’No, ekaks mä ajattelin et ihan kivaa. Mä pääsin tällaseen vavaan (vapaasti valittava, om.huom.) jos ei tarvi tehdä mitään. Leikitään jotain kanikani-leikkejä, heitellään palloa ja lasketaan viiteen. Ihan ku tää ois ollu päiväkerho. Sitten mä tajusinkin, että ne jutut on jotain improvisaatiota. Et tää mitään pelkkää leikkimistä ollu. Mehän harjoteltiin sitä, tota kevään näytelmää varten. Et sen takii siin piti koko ajan olla mukana, et sai ne kaikki jutut mitä me harjoteltiin siihen näytelmäänkin mukaan. Sit me oltii koko ajan harjoteltu keskittymistä ja rooliin menemistä, vaikka se ei tavallaan niinku näyttäneykään siltä kun me heitettiin palloa ja leikittiin tai laskettiin kolmeen. Siinäkin oli se, et kuka sanoo yks, ettei se tuu samaan aikaan. Piti tavallaan luoda se kontakti niihin toisiin, että onks joku sanonu vai saanks mä sanoo sen. Et kyl se alkujakso oli musta kaikkein oudoin. Musta se oli hassua. Aika moni on ajatellu ,et hei, nyt lähetään suoraan tekee näytelmää, mut nyt mä tajuun, ettei sitä voi suoraan lähtee tekee. Et siinä täytyy eka saada kaikki improvisointi sun muut. Ennen kuin sitä voi alkaa sitä tekee.’ ”

(Toivanen 2002, 112)

Lainauksessa käy ilmi alakoulun viidesluokkalaisten lapsen kokemus näytelmän teosta, jossa ennen harjoituksia opetellaan tekniikoita. Kokemuksessa ilmaisuharjoitukset ovat aluksi näyttäytyneet järjettöminä, mutta niiden tarkoitus on selvinnyt lähempänä tavoitetta, valmistusta esitystä. Mietin, onko ”pelkillä” ilmaisutaidon tunneilla, joilla ei tehdä minkäänlaisia tuotteita, se vaara että harjoitukset jäävät mieleen järjettömänä puuhasteluna? Ainakin pelkän esityksen tekeminen ilman draamaharjoituksia jää ontoksi, kuten jo viidesluokkalaisten lapsikin huomaa. Jotta näytelmän tekeminen

rakentuisi draamakasvatuksen periaatteiden mukaisesti, hedelmällisintä olisi jos näytelmille uhrattaisiin aikaa opetuksessa, ja ne voitaisiin tehdä draamakasvatuksen projekteina.

Väitöskirjassaan *”Mä en olis kyllä ikinä uskonu ittestäni sellasta”* (Toivanen 2002) Tapio Toivanen kuvailee projektiteatterikokemustaan, jossa hän ohjasi peruskoulun viides- ja kuudesluokkalaisia sekä aikuisia samaan näytelmään. Toiminnan tarkoituksena hänellä oli kehittää kouluelämään sopivaa teatterityön mallia. Erityistä hänen ohjauksessaan oli luottamus joka hänellä oli lapsia kohtaan; Toivanen opetti lapsia prosessin lomassa muun muassa arvostettujen Robert Cohenin ja Konstantin Stanislavskin näyttelemismetodein. Nämä menetelmät ovat myös minulle tuttuja aikuisiän teatteriharrastuksen parista, ja nopeasti voisikin luulla, että näyttelemistaktiikat ovat liian vaativia lapsille. Toivanen kuitenkin todisti toisin.

Toivasen harjoitusmenetelmät osoittivat, kuinka taiteen teoriat ja taidemuodon tuntemus ovat tärkeitä elementtejä lastenkin ohjauksessa. Hän käytti harjoitusmenetelminä leikkiä, joka mahdollisti aiheen ymmärtämisen sitä vapaasti käsittelemällä, naamioityöskentelyä, joka on tärkeä elementti sekä kehollisuuden ymmärtämisessä että estoista vapautumisesta naamion turvin, sekä Cohenin harjoituksia, jotka keskittyvät etsimään muun muassa roolihahmon sisäisiä intressejä ja vastavuoroisuutta. Hän oli omaksunut Stanislavskilta näyttelijäkeskeisen subjektiivisen lähestymistavan sekä Cohenin periaatteen näyttelemisestä sisäisen uskon ja ulkoisen tekniikan risteytyksenä.

Esimerkillistä oli Toivasen tapa kunnioittaa lapsia teatterin tekijöinä aivan kuten aikuisiakin. Toimintarunko oli kuin aikuistenkin teatterissa: ensin tehtiin harjoituksia ja lähennyttiin ryhmänä. Hiljalleen lähennyttiin näytelmän teemaa, ja lopulta siirryttiin itse tekstiin, johon lapset saivat harjoituskauden aikana osittain vaikuttaa. Käsikirjoitusta lähdettiin lopulta tulkitsemaan oman itsen kautta, ja tekniikkaopetus seurasi rinnalla. Merkittävä saavutus, jonka Toivanen mielestäni sai aikaan, oli lasten henkilökohtainen kokemus työn omistamisesta. He rakensivat itse roolihahmonsensa (siis todella näyttelivät!) ja tekivät koko prosessista omansa.

On kuitenkin muistettava, että lapset eivät ole aikuisia. Toivanen otti huomioon lasten iän muun muassa varautumalla tarkoin selittämään, miksi mitään harjoitusta tarvittiin. Lasten kokemuksista, joita hän kirjoitti auki tutkimuksessaan, huokui jälkikäteen

toiminnan tavoitteiden ja merkitysten ymmärrys. Lapset kuvailivat, kuinka he olivat jälkikäteen oivaltaneet, miksi mitäkin asiaa tehtiin, ja miksi heidän toimintansa onnistui tai epäonnistui. Muistot projektista olivat heille arvokkaita kun heitä haastateltiin yläkouluikäisinä.

Vaikka tässäkin prosessissa oli konflikteja, se oli merkityksenkäs kokemus kaikille. Kouluteatteri, jota yleensä pyritään tekemään konflikteita, on tässä valossa taiteellisen kokemuksen silottamista sopuisaan muotoon, joka lopulta tuottaa ulkokultaisen lopputuloksen. Pidän Toivasta rohkeana, sillä hän ei pelännyt konflikteja vain siksi että näyttelijät olivat lapsia. Hän ei myöskään kohdellut lapsia kyvyttöminä tai kehittymättöminä, vaan lähti liikkeelle siitä ajatuksesta, että lapsissa piilee luovuus ja potentiaali jonka esiin tuomisessa hän voi heitä auttaa.

Toivasen esimerkistä huomaan, että tasavertainen katse lapseen on lähtökohta, johon toimintaa on hyvä kehittää. Toivasen oma teatterintuntemus auttoi häntä ohjaamaan hyvin, ja se tosiaan että hän ei ollut lasten opettaja, kenties helpotti häntä asettumaan *ohjaajan* rooliin opettajan roolin sijasta. Pitäisikö siis teatteria kouluissa kehittää siten, että jokaisessa koulussa olisi oma teatteriohjaaja, niin kutsuttu ”koulutaiteilija”, jota mallia Britanniassa on menestyksekkäästi kokeiltu? Huomioitava on, että lasten ohjaajilla olisi kuitenkin suotavaa olla myös pedagogista koulutusta. Siihen saakka ainakin uudeksi ohjenuoraksi ohjaaja-opettajille voisi asettaa roolimutoksen: teatteritunnilla opettajan on muututtava ensisijaisesti *ohjaajaksi*, joka osaa myös opettaa.

Muutosten tuulia on siis jo syntymässä kouluteatterimaailmassa kokeiluluontoisin projektein. Lapsilähtöinen teatteri, teatteri jossa lapset *luovat*, saavat olla taiteilijoita, on tuore ilmiö. Opetussuunnitelmissa ilmaisutaito ja draamakasvatus ovat saaneet pienen jalansijan, mutta juhlanäytelmät ovat edelleen asia erikseen. Toivasen projekti oli onnistunut mutta harvinainen esimerkki siitä, kuinka koulun puitteissa on mahdollista järjestää näinkin mittava projekti. Haasteena on saada aikaan muutos kaikissa kouluissa koko maan laajuisesti.

3. LAPSEN LEIKISTÄ TAIDETTA

Ollessani töissä päiväkodissa toteutimme lasten kanssa monitaiteellisen satu-projektin. Projekti alkoi sadutuksella, tarinoilla jotka lapset itse keksivät. Tämän alkuvirittelyn jälkeen lapset saivat valita, mitä taidemuotoa tahtoivat tehdä: tanssia, nukketeatteria vai perinteistä teatteria. Näissä pienryhmissä teemat valittiin sen mukaan mitä lapset itse tahtoivat esittää, ja tarinat syntyivät satuja kertomalla.

Muistan erityisesti hetken jolloin törmäsin oman mielikuvituksen rajoitteisiin. Maalasin parin lapsen kanssa lavastetta näytelmään, jossa oli lohikäärmeitä ja prinsessoja. Taustalle oli syntymässä satumetsä ja lohikäärmeuola. Viisivuotias poika, joka maalasi lohikäärmeuolaa, alkoi maalata luolasta lähteviä lohikäärmeen jälkiä. Kun jäljet johtivat taivaalle, kysyin: ”mitenkäs ne askeleet näkyvät ilmassa?” Poika katsoi minua kuin olisin kysynyt jotain todella typerää, ja vastasi: ”Lohikäärmeethän lentää!” Samalla neljävuotias tyttö piirsi kukkia kuuseen. Hän kuuli minun ja toisen ohjaajan järkeilevän, että ”no, kyllähän kuusikin tavallaan kukkii”, ja täsmensi meille, että ”satumetsässä ne kukkivat eri tavalla”.

Huomasin, että olin itse ajatellut tavallista metsää ja loogisia visuaalisuuden sääntöjä, kuten että askeleet eivät näy taivaalla, mutta lapsille kuva symboloi tarinaa ja sen tapahtumia. Mietin jälkeinpäin, missä vaiheessa tuollainen luovuus katoaa, kun lapset menevät kouluun? Mitä tapahtuu tarinoille, jotka elävät vilkkaammin kuin arkinen ajattelumme? Ryhdyin pohtimaan, miksi koulussa ei anneta lapsille mahdollisuutta tehdä taidettaan leikkien.

Etsiessäni kouluteatterin muutosta draamakasvatuksen keinoin minun on lähdettävä liikkeelle leikistä. Draaman ja teatterin leikillisuus on lähtökohta spontaanille ja sosiaaliselle toiminnalle.

Lapsen tapaa tarkastella maailmaa ja toimia siinä spontaanisti ja mielikuvituksellisesti, jopa estottomasti, on monissa taiteenteorioissa pidetty ihanteena, asenteena joka aikuisenkin tulisi löytää taiteen tekemisessä, ja miksi ei myös vastaanottamisessa. Charles Baudelaire kuvailee lapsen kokemusta tapana nähdä kaikki uutena (Pääjoki 2005). Teatterin tekemisessä tällaista uteliaisuutta ja avoimuutta käytetään usein hyödyksi, ja tutkitaan maailmaa kuin ennakkotietoa ei olisi, ja kaikki ikään kuin havaitaan uudelleen.

Leikkitutkimus voi olla joko lasten leikkien tutkimista tai taiteessa ja maailmassa tapahtuvan leikki-ilmion filosofiaa. Draamakasvatuksessa leikki on jo nykyään tunnettu käsite. Esittävässä teatterissa leikin elementti on niin ikään tärkeä. Kun koulunäytelmiä

kehitetään draamakasvatuksen keinoin, leikin teorioista tulee kantava voima. Ilman leikillisyyttä koulutaide muuttuu pakotetuksi näennäisluovuudeksi, joka on täysin irrallaan lapsen vapaa-ajan luovuudesta. Seuraavassa alaluvussa osoitan, miten leikin, sosiaalisen tutkimisen ja ihmettelyn puuttuminen koulutaiteesta vaikuttaa lapsen motivaatioon.

Tämän jälkeen lähden etsimään niitä leikin elementtejä joille aikuisten ohjaajien olisi avattava silmänsä. Avaan leikkitutkimuksen tärkeimpiä näkökulmia selventääkseni, miten leikki vaikuttaa taiteeseen ja taiteessa. Sen pohjalta tarkastelen draaman leikkiainesta sekä sitä millaista lasten leikki on. Käsittelen draamalle tärkeitä lasten leikkien elementtejä: spontaanisuus, rituaalisuus ja yhteiskunnallisuus. Leikin olemuksen ymmärtäminen sen muotoja tarkkailemalla pohjustaa käsitystäni lapsesta taiteen tekijänä.

3.1. VAPAA-AJAN LEIKIT JA KOULUTAIDE

Ollessani ala-asteella (muistaakseni viidennellä luokalla) luokkani opettaja oli innostunut käyttämään uutta tekniikkaa oppilaiden ohjauksessa. Muistan elävästi erään kuvaamataidon tunnin, jossa teimme karaokevideon Seitsemän veljeksien *Makeasti oravainen* – lauluun. Emme tunteneet seitsemän veljeksien tarinaa, mutta laulu oli opetettu meille sen perinteikkyyden vuoksi jo kauan sitten. Tehtävänäme oli jokaisen piirtää kuva yhteen fraasiin sopivaksi, ja liimata sen päälle sitä kuvaavat laulun sanat, jonka jälkeen piirroksemme kuvattiin laulun keston mukaisesti vuorotellen videolle. Muistan, kuinka tehtävä tuntui meistä äärettömän tylsältä: olisimme halunneet itse opetella kuvaamista emmekä piirtää niillä samanlaisilla liiduilla, millä kyllä jo oltiin mielestämme tarpeeksi harjoiteltu tekniikkaa. Välitunnilla, kun saimme jäädä sään vuoksi sisään, aloimme yllättäen spontaanisti suunnitella alkeellista animaatiota piirroksilla, joille keksimme piirtäessämme tarinaa. Tuloksena tuli piirretty (jota tosin emme saaneet kuvata kameralla), joka kertoi Esterin ja Erkin elämästä tuomen alla. Tarinassa ei juuri ollut päätä eikä häntää, sillä kerroimme sitä spontaanisti samaan aikaan piirtäen siitä mihin toinen oli vuorollaan jäänyt. Välitunnin jälkeen meni kauan ennen kuin opettaja sai meidät lopettamaan nauramisen ja keskittymään määrättyyn tehtävään.

Edellinen esimerkki kuvaa osuvasti sitä aktiivisuuden tason muutosta, joka jostain syystä usein tapahtuu lasten vapaa-ajan ja koulutyöskentelyn välillä. Tuotos, jonka välitunnilla teimme (vaikka se ei spontaaniutensa vuoksi ollutkaan syvällisesti pohtivaa kulttuuritoimintaa, vaan puhdasta luomisen riemua), kiinnosti meitä paljon enemmän,

koska teimme siinä omaa tarinaamme ja olimme vapaita käyttämään lapsille ominaista huumoria (tarina oli groteski kuvaus kahden hölmön aikuisen elämästä). Tehtävä, jota meidät määrättiin tekemään, ei koskettanut meitä millään tavalla, emmekä olleet kiinnostuneita ainaisesta piirtämisestä, jossa emme edes oppineet mitään uutta. Olisimme halunneet päästä seikkailemaan kameran kanssa ja kertomaan sen välityksellä omia tarinoitamme.

Vaikka esimerkissäni koulutaide esiintyy mekaanisena ja ulkoa ohjattuna toimintana, jota oppilaat eivät sisäistä, on koulutaiteessa elänyt kauan myös itsenäiseen luovuuteen kannustavia suuntauksia. Ennen leikkiteorioiden mukaan tuomista taiteeseen lasten luovuutta koetettiin kalastella luovan itseilmaisun teorioilla. Näitä kehitteli aluksi Franz Cizek (1865-1946). Hänen työnsä merkittävimmät jatkajat olivat Englannissa Herbert Read ja Yhdysvalloissa hänen oppilaansa Victor Lowenfeld. Cizek kehitteli teoriaa jossa ohjattiin lasta luottamaan intuitioonsa ja sisäiseen ääneensä (Pääjoki 1999, 22-23). Vaikka lapsen omaan intuitioon luottaminen kuulostaa idealistiselta tavalta löytää lapsen oma ääni, Cizekillä oli kuitenkin oma käsityksensä siitä miltä lasten taiteen tulee näyttää, jolloin hän ohjatessaan ikään kuin ”kitki rikkaruohoja” (töissä tuli olla esim. määrätty koko, määrätty aiheet jotka sopii lapsille ym...) (Pääjoki 1999, 26). Vaikka nämä teoriat pohjautuvat kuvataiteeseen, on tämän kaltainen itseilmaisun ajatusmalli vaikuttanut myös lasten teatterin estetiikkaan, josta puhun vielä lisää myöhemmin.

Näiden teorioiden vaikutuksesta on huomattu syntyvän kahdenlaista lasten taidetta: lasten vapaa-ajalla syntyvää, aikuisille kuulumatonta taidetta sekä koulumaailman rajoissa tapahtuvaa. Lasten toimiessa keskenään koulun ulkopuolella toiminta tapahtuu juuri leikkinä, ja sen tutkimuksen vähyys sekä keskittyminen siihen että kannustetaan luovuuteen aikuisen tavoin, näyttäisi edesauttaneen näennäisen ilmaisun vapauden juurtumista kouluinstituution raameihin.

Cizek on oikeassa siinä että lasten taide on omanaan arvostettavaa ja kenties katoavaa, ei vain kehitysvaihe. (Pääjoki 1999, 36-37.) Hänen käsityksensä lasten taiteesta kuitenkin rajaavat lapsen oman äänen esiin tuloa. Cizekin teorioissa rajaavana tekijänä on yhteiskuntaamme syvästi juurtunut lapsuuskäsitys, jossa lapsi nähdään puhtaana, viattomana, *objektina*. Pelkäämme suhtautua lapseen tiedostavana subjektina, joka itse tarkkailee maailmaa ja meitä. Tästä juontaa tarve ohjailta lasta ylhäältä päin. (Pääjoki 2005.)

Vapaan itseilmaisun teoriat ovat menneet vikaan siinä, että lapsia pyydetään luomaan lasten näköisesti, jolloin jää huomaamatta, että lasten oma luominen on paljon monisäikeisempää kuin miltä se aikuisista näyttää, ja se että luominen tapahtuu leikin kautta, ei opettelemalla tietynlaisia tekniikoita.

Tähän päivään tultaessa lasten leikkejä on tutkittu paljon, mutta osataanko niiden potentiaalia edelleenkin hyödyntää taideohjauksessa? Arthur Efland huomioi tärkeän ongelman luovuuden soveltamisessa koulutaiteessa (nimenomaan kuvataiteessa). Koulutaiteessa opettaja-oppilassuhde on kuin asiakassuhde tai pelinjohtaja-pelaaja suhde; ohjaamisessa tavoitellaan vapaata luovuutta, kehoitetaan lapsia spontaanisuuteen mutta työskentelylle annetaan kuitenkin aiheet ja rajat. Samoin myös spontaania luovuutta opetetaan autoritäärisesti; kerrotaan miten tulisi tehdä jotta tulos tulisi esiin spontaanisti. Koska koulumaailmassa tahdotaan sanoa laitoksen tukevan lapsen luovaa toimintaa, on ansana ”tuottaa” lapsilla luovan näköisiä taideteoksia. Oppilaiden teoksilla pyritään visualisoimaan retoriikka. (Pääjoki 1999, 38-39.) Samaa aikaa kun koulun seinillä on lasten käskystä tuottamia kuvia, joita pidetään sitten vapaan itseilmaisun ilmentymänä, joissa aikuisille kuuluu ”lapsen ääni”, tekevät lapset toisaalla kuvia joita ei ole tarkoitettu aikuisen katseille (Pääjoki 2004, 74). Sama pätee teatterin maailmassa; groteskit laululeikit ja rituaalit sekä mielikuvituksekkaita näytelmäleikit ovat jotain aivan muuta kuin vanhemmille esitettävät söpöt sadut.

Perinteisesti ohjatuissa koulunäytelmissä lasten tarinoita ei huomioida; leikkitutkimuksesta huolimatta lapsia ohjataan edelleen esittämään valmiita teoksia ja tuotokset koetetaan saada mahdollisimman mukaviksi vanhempien katsella juhlatilaisuuksissa. Ohjaajat saattavat itse pudota ansaan koettaessaan herätellä lasten luovuutta samoin kuin herättelisivät omaa luovuuttaan tai ohjaamalla samoin kuin ovat itse tulleet ohjatuiksi lapsena; leikki jää mielenkiintoiseksi tutkimuskohteeksi, joka ei löydä tietään käytäntöön ohjauksessa.

Lasten oma taide löytyy koulun ulkopuolelta. Näin toteutuvat Brent Wilsonin käsitteet *play art* ja *school art*. (Pääjoki 1999, 40-41). Miksi tällainen kahtiajako ilmenee? Mitä voisimme lasten taideohjaajina tehdä jotta lasten oma luovuus ja ääni tulisivat esille myös ohjauksemme parissa? Minun ratkaisuni on syventyä tarkkailemaan lasten vapaan leikin maailmaa ja oppia siitä.

3.2. LEIKIN TUTKIMUS

Leikki on tieteellisen tutkimuksen alueena suhteellisen tuore ilmiö. 1800-luvulla saksalainen Friedrich Fröbel kehitti teorian, jossa hän korosti leikkien merkitystä lapsen kehitykselle. Hänen mukaansa aikuisen olisi mahdollisimman varhaisessa vaiheessa osallistuttava lapsen leikkiin edistääkseen vuorovaikutuksen kehittymistä. Hän antoi aikuisille neuvon johtaa lasten leikkiä. 1800- ja 1900-lukujen vaihteessa saksalainen Karl Groos kiinnitti huomiota leikin ja jäljittelyn erottamattomaan luonteeseen. Leikissä jäljittely ei kuitenkaan ole mekaanista toistoa, vaan lapsi tuottaa uusia variaatioita, joihin sisältyy lapsen luova panos. (Heikkinen 2004, 49-50.) Tässä lähenemme jo sitä merkitystä, mikä leikillä on draamalle.

John Deweyn mukaan, joka tutki leikkiä opetusmetodin, mitään toimintaa ei tulisi toteuttaa mekaanisena jäljittelynä, vaan lapsen on tehtävä aloite, jonka hän tekeekin saadessaan opetella asioita itselleen luonnollisella tavalla. Hyvä opettaja antaa ärsykeitä sen toteuttamiseen, jota lapsi jo sokeasti tavoittelee. (Dewey 1957, 124.)

Dewey korosti leikin kautta opettamista, toimintaa jossa opettaja tietää paremmin, mitkä lapsen viettymykset ovat. Nämä teoriat eivät huomaa lapsen omaa älykkyyttä reflektoida ja luoda, vaan tyytyvät siihen, että lapsi on tyytyväinen saadessaan toimia. On kuitenkin jo osavoitto huomata, että lasten kasvatuksessa on järjetöntä ajatella ainoana vaihtoehtoina joko holtittomuutta tai kuria (Dewey 1957, 125). Välimaastossa on lapsen oma luontainen tapa toimia. Dewey myös havaitsi pienillä lapsilla olevan aivan erityisen kyvyn tarkkailla ihmisiä: he huomaavat mitä ihmiset tekevät ja harrastavat, ja mitä tuloksia tästä on (Dewey 1957, 134). Tämä huomio kunnioittaa jo lapsen kykyä liittää leikkeihin elementtejä ympäröivästä yhteiskunnasta.

1900-luvulla leikin tutkimus kehittyi kehityspsykologian rinnalla. Modernit teoriat korostavat leikin merkitystä lapsen psykologisten rakenteiden muovaajana. Draamakasvatuksen näkökulmasta kenties tärkeimmät huomiot teki Lev Vygotsky, jonka näkemyksen mukaan leikki on luovaa toimintaa, johon sisältyy pedagogista käyttäytymistä. Koska lapsi ei pysty siihen mitä näkee aikuisen tekevän, hän synnyttää mielikuvitustilanteen, jossa hän peilaa ja prosessoi näkemäänsä. Lapsi joutuu kuitenkin koko ajan konfliktiin leikin sääntöjen ja omien spontaanien halujensa välillä. Vaikka leikki on ”vapaata” toimintaa, se on myös kurinalaista: siinä toimitaan yhdessä

sovittujen sääntöjen mukaan. (Heikkinen 2004, 50-51.) Tämän näkemyksen valossa lasten teatteri on omimmillaan juuri leikkinä.

Taiteen teorioihin leikki on otettu mukaan niin luovuusihanteina kuin filosofisena ilmiönä. Hans-Georg Gadamerin filosofia leikistä on vastavuoroinen tapahtuma, jossa päämäärä ei ole tärkeää, vaan leikin tapahtuminen. Leikkijä kadottaa itsensä sääntöjen ehdoilla tapahtuvaan toimintaan, on toiminnassa mukana kaikella vakavuudella, mutta tietää leikin olevan vain leikkiä. Taide leikkinä muuttaa leikkijää (taiteen tekijä tai vastaanottaja), ja se mikä on pysyvää, on taide itsessään. (Gadamer 1985, 91-93.)

Teatteritaide on hyödyntänyt paljon leikin tapahtumisen luonnetta. Mahdollisimman realistinen ja taitava näyttelemisen edellyttää näyttelijältä kykyä irtautua arkipäivän sosiaalisista paineista, käyttäytymismalleista ja miellyttämisen tarpeesta. Näyttelijälle lapsen spontaanin ja maailmaa tutkivan asenteen löytäminen on avain luovaan työhön. Näyttelemisen, varsinkin improvisaatio, ei ole suoritusta vaan *suuntautumaton herkkyys* (Marlo 1997, 229). Eksistenssin filosofiassa ihmiselle on ominaista *tietoinen oleminen* (Nieminen & Saarenheimo 1981, 77-78). Tämä olotila ja suuntautumaton herkkyys voidaan löytää leikissä.

Herbert Read huomaa kirjoituksissaan, että lapsen luonnollisin vapaan ilmaisun muoto on leikki (Read 1970, 109). Jos siis tahdomme saada lapsen äänen kuuluville, luomaan taidetta niin kuin he itse sen tekisivät, meidän tulisi soveltaa enemmän leikin teorioita ohjaukseen, sen sijaan että koetamme kannustaa vapaata luovuutta perinteisin autoritäärisin ohjauskeinoin.

Lasten teatteritaiteessa leikin teorioita on soveltanut käytännön toimintaan improvisaation tekniikoita kehitellyt Viola Spolin, jota kutsutaan myös *teatteripelien* luojaksi. Kuten leikissä, myös peliteorioissa huomataan esiintyminen, säännöt ja tavoiteorientoitunut toiminta taiteeseen yhdistävänä tekijänä. Spolin on kuitenkin suunnitellut lähinnä ohjattuja leikkejä, joissa ei voida hyödyntää lasten vapaan leikin luovuutta.

Peter Slade on kenties radikaaleimmin liittänyt leikin lasten teatteriin. Hän huomioi, että alakouluikäisillä lapsilla sosiaalinen tietoisuus herää roolileikkien rinnalle (Slade 1955, 53). Tämä havainto tukee sitä, että juuri siinä iässä lasten opastaminen teatteritaiteeseen on perusteltua. Sladen teksteistä voi kuitenkin huomata saman ilmiön kuin itseilmaisun

perinteestä: lasten teatteri suljetaan täysin omiin raameihinsa aikuisten kulttuurin ulkopuolelle, heidän kykynsä toteuttaa perinteisen muotoista teatteria jopa hylätään kokonaan. Slade kuitenkin määritteli lasten teatterin omanlaisekseen lasten omien toimintamuotojen, ei sisältöjen ja esittämistapojen kautta; lasten reflektiivisyyttä ja taitavaa fyysistä ilmaisua (mm. rytmillisesti kehittynyt ryhmäintuitio) (Slade 1955, 61-62) hän kunnioitti suuresti.

Leikkiä ei tule ajatella *vain* lasten taitona vaan myös filosofisesti: sekä mielentilana, tapahtumisilmionä että taiteen olemuksena. Vasta silloin voidaan ymmärtää leikin luonne muunakin kuin lasten erityisenä tapana hahmottaa elämää. Se, että leikki on lapselle luontaista vain todistaa sen käytön tärkeyden taideohjauksessa. Nykyajan draamakasvatuksessa hyödynnetään näitä leikin luonnetta määritteleviä havaintoja, ja niin tulisi tehdä myös teatteriohjauksessa.

Lapsi on usein ihanne asennoitumisessa taidetta kohtaan ja taiteessa luomiseen, mutta leikkitutkimuksesta huolimatta lapsia ohjatessa vallitsee usein kykyajattelu. Lasten arvioidaan kykenevän vain tietyn tasoihin suorituksiin, vaikka samaan aikaan spontaaniuden ja luovuuden etsinnässä he ovat esimerkkejä. Lasten kyvyt törmäävät kenties rajoitteisiin silloin kuin heitä pyydetään käsittelemään taiteen tekemistä aikuisen tavalla. Tähtinäyttelijämentaliteetti on seurausta samasta ilmiöstä. Jos ohjaaja ei tunnista kaikkien lasten kykyä ilmaista leikin kautta, hän päätyy erottelemaan joukosta mielestään taitavimmat ja syrjimään muita. Silloin jää huomaamatta, että luovuus ja rohkeus esiintyä ovat kaksi eri asiaa.

3.3. LEIKKI JA DRAAMA

”Draamakasvatuksessa on käynyt samoin kuin kulttuurien kehityksessä, eli leikkiaines on joutunut ainakin osittain taka-alalle. Esimerkiksi --- käsitys draamasta jatkumona, joka alkaa leikistä ja päättyy teatteriesitykseen, on tällainen teорияhahmotelma. Leikkiaines väistyy taiteen tieltä ja pahimmillaan palataan sellaisiin koulunäytelmäkokemuksiin, jotka eivät tue draamallista ilmaisua eivätkä oppilaan omaa kehitystä. Samalla kun leikinomaisuus katoaa, draamakasvatus menettää vakavan leikillisyyden ja draamasta tulee helposti kuollutta tekemistä. Leikinomaisuus, energia ja kokeileminen ovat poissa, koska draamakasvatus ei ole enää itseään varten, ---”

(Heikkinen 2004, 73.)

Leikistä taideilmiönä puhuttaessa Gadamerin merkittävä edistysaskel oli kirjoittaa leikistä *koko maailmassa*, niin myös taiteessa, *tapahtuvana ilmiönä*. Leikki joka on vastavuoroista liikettä, saa leikissä mukana olijan keskittymään toimintaan. Ihmisten peleissä ja leikeissä (niin myös taiteessa, joka tapahtuu leikkinä) on aivan erityinen henki, lumous joka vetää puoleensa ja pitää siinä. (Gadamer 1985, 96.) Näiden havaintojen jälkeen lasten leikki ja draaman leikkiaines voidaan ymmärtää vakavasti.

Leikin vakavuutta ilmentää hyvin lapsen imitaatioleikin intensiteetti ja usko siihen mikä hän leikissä *on*, ei siihen, mikä hän esittää olevansa. Kun lapsi alkaa imitaatioleikin, hän ei suinkaan tahdo piiloutua tai olla olevinaan, vaan *olla* sitä mitä hän tietää esittämästään hahmosta sulauttaen siihen oman olemuksensa. Tähän myös aikuinen näyttelijä pyrkii; katoamaan roolin ja ilmentämään sitä minkälaiseksi roolinsa kokee ja näyttää se itsen kautta. Kun tämän intensiteetin jälkeen ajatellaan teatterin leikkimuotoa, huomaamme, että draamatapahtuma itsessään on leikki, jossa näyttelijä leikkii ja saa draaman *tapahtumaan*. Tärkeintä ei ole se, että saa esittää valmista tekstiä vaan olla osa sitä. (Gadamer 1985, 103-108.)

Tämän filosofisen näkökulman valossa autoritäärinen ohjaus on täysin draamatoiminnan luonteen vastaista. Silloin tuloksena on tekstin kuviksi ja sanoiksi esittäminen, ja todellinen taiteen olemus, leikki, ei tapahdu lapsille. Lasten esittämä teatteri jää aikuisen tulkitsemana ohjaajan omaksi puuhasteluksi lapset pelinappuloinaan; vanhemmista koostuva aikuisyleisö tulee paikalle vastaanottamaan toisen aikuisen näkemyksen ja lapsiyleisön oletetaan nauttivan vain tarinasta ja rekvisiitasta. Lähtökohta, jonka mukaan lapsi ei osaa työstää roolia tulkitseamalla sitä itse, perustuu näkemykseni mukaan aikuisen luuloon osaavansa tulkita paremmin. Ei tarvitse kuin kiinnittää huomiota lapsen luontaiseen roolileikkiin huomatakseen lapsen osaavan tulkita aivan samalla tavalla, mutta lapsen näkökulmasta.

Lapselle leikki on luontaista, ja sen sijaan että se olisi vain jotain teeskentelyä ja opettelua, se on äärettömän vakavaa toimintaa, jossa kuvastuu leikkijän maailmankuva. Leikki on maailman jäsentämistä ja keskustelua maailman kanssa. Leikissä elää mielikuviin perustuva ajattelu, jonka löytäessään ohjaaja voi päästä lapsuuden maailmaan. (Liukko 1994, 66.) Leikin olemuksen ymmärtäminen on avain hedelmälliseen lasten ohjaamiseen sekä toimintaa, jossa lasten ilmaisu vapautuu.

Draamakasvattajat ovatkin viime vuosina nostaneet leikin, sekä ilmiönä että lapsen luontaisena ilmaisun tapana, tärkeäksi elementiksi lasten ohjaukseen. Koska leikissä muokataan merkityksiä, leikki kuvastaa todellisuutta syvällisellä tasolla, eikä sitä voi mitenkään pitää pelkkänä toiminnan realistisena kuvauksena (Heikkinen 2004, 55). Tämän ajattelun mukaan esittävä teatteri, jossa draama tapahtuu, on jotain muuta kuin vain kirjoitetun tekstin kuvainnollista esittämistä.

Hannu Heikkinen avaa leikin käsitettä, puhuessaan leikin merkityksestä draamakasvatuksessa, jaotteleamalla leikit mustiin ja valkeisiin leikkeihin. Valkeat leikit ovat pedagogisia leikkejä, joita aikuiset pääasiassa ohjelmoivat. Ne eivät kehitä lapsen aivoja, vaan johtavat ne toimimaan aikuisen maailman järjestyssääntöjen mukaan. Mustat leikit ovat lapsen spontaaneja leikkejä, jotka aiheuttavat usein kaaosta aikuisten maailmaan. Ne ovat edellytys lapsen luovuuden kehitykselle. Draaman leikillisyyden pitäisi pystyä olemaan molempia. (Heikkinen 2004, 55-57.) Esittävän teatterin kohdalla voidaan ajatella, että valkeilla leikeillä ohjaaja voi auttaa lasta rakentamaan teatterin muotoa, mutta toiminnan sisällä tulisi säilyä lapsen spontaani luovuus, mustat leikit.

Lapsen tulee saada toimia kulttuurin kehällä, luoda kaikille kuuluvaa kulttuuria, kokeilla rajoja ja rikkoa sääntöjä. Draamakasvatuksen leikillisyydessä on sääntöjä, mutta myös mahdollisuus tehdä poikkeuksia, sillä siinä toimitaan fiktiossa. (Heikkinen 2004, 57-58.)

Draaman leikkiaines voidaan jaotella kymmeneen eri osa-alueeseen (Heikkinen 2004, 65-75):

- 1) Leikissä=draamassa oleellista on täysillä mukana oleminen ja sitä kautta maailman tarkasteleminen, toisaalta roolin ja draaman maailman kautta, toisaalta oman itsen ja sosiaalisen todellisuuden kautta.
- 2) Kun leikimme (näyttelemme), tiedämme leikkivämme. Leikin todellisuus ilmenee leikkisopimuksen sisällä, leikin todellisuuteen uskotaan täysin, mutta vain leikin ajan.
- 3) Leikki=draama toimii mahdollisuuksien tilassa, jossa voidaan rakentaa uusia merkityksiä, ja jossa oppiminen tapahtuu hetkellisesti vallasta vapaana.
- 4) Fiktio ja sosiaalinen todellisuus toimivat dynaamisessa yhteydessä.
- 5) Leikki on sosiaalista; vapaaehtoista mutta sääntöjen rajoittamaa. Leikki itsessään on oma tarkoitusperänsä.
- 6) Järjestys ja säännöt tekevät leikistä esteettistä.

- 7) Leikissä on mukana eettisyys; leikki ja draama luovat mahdollisuuden sellaiseen vakavuuteen, joka pelkästään keskustelemalla ei olisi mahdollista.
- 8) Leikissä on aina mukana oma panos.
- 9) Leikin ja draaman muoto on leikittelevä, tarkoitus täyttää totta.
- 10) Draamakasvatus voidaan nähdä leikkinä sekä draamakasvatuksen oppimispotentiaalin, esteettisen kahdentumisen sekä siihen liittyvän leikin filosofian kautta.

Leikki myös mahdollistaa vakavien asioiden vastaanottamista. Draaman maailmoissa voidaan kohdata kipeitäkin asioita roolin ja tarinan sisällä, mutta leikkiaineuksen johdosta niitä voidaan käsitellä etäisyyden päästä turvallisesti. (Heikkinen 2004, 80.)

Leikin erityisluonnetta kuvaa myös *tietoinen oleminen*, joka on ominaista myös draamalle (Nieminen & Saarenheimo 1981, 77-78). Arkipäivässä harvoin ajattelemme olemistamme ja sitä *mitä* me pohjimmiltamme olemme. Draaman ja leikin maailmassa taas joudumme keskittymään olemisen tapaamme erityisen tarkasti esteettisen kahdentumisen vuoksi. Olemme yhtä aikaa itse ja toinen. Itsemme kautta hahmotamme maailmaa ja toisen olemista. Leikkijä tiedostaa itsensä olevan eri kuin roolihenkilö, ja samaan aikaan ammentaa tunteita omista kokemuksistaan esittämäänsä henkilöön.

Leikkiaineuksen ymmärtäminen muuttaa ohjaajan toimintaa yhteistoiminnallisempaan ja lapsilähtöisempään suuntaan. Ohjaaja voi ohjata leikin sääntöjä ja toimintatapoja mutta antaa lapsen itse käsitellä aihetta itsensä kautta. Kuten leikissäkin, draamassa tehdään toiminnan pohjalle draamasopimus, joka rajaa suuntaa ja toimintaa. Samalla se antaa vapauden kokeilla ja tutkia, koska rajat luovat turvallisuutta ja sallivat niin mustien kuin valkeiden leikkien leikkimisen. (Heikkinen 2004, 90-91.) Leikkiaineuksen on kuitenkin pysyttävänä mukana koko prosessin ajan ja jopa vanhempienkin lasten teatterissa. Leikkiä ei siis tulisi pitää vain pienempien lasten kehittymättömänä teatterina tai pelkkänä harjoitusmetodina.

3.3.1. Spontaani mielentila ihanteena

”Kun kasvoin aikuiseksi kaikki alkoi näyttää harmaalta ja tylsältä. Saatoin vielä muistaa lapsuuteni kokemusten uskomattoman intensiteetin. Ajattelin, että aistimusten turtuminen on ikääntymisen väistämätön seuraus – että näkökyky pakostakin hämärtyy iän myötä. En ymmärtänyt, että kirkkaus piilee mielessä.”
(Johnstone 1996, 9)

Keith Johnstone, joka on kirjoittanut kokemuksiansa pohjalta paljon improvisaatiosta, kuvailee näin perusteluja sille, miksi improvisaatiota tehdessä on tärkeää ”löytää uudelleen lapsen mieli” ja tapa tarkkailla maailmaa. Improvisaatio on tärkeä osa kaikkea draamaa, ja yksi suurimmista alueista, joissa lapsen tapaa toimia käytetään ihanteena. Spontaaniutta pidetään tärkeänä, jotta näyttölemisen sosiaalinen jännitys poistuisi ja jotta rikastettaisiin toimintaa alitajunnan rajattomilla mahdollisuuksilla. Draama elää spontaaniudesta.

Improvisaatio teatterin toimintatapana sekä harjoitusmetodinä tukee myös hermeneuttisen oppimisen kehän käsitystä. Spontaanius sekä vastavuoroinen toiminta ympäristöä ja toisia oppilaita huomioon ottaen ovat elementtejä joilla lapset saadaan huomioimaan tilanteita sekä toimimaan ryhmänä. Yhteisöllisyys, ryhmäytyminen sekä estoista vapautuminen tapahtuvat tuolloin yhtä aikaa taiteen spontaanin syntymisen ja tarinankerronnan lomassa. Improvisaatiolla liikkeelle lähteminen saattaa avata myös ohjaajan silmät huomaamaan, mikä potentiaali lapsiryhmässä piilee, ja vapauttaa hänet luottamaan myös lasten ratkaisuihin juonen ja tarinan synnyttämisessä.

Koska improvisaatio lähenee lasten omaa teatraalisen leikin spontaaniutta, heidän kykyään tähän tuskin kannattaa kyseenalaistaa. Päinvastoin, improvisoimalla tekeminen vaikuttaa pikemminkin lapsille luonnollisimmalta tavalta tempautua tarinaan. Improvisointi on paitsi harjoitusmetodi, myös asenne joka sisältyy moniin muihin draaman luomisen muotoihin. Esimerkiksi tarinateatteri on muoto, joka perustuu niin improvisointiin kuin tarinankerrontaan (Heikkinen 2004, 39).

Jotta leikin energia sekä muuttumisen ja kehittymisen mahdollisuus säilyisi, perinteisessäkin draamassa ei tulisi koskaan hylätä spontaaniutta ja improvisaatiota. Toisin sanoen: tulee elää hetkessä. (Heikkinen 2004, 71.) Improvisointi on siis se draaman ja teatterin uutta luova voima, jonka avulla tulisi aina, vaikka tehtäisiinkin

valmiiksi käsikirjoitettua näytelmää, välttää kirjoitetun näytelmän ulkolukumaista esittämistä; improvisaatio on tarinoissa elämisen ehto. Improvisaation tärkeydestä ainakin toiminnan osana kertoo myös se, että sen täydellistä puutetta pidetään usein behaviorismina (Smith 1986, 46).

Jos ohjaamme lapsia autoritäärisesti, jolloin omasta mielentilastamme puuttuu avoimuus ja uskallus astua ihmettelemään, olemme jättäneet huomiotta lapsen kyvyn eläytyä. Ohjaajan on siksi mielestäni ymmärrettävä lapsen tapa luoda ja heittäytyttävä itsekin spontaaniuden ja leikin maailmaan. Ohjaaja ja näyttelijät löytävät tuolloin tilan, jossa koko vastaan tuleva maailma on ihmetyksen ja tutkimisen arvoista.

Nykyajan yhteiskunnassa ajatellaan harmittavan yleisesti aikuisuutta kehittyneempänä tilana kuin lapsuutta. Aikuisena on helppoa kieltäytyä huomaamasta, kuinka yhteiskunnalliset paineet todellisuudessa pakottavat meitä tukahduttamaan spontaaniutemme ja luovuutemme, ja että siitä poikkeava, useimmiten paljon omaamme luonnollisempi, käyttäytyminen tulkitaan lapsellisuudeksi ja kehittymättömyydeksi.

Onko tämä syynä niihin koulurakenteemme on elementteihin, joissa spontaanius ja luovuus tukahtuvat? Lapsen omaan tapaan ilmaista suhtaudutaan kenties jonain, josta lapset on opetettava pois. Tuo ajattelu ei saisi ulottua teatterin tekemiseen. Jos lapsia ohjataan koulussa tiukasti ohjeiden mukaan, saatamme päätyä liikuttelemaan marionetteja, jotka, jos joku heistä vaan enää jatkaa teatteriharrastusta koulun jälkeen, pyrkivät aikuisena oppimaan uudelleen spontaaniuden ja vapaamman ilmaisun kyvyn.

Lapsen maailmaan syventyminen tarkoittaa sekä sosiaalisten paineiden murtamista että uudenlaista maailman tarkkailemista. Lapsi toimii spontaanisti; on huomattava, että leikit voivat olla suunniteltujakin, mutta ne usein kehittyvät intuition varassa. Lapsi ottaa vastaan sekä ympäristön, että muiden ihmisten tarjoamia impulsseja. (Marlo 1997, 229.)

Toki on muistettava, että lapsellakin tuo ideaalinen spontaanius alkaa vähitellen kerätä estoja ympärilleen yhteiskunnan vaikutteesta. Kun lapsi toimii ryhmässä, sosiaaliset vuorovaikutussuhteet vaikuttavat jo toiminnan taka-alalla. Tämä ei kuitenkaan ole pelkästään huono asia. Teatteriin sovellettuna sosiaalinen ilmapiiri voidaan tietoisesti muokata sellaiseksi, että se yllyttää spontaaniuteen. Ohjaaja ja lapsi toimivat tuolloin

sääntöjen sisällä herkästi tilanteessa läsnä ja siinä eläen – yhdessä tutkien ja ihmetellen.

Työskennellessäni päiväkotikäisten lasten kanssa monitaiteellisessa satu-projektissa, lapset hämmästyttivät minut spontaanilla yhteisöllisellä leikillään. Ryhmästä oli valikoitunut muutama tyttö pienryhmäksi jonka oli määrä keksiä näytelmälle käsikirjoitus. Aloitin toiminnan heidän kanssaan perinteisellä sadutusmenetelmällä, mutta pian huomasin sen olevan aivan liian abstraktia näytelmän tekemisen metodiksi. Yksi tyttö alkoi kertoa satua, ja pian huomasin hänen esittävän tapahtumia kertoessaan. Kun kysyin toisilta, mitä heidän mielestään muut roolihahmot voisivat tuossa kohdin tehdä, he tempautuivat suoraan leikkiin, selostaen minulle samalla, mitä minun pitäisi kirjoittaa ylös. Tyttö, joka oli aloittanut tarinan, innostui muiden ehdotuksista niin, että muutti omaa alkuasetelmaansa, jotta tarinasta tulisi vielä jännempi.

Leikki, jossa lapset selostivat minulle tapahtumia, eteni muuttuen yhteisillä kollektiivisilla päätöksillä niin, että aina kun joku keksi uuden juonenkäänteen (vaikka kuinka aikuisen näkökulmasta järjettömältä tuntuvan), muut muuttivat toimintaansa siihen sopivaksi. Tajusin pian seuraavani täydellisesti toimivaa ryhmäimprovisaatiota, jonka olisi voinut siirtää lavalle vaikka suoraan!

3.3.2. Rituaalit ja esiintyminen lasten leikeissä

Teatterin voidaan johtaa historiallisesti syntyneen rituaaleista, joihin on kautta aikojen liittynyt esittäviä, teatraalisia elementtejä. Draamallinen toiminta sisältää leikin elementtejä, ja teatteri esittävänä toimintana voidaan nähdä rituaalisena sen esittävyden vuoksi (Landy 1986, 89).

Kaikki nämä kolme käsitettä siis nivoutuvat yhteen: leikki, rituaalit ja teatteri. Rituaalit olivat kulttuurihistoriassa leikkimuotoisia ja esittäviä, mutta sisälsivät mystisiä uskomuksia. Leikit sisältävät edelleen rituaalisia ja taikauskaisia elementtejä. Jos hyväksytään, että ensin on ollut leikki ja rituaali, josta on kehittynyt esittävä teatteri, lasten leikit näyttävät lähenevän teatterin alkujuuria. Mukana olevat säännöt, intensiivisyys, usko leikin maailmaan, esittävyys sekä (laululeikeissä ja peleissä) rytmi, ovat kaikki elementtejä, jotka ovat olleet jo aikoja ihmisten yhteisöllisessä toiminnassa ja myöhemmin teatterissa mukana.

Lasten leikit lähestyvät draamaa ja rituaaleja paljolti myös niiden esittävyden vuoksi. Esiintyminen on Robert Cohenin mukaan kaikille ihmisille luontaista, eikä välttämättä tarvitse edes yleisöä, sillä se voi olla *mielen sisäistä* esiintymistä. Vaikka siis lapsi

leikkisi yksin mielikuvitusleikkiä, hän jollain tasolla esiintyy. Cohen on määritellyt tämän ihmisen luontaisen esiintymisen *esiintymiseksi yksityiselle yleisölle*. Ihmisen toiminnan ensimmäinen taso on ulospäin näkyvä kommunikointi, ja toinen taso se, mihin ihminen kommunikoinnillaan pyrkii jopa tiedostamattaan. Hyvän huomenen toivottamisella saattaa olla perimmäisenä pyrkimyksenä miellyttää äitiä, joka on opettanut hyviä tapoja tai henkilöä, johon tahdotaan tehdä vaikutus. Pyrkimykseen liittyy maaginen oletus siitä, että aina on joku näkemässä. (Cohen 1986, 105-106.)

Tästä johtaen huomaan, että lapsetkin esiintyvät jatkuvasti: mielikuvitusleikeissään he voivat esiintyä vaikka koko yhteiskunnalle jonain muuna mitä he ovat, yhdessä leikkiessään he esiintyvät toisilleen, ja silloin tällöin he intoutuvat esittämään vanhemmilleen omia tarinoitaan, mikä on jo muodoltaan tunnistettavaa teatteriksi. Tästä johtopäätöksenä mahdollinen esiintymiskammo aikuisuudessa on enimmäkseen kiinni sosiaalisista paineista ja mahdollisesti ohjauksesta, joka ei kouluaikana antanut lapsen kertoa omia tarinoitaan. Tuolloin hän ei ilmaissut itseään vaan oli *laitettu* lavalle katseiden kohteeksi.

Leikin vahvat mielikuvituselementit ovat myös yksi vahva vasta-argumentti sille käsitykselle, joka edelleen elää monissa draamakasvatusteksteissä ja oppaissa, että lasten teatterissa tulisi käyttää paljon rekvisiittaa ja puvustusta. Käsitys pohjautuu siihen, että lapset itse leikkiessään näytelmäleikkejä rakastavat pukeutumista ja esineiden käyttöä. Vaikka rekvisiitta on ollut mukana teatterissa jo rituaaleista saakka, on kuitenkin eri asia hyödyntää rekvisiittaa kuin tukeutua siihen. Puvustuksella ei saisi peitellä esityksen puutteellisuutta. Tätä vastustaakseen Peter Slade totesi liian rekvisiitan ja puvustuksen haittaavan lapsen vahvaa ilmaisua keholla ja liikkeellä; hänen mukaansa toiminnalle tuli olla avara tila jossa oli vain saatavina esineitä ja viittaavia puvun osia *tarvittaessa*, mutta ne toimivat vain *apuvälineinä* siihen mikä syntyi mielikuvituksessa. (Slade 1955, 64.)

Lapsuuden sosiologiaa tutkinut William Corsarokin on havainnut, että objektit ovat kyllä tärkeitä ja niitä liitetään leikkeihin, mutta toiminnassa ne ovat sosiaalisuuden rinnalla toisarvoisia (Corsaro 1997, 110). Esineiden käyttö on siis suotavaa oikeista syistä: toiminnan ja mielikuvituksen apuvälineinä rekvisiitta perustelee paikkansa, mutta niiden käyttö ”huonon laadun” naamiona ja ainoana mielikuvituksen mahdollistajana on seurausta vääränlaisesta ohjauksesta ja este kehollisuudelle sekä

mielikuvituksen toteutumistilalle.

Seuraava muistoni tukee sitä havaintoa, että leikki ei ole vain kivaa puuhastelua. Se on toiminnan syvälinen ja rakenteellinen muoto, joka lainaa kulttuurista elementtejä ja luo mielikuvituksellisen tilan käsitellä elämää.

Pohtiessani lasten leikkien erityistä esittävyttä ja rituaalinomaisuutta, muistin omasta lapsuudestani muiston hautajaisista, jotka järjestimme kuoliaiksi paleltuneille hiirenpoikasille, joiden pesän koiramme oli rikkonut. Käsittelimme suruamme kristinuskon mukaisten hautajaisten muodossa. Emme aivan tarkkaan tiedäneet, mitä hautajaisissa sanotaan haudan äärellä, mutta jaoin silti kaikille roolit: yksi oli pappi, muut ystäviä, joilla kaikilla oli kukka. Tämä erityinen tapa, jolla uskonnolliset yhteisöt ovat lievittäneet yhteisöllisesti suruaan, oli meille luonnollinen keino purkaa tunteita sosiaalisesti. Jakaessamme toisillemme rooleja teimme toiminnastamme vakavan leikin, toiminnan joka on kaikkien rituaalien alkumuoto; mukana on vahvat säännöt, mutta sen raameissa on turvallista sanoa julki surullisia ajatuksiaan ja käsitellä mielen prosesseja.

3.3.3. Leikki – yhteiskunnan peili

Lapsella, yhtä hyvin kuin aikuisellakin, on tarve olla tekemisissä yhteiskunnan kanssa. Lapsilla on tarve nähdä itsensä yhtä arvokkaina kuin aikuisetkin ja olla yhteydessä sen monimutkaisen ympäristön kanssa, jonka keskellä he huomaavat elävänsä (Lowenfeld & Brittain 1975, 19). Usein tätä kokemusta kuitenkin väheksytään kohtelemalla lapsia ”vain lapsina”, ikään kuin heidät eristettäisiin kasvutyhjiöön, kunnes heidän mielipiteensä ovat tarpeeksi kehittyneitä otettaviksi huomioon.

Lapsuustutkimuksessa on edetty pitkin harppauksin tarkastelemaan lasta pikemminkin aktiivisena kuin passiivisena jäsenenä yhteiskunnassa. Varhaisempi kasvatuspsykologia pohjautui paljolti behaviorismiin, jossa lasta ajateltiin passiivisena kehittymässä olevana aikuisena, josta kasvatuksella tuli muokata yhteiskuntakelpoinen yksilö. Uudempi sosiologia tarttui tähän vääristymään ja havaitsi, että lapsi on kyvykäs nostamaan esiin huomioita yhteiskunnasta ja rakentamaan niistä leikin kautta omia tulkintojaan. (Corsaro 1997, 11-12.) Lasten kulttuuria ei ole olemassa irrallisena maailmana, vaan se syntyy muu maailma vaikuttimenaan (Corsaro 1997, 18). On väärin ajatella, että lapsuus olisi valmistautumista yhteiskuntaan liittymiseen – lapsuus on jo yhteiskunnassa

elämistä. Paitsi että lapset saavat vaikutteita yhteiskunnasta, he myös vaikuttavat siihen itse. (Corsaro 1997, 5.)

Behaviorismin ja uuden lapsuussosiologian voidaan nähdä edustavan kahdenlaista eri ohjaustyyliä lasten teatterissa; vaikka onkin vaikeaa uskoa että behaviorismi vaikuttaa edelleen niin paljon kasvatuksessa, tekniikkalähtöinen ja lapsen näkökulmaa arvostamaton opetus on juuri behaviorismiin perustuvaa.

Corsaro toteaa kasvatopsykologi Jean Piaget:a mukaillen, että lapsilla on tapa rakentaa leikeissään maailmaa mielikuvituksen avulla toiseksi kuin aikuisten faktiivinen maailma on. Lapsen mielikuvitus muovaa piirustuksessa olevasta viivasta tai maassa olevasta kepeistä käärmeen, jolloin mielikuvituksen luoma todellisuus on vahvempi kuin faktiivinen havainto (Corsaro 1997, 11-12.) Lapsen mielikuvituksella höystetty näkökulma maailmaan tuo leikkiin taide-elementin; symboleita voidaan käsitellä täytenä totena.

Corsaro yhtyy myös konstruktivistin Lev Vygotskyn näkemyksiin. Vygotsky tarkkaili lasta aktiivisena toimijana, mutta nosti tärkeämmäksi sosiaalisen kuin individualistisen näkökulman. Hän havaitsi, että toimimalla toisten kanssa vuorovaikutuksessa lapset muokkasivat käsityksiään maailmasta. Hän näki lapsen ratkovan jokapäiväisiä ongelmia yhteistoiminnallisesti. (Corsaro 1997, 14-15.)

Pohdin nyt edellistä havainnollistaakseni kahta erilaista leikkiä, jotka molemmat kuvaavat yhteiskunnallista ajattelua sekä ongelmanratkaisua. Ensimmäinen esimerkki on Corsaron havainto hänen tutkiessaan lapsia päiväkodeissa.

Corsaro näki kenttätutkimuksessaan ryhmän pokia kulkemassa erään laatikon kanssa (joka oli kielletty leikkiväline, ja siitä syystä kenties juuri kiinnostava) ja huutavan ”täältä tulee pankki!”. Pojat kulkivat ympäri pihaa jakamassa kiviä rahoina; he olivat keksineet pankin joka saapui ihmisten luokse. Poikien leikki oli niin nerokas keksintö, että päivähoitaja ei tahtonut ottaa heiltä kiellettyä laatikkoa joka heillä oli hallussaan. (Corsaro 1997, 2-3.) Syntykö poikien leikki halusta omistaa rahaa ja antaa sitä muillekin, huomiosta vanhempien pankissa käynnin vaivasta vai jostain muusta, sitä on vaikea arvailla. Leikki kuitenkin yhtä aikaa syntyi aikuisten maailmasta ja sovelsi sitä.

Toisena esimerkkinä pohdin omaa kokemustani, jonka sain vastikään leikkiessäni 4-vuotiaan tytön kanssa barbie-nukeilla. On ensinnäkin huomattavaa, että pienet tytöt

tahtovat leikkiä nukeilla aikuisten maailmaa. Leikkien sisällöt ovat usein juuri aikuisten puuhia.

Leikimme minun miesnukkeni ja tytön naisnukken häitä. Tyttö odotti miehen hakevan naisen kotoa. Vein nukkeni koputtamaan kuviteltua ovea, ja jouduin hieman odottamaan, sillä tyttö ei saanut nukelleen häämekkoa ylle. Kun hän meinasi hermostua, hän keksikin yllättäen huutaa: ”Tule vain jo sisään! Voisitko laittaa nappini kiinni mekkoni selästä, kun en yllä sinne?” Tyttö selvästikin muisti jostain näkemästään tilanteesta miehen laittavan naisen mekosta selustan kiinni (luultavasti mediasta, sillä tytöllä ei ollut kotona asuvaa isää), ja ratkaisi tällä tavalla oman ongelmansa. Tässä esimerkissä aikuisten maailman havainnointi toimi toisin päin kuin edellisessä: tyttö käytti mielikuvitusleikissä jotain aikuisten ratkaisutapaa naamiona sille, että ei itse pystynyt johonkin toimintaan.

Näistä hyvin erilaisista esimerkeistä voi huomata, kuinka lasten leikkikulttuuri syntyy aikuisten maailmasta ja muokkaa sitä. Nämä esimerkit ovat alle kouluikäisistä lapsista. Voisi ajatella, että kouluikäiset eivät enää käytä mielikuvitustaan aivan noin vapaasti, mutta tulkitsemisen johtuvan juuri siitä, että koulumaailma ei tällaiseen toimintaan kannusta.

Yksi huomattava elementti lasten tarpeesta olla osa yhteiskuntaa on heidän taipumuksensa kyseenalaistaa auktoriteetteja. Lapset näkevät aikuisilla olevan ehdoton valta heidän jokapäiväiseen elämäänsä (Corsaro 1997, 184). Siksi on ymmärrettävää, että leikeissään he tahtovat samaistua aikuisten maailmaan, tai vastavuoroisesti kapinoida sääntöjä vastaan. Näytelmäleikit ovat tähän turvallinen kenttä, ja ymmärrettävästi silloin liika käskeminen ylhäältä päin vie lapsilta ilon, jota he saavat muun muassa kapinoinnista ja ironisista yhteiskuntakritiikeistään.

Lapset pyrkivät saamaan elämästään kontrollin muun muassa vastustamalla ja haastamalla aikuisten sääntöjä ja auktoriteettia (Corsaro 1997, 140). Ei kuitenkaan tule luulla että lapset pyrkisivät anarkiaan tai kaaokseen. Pikemminkin he pyrkivät luomaan yhteiskunnallista järjestystä uudelleen omaan maailmaansa.

Koska lapset pyrkivät vapautumaan auktoriteetin kahleista, he luovat omaan keskuuteensa me-hengen ja vertaiskulttuurin. Tuossa kulttuurissa alkaa kuitenkin vallita omat statushierarkiansa jotka muodostavat sääntöjärjestelmän. (Corsaro 1997, 153.)

Ryhmässä ja leikeissä pysytään mukana noudattamalla ryhmien omia sääntöjä ja sopimuksia. Tämä ilmiö tukee draamakasvatuksen ajatusta draamasopimuksesta; vaikka ohjaaja antaisikin lapsille päätösvaltaa, he osaavat noudattaa yhteisiä sopimuksia.

Draamasopimukseen palaan tarkemmin seuraavassa luvussa.

Lapset osaavat olla avoimia *suoraan* vuorovaikutukseen aikuisten kanssa, jos saavat ensin itse hyväksyä aikuiset ”mentoreikseen”. Tuolloin he refleктоivat ja arvioivat muuttuvaa maailmaansa sekä vertaiskulttuuriensa että aikuisten kanssa, joka on ideaalinen lähtökohta yhteistoiminnalliseen oppimiseen.

Lasten leikkeissä ja vertaiskulttuurissa piilee myös haaste ohjaajalle. Lasten keskuudessa vallitseva rankka arvohierarkia saattaa olla tiukempi ja pysyvämpi kuin niiden aikuisten keskuudessa jotka tekevät teatteria. Tästä syystä ohjaajat usein tukeutuvat auktoriteettiin. Heidän tulisi kuitenkin mieluummin pyrkiä luomaan taiteellisen sosiaalisuuden ilmapiiriä. Arvohierarkioista tulen myös puhumaan tarkemmin seuraavassa luvussa.

Lasten leikkien sosiaalisuudessa voi nähdä vahvan yhteyden Deweyn määrittelemään sosiaaliseen taidevaistoon. Lapsen taidevaisto on pääasiallisesti yhteydessä sosiaaliseen viettymykseen – haluun kertoa, esittää. Tekniikoiden opettelu taiteessa tyydyttää vain lapsen ”rakenteluvaiston”. Ilmaisemisen täydellinen muoto yhdistää näitä molempia viettymyksiä. (Dewey 1957, 52.) Lapset siis tahtovat ilmaista jotakin, jonka välineeksi he harjoittelevat teknisiä taitoja. Teatterin parissa onkin tärkeää muistaa, että lapsen tulee koko ajan tietää, minkä ilmaisemisen välineeksi ohjaaja jotain taitoa opettaa.

Draamallisissa leikeissä voidaan havaita juuri tämä halu kertoa ja esittää; näin leikit, jotka sisältävät sekä sosiaalisia että esittäviä elementtejä, näyttäytyvät lasten taiteen siemenenä ja olemuksena.

Lasten leikki on elämää, ei valmentautumista siihen. Siten tulisi suhtautua kasvatukseenkin. Kirjoittaessaan koulu-uudistuksesta Dewey vaati, että koulun tulisikin rakentua pienoisyhteiskunnaksi, jossa demokraattiset ihanteet ovat määräävinä (Dewey 1957, 7). Jos koko koulun rakenteen muuttaminen tuntuukin mahdottomalta, draamakasvatuksessa ja lasten teatterissa on mahdollista pyrkiä tätä kohti rakentamalla lasten maailmaa lasten omalla luovuudella. Ollakseen taidetta lastenteatterissa tulee olla kapinointia kuten taiteessa yleensäkin. Kapinointi tarkoittaa kuitenkin tässä taiteellista kapinointia, ei hyökkäystä taiteen kurinalaisuutta vastaan. Sisäisestä kurinalaisuudesta tulen niin ikään puhumaan vielä seuraavassa luvussa.

Sosiaalisuus on kuin kaksiteräinen miekka: toisaalta lapset luovat yhdessä, mutta toisaalta saattavat jättää toisia ulkopuolelle. Siksi aikuisen on houkuteltava lapsi sosiaaliseen aikuis-lapsisuhteeseen, jolloin ohjaajalla säilyy mahdollisuus havaita ryhmän sisäiset liikkeet sisältä – ei ulkoa – käsin. Aikuisen ja lapsen välinen vuorovaikutus on teatterissa erityisen tärkeää; tällöin toiminnasta tulee vuorovaikutusta eikä kapinaa auktoriteettia vastaan. Lapset refleктоivat aikuisten maailmaa, jolloin aikuisen on hedelmällistä sallia se ja tulla siihen mukaan. Lapset eivät toimi tyhjiössä, ja jos aikuinen ei toimi sosiaalisesti vuorovaikutuksessa lapsen kanssa, tulee hän tiedostamattaan toimimaan, ikään kuin hän voisi antaa korkeampaa tietoa lapsuustyhjiöön.

4. LASTEN OMA TEATTERI

Tässä luvussa pohdin lasten teatteria esittävänä taiteena; mitä on lasten *oma* teatteri? Jos lapsen roolileikki on hänen omaansa, ja autoritäärinen ohjaus vie toimintaa kauemmaksi henkilökohtaisesta kokemuksesta, missä on se välimaasto, jossa aikuisten ohjaama teatteri on annettu tekijöilleen luovuuden hedelmälliseksi kentäksi? Matkalla kohti lapsen ilmaisullista teatteria erittelen sekä tiellä olevat esteet että ne draamakasvatuksen elementit, joilla tavoitetta kohti päästään.

Tarkentaakseni, mitä tarkoitan tekijöilleen kuuluvalla luovuudella, määrittelen seuraavassa alaluvussa tarkemmin niitä näyttelemisen teorioita, joita aikuisten teatterissa hyödynnetään näyttelemisen sisäisen voiman saavuttamiseksi. Jostain syystä lasten ohjauksessa ei puhuta tästä teatterin olemuksesta yhtä paljon kuin siitä, miten opettaa tekniikoita, tai jätetään luovuus ja sisäiset merkitykset luovan draaman alueelle, jossa ei tähdätä esitykseen.

Draamakasvatuksen alueella puhutaan paljon lapsilähtöisyydestä, lasten omasta luovuudesta ja äänestä. Tämän keskustelun puuttuminen lasten esittävän teatterin ohjauksesta eritoten kouluteatterissa on hämmästyttävää. Ainakaan kirjalliseen muotoon tätä keskustelua ei ole vielä paljoa päätynyt. Toki pedagoginen draama esimerkiksi puoltaa paikkaansa koulumaailman keskusteluissa, koska sillä alueella luovuus, joka on

välinearvona oppimiseen, on tärkeämpää kuin taiteellinen tulos. Koulunäytelmätkin ansaitsisivat kuitenkin oman kehityskeskustelunsa sen sijaan, että niitä joko toteutetaan edelleen taitamattomasti ja kiireellä juhlien viihdykkeiksi tai ne hylätään kokonaan pedagogisesti tarpeettomina. Tämän luvun tavoitteena onkin löytää lapselle mielekäs ja samalla oppimisen kannalta hyödyllinen teatterin muoto. Tavoite kulkee kohti teatteria draamakasvatuksen projektina, josta puhun tarkemmin alaluvussa 4.5.

Miten syntyisi koulunäytelmiä, jotka ovat oppilailleen tärkeitä, omaa luovuutta kehittäviä sekä taiteellisesti haastavia? Ohjaaja voi pyrkiä tähän esimerkiksi antamalla toiminnassa tilaa lapsen omille tarinoille. Teatterin lapsilähtöisyys ei siis tarkoita ohjaajan (joka toimii myös teatteritaiteen opettajana) syrjäyttämistä. Tällöin kuljettaisiin kohti vapaata luovaa leikkiä eikä hedelmällistä teatteritaidetta. Ohjaajan on annettava ilmaisu lapsille ja kehitettävä omia kykyjään luovuuden ruokkijana, haasteiden asettajana sekä tekniikoiden hallitsemisen ja ymmärtämisen opettajana. Tällöin ohjaaja opettaa teatterin tekemisen taitoa. Taitava ohjaaja kannustaa lasta omassa luovuudessaan jopa niin, että saa tarjottua lapselle elämyksen suorituksesta, johon lapsi ei olisi voinut kuvitellakaan pystyvänsä. Tapio Toivasen väitöskirjan otsikko: ”Mä en olis ikinä uskonu ittestäni sellasta” kiteyttää toteutuneen tavoitteen osuvasti: onnistunut teatterielämys antaa tekijälleen tunteen suorituksesta, johon hän ei olisi kuvitellutkaan pystyvänsä, mutta samanaikaisesti tietoisuuden siitä että se on itsestä lähtevää.

Lasten oman teatterin taiteena, jonka lapset itse omistavat, Peter Slade käsitti lasten luomana toimintana jota aikuisen tulee ainoastaan kehittää ja edistää (nurture). Muunlaisessa toiminnassa emme näe lasta todella, sillä hän ei kerro meille mitään. Hänen mukaansa lasten draama on aidoimmillaan pelkkää improvisaatiota, eikä sen muotoon sovellu perinteinen yleisö-näyttelijä-jako, eikä välttämättä edes yleisölle esittäminen. (Slade 1955; 57-58, 65-66.)

Lasten teatteri ei saisi olla aikuisten teatterin kopiointia, mutta on eri asia löytää lasten omat toimintamuodot harjoitustilanteissa kuin kumota kokonaan teatterin käsite. Lasten teatteri on luonnostaan leikillistä, mutta emme voi enää puhua *teatterista*, jos toteamme Sladen tavoin leikin olevan se ainoa lopullinen muoto, jossa lasten draama toteutuu. Se, että lapselle yleisön ja näyttelijän välinen raja ei ole ehdoton (Slade 1955, 57-60), ei tee lapsen teatterista kokonaan jotain muuta kuin aikuisten teatteri on, vaan antaa mahdollisuuden toteuttaa teatteria vapaammin, vaikkapa yleisöä osallistavana tai

esitystilan uudenaikaisilla järjestelyillä.

Uudet taidemuodot, joissa yleisön ja esittäjien rajoja hälvennetään sekä improvisaatiota käytetään, ovat oivia tapoja kehittää lasten teatteritoimintaa monipuolisempaan suuntaan sekä lapsen luontaisempaan ilmaisuun. Kuitenkin, jotta lapsi oppisi myös teatterista taiteena perinteisemmässä muodossaan, on keksittävä keinoja muuttaa ohjaustapoja niin, että lapsi saisi omistaa taiteensa myös koulunäytelmien maailmassa. Vaikka teatterissa siis annettaisiin lapsille oma ääni, se ei saa tarkoittaa että lasten tekemä taide olisi jotain aivan muuta kuin aikuisten, tai täysin vailla aikuisen osallistumista.

1900-luvun erilaiset kasvatuksen ideaalit lähtivät siitä, että, että valta pyrittiin kokonaan poistamaan kasvatuksesta. Lowenfeld oli etsimässä lapsen omaa ilmaisua, mutta päätyi erottamaan lapset omaan maailmaansa (Pääjoki 2004, 74-75). Nykyään ajatellaan jo melko yleisesti, että ohjaajan tulee pyrkiä vaikuttamaan luovuuden ilmenemiseen ja näyttelemisen taitoon yhteistoiminnallisilla keinoin – valta ei ole ehdotonta yksinvaltiutta vaan sen monimutkaisen tilanteen hallintaa, jossa luovuus tarvitsee ohjaajalta haasteen ja ratkaisumalleja. Opettaja ja lasten ohjaaja ei pääse, eikä hänen tulisikaan päästä, täysin eroon vallasta ja vastuusta. Lapset eivät luo tyhjästä, eivätkä voi kehittää luovuuttaan tavoitteettomalla toiminnalla. Teatterin taito onkin *yhteistoiminnallisen* luomisen ja prosessin hallitsemista. Tässä luvussa etsin tuota näkökulmaa koulunäytelmiin.

Ei-esittävässä draamakasvatuksessa käytetään lapsen luovuutta ruokkivia ohjausmenetelmiä. Sen perusteella sitä voidaan puolustaa kehittävämpänä ja hyödyllisempänä kuin esittävä teatteri, joka usein toteutuu vain juhlien viihdykkeenä. Tänä draamakasvatuksen nousukautena esittävän teatterin alue koetaan liian usein ei-kehittäväksi, jolloin ei huomata, että sitäkin aluetta voisi muuttaa. Pelkkä luova draama opettaa taiteellista ilmaisua, mutta ei teatteria taiteena.

Sirkka-Liisa Heinonen tukee väitöskirjassaan David Hornbrookin huomiota teatterin ja draaman suhteesta: *Teatteritaiteen ei tarvitse kadota draaman tieltä*, kuten monissa draamasuuntauksissa on käynyt. Lapsen intensiivinen osallistuminen näytelmän tekemiseen niin improvisoinnilla kuin suunnitteleamalla ei ole sama asia kuin paluu mekaaniseen taideopetukseen. (Heinonen 2000, 26.) Vaikka hän puhuikin päiväkotii-

ikäisistä, on periaate mielestäni sovellettavissa niin ala- kuin yläkouluunkin.

Kasvattajien ei tule pelätä perinteisen muotoista näytelmää, vaan sen vanhanaikaista syntytapaa.

Draama voi olla ohjattuakin, kunhan se houkuttelee lapsia spontaaniuteen, jolloin ilmaisu tulee *heistä* (Heinonen 2000, 78). Esittävänsä teatterin teossa tulisi siis säilyttää yllätysmomentti – seikkailun elementit ovat hyödyksi niin ohjaajalle kuin näyttelijöille. Teeman voi etsiä lasten mielenkiinnosta, oikeanlaiset harjoitukset houkuttelevat lapsia ilmaisemaan. Tässä toimintamallissa ohjaaja kokee oman roolinsa jatkuvasti vähenevän, kun taide alkaa elää lasten toiminnassa. (Heinonen 2000, 58-60, 78.)

4.1. SISÄISEN NÄYTTELEMISEN TAITO

Mieleeni tulee oiva esimerkki erosta pelkän fyysisen ilmaisun ja sisäisen pyrkimyksen välillä; kun jälkimmäiseen keskittyy lavalla, fyysinen ilmaisu seuraa automaattisesti, eikä jää epäluonnolliseksi kuten silloin, jos ilmaisu on vain ulkoista. Eräessä Robert Cohenin näyttelijäntöön harjoituksessa toistin parini kanssa saman dialogin kaksi kertaa. Ensimmäisellä kerralla olimme sopineet, että roolihenkilöni puhuu totta, toisella kerralla samat lauseet oli sovittu olevan valetta jonkin asian peittelemiseksi. Vaikka harjoitus oli minulle tuttu, oli yhä uudelleen vaikuttava kokemus tietoisesti havaita, kuinka kehoni kieli muuttui ja vaikutti vastavuoroisesti olotilaani. Valehdellekseni käteni alkoivat hiota ja kiemurtelin vaivaantuneena vastaanäyttelijäni edessä. Kokemus tuntui itselleni yhtä aidolta, kuin se näytti katsojista, sillä en ollut päättänyt liikkua epäilyttävän näköisesti, vaan keskityin roolihenkilöni tavoitteeseen koettaa näyttää uskottavalta!

Puhuessani lasten teatterista ja sen muutoksesta lapsinäyttelijän paremmin sisäistettäväksi ja lapsilähtöiseksi on välttämätöntä aluksi määritellä, mitkä ovat ne näyttelemisen elementit, jotka ajatuksiani ohjaavat. Vaikka lapset saisivatkin itse luoda taidettaan, näyttelemisen taitoa on opetettava ilmaisun välineeksi. Olen omassa näyttelijäntöössäni sisäistänyt näyttelemisen olemuksen pitkälti Robert Cohenin avulla, joka seuraa teorioissaan myös Konstantin Stanislavskin näkemyksiä.

Cohenin näkemys sisäisestä näyttelemisestä on oleellista sekä toiminnan mielekkyyden perustelussa että taiteellisen laadun parantamisessa. Kun toiminta on tekijälleen

mielekästä ja sisäistettyä, se myös näkyy taiteen esteettisessä laadussa. Lopputuloksen laatu taas kiinnostaa tekijöitä: hyvän lopputuloksen tavoittelu motivoi oppimaan tekniikkoja.

Sisäisen näyttelemisen idea on lapsille mahdollinen, mutta on huomioitava, että taitava ohjaaja valitsee tämän opettamisen tavan ja ajankohdan ikäluokan mukaan. Lasten teatteriohjauksesta puhuessaan Viola Spolin huomauttaa, että mitä nuoremasta ikäluokasta on kyse, sitä myöhemmin varsinaisesti valmistaudutaan nousemaan lavalle. Syväälle voi pureutua vasta kun improvisaatio ja tarinankerronta ovat vapauttaneet lapsen luovaan tilaan. Vanhemmat lapset, (yli yhdeksänvuotiaat) ovat heti alussa valmiimpia abstraktimpaan pohdintaan, kun taas nuoremmat tempautuvat heti mukaan toimintaan, jonka edetessä he alkavat pikkuhiljaa oivaltaa asioita. (Spolin 1990, 292-301.) Spolin ei kyseenalaista sitä, etteivätkö lapset ymmärtäisi sisäisen näyttelemisen olemusta.

Sisäinen näytteleminen toteutuu *kommunikaationa*, mikä on Stanislavskilainen lähtökohta. Kuten näytteleminen, myös kaikki eläminen ja leikki on kommunikaatiota. Elämme yhteydessä ympäröivään maailmaan, kommunikoimalla oman itsen ja maailmankuviamme kanssa. Inhimilliseen käyttäytymiseen sisältyvien intentioiden ja tarkoitusten painottaminen johtaa näyttelemiseen, joka perustuu *roolihenkilöiden* intentioiden ja tarkoitusten löytämiseen ja niiden onnistuneeseen näyttelemiseen. (Cohen 1986, 7-8.)

Tärkeätä siinä, ettei näyttelemisestä tule pelkkää esittämistä, on *kognitiivisen dissonanssin* käsite. Lyhyesti sanottuna sisäistäminen tarkoittaa sitä, että alamme uskoa siihen mitä teemme, vaikka alun perin olisimme alkaneet tekoon jonkin tavoitteen saavuttamiseksi. Kognitiivinen dissonanssi osoittaa, että näyttelijän taipumus samaistua rooliinsa on psykologinen mekanismi, joka tekee työtä näyttelijän puolesta. Taitavasti käytettynä tätä voi käyttää hyväkseen, mutta siinä sivussa se myös lisää näyttelemiskokemuksen syvyyttä. (Cohen 1986; 4, 241.)

Cohenin opetukset sisäisestä näyttelemisestä tähtäävät kiteytyneesti siihen, että näyttelijä elää roolihenkilön tilanteessa aidosti, jolloin toiminta näyttää myös ulospäin aidolta. Kommunikointi roolihenkilöiden välillä saadaan luonnolliseksi, kun näyttelijät pitävät mielessään roolihenkilönsä pyrkimykset kussakin tilanteessa. Tämä näkyy

luonnollisessa kommunikaatiossa ulospäin kehon kielenä. Näin näyttelemisestä tulee luonnollista toimintaa teennäisen esittämisen sijaan. Silloin myös näyttelijä elää tilanteessa aidosti ja saa siitä näin paljon enemmän irti kuin mekaanisesta lausumisesta. Toiminnan sisäistäminen siis lopulta vaikuttaa paitsi näyttelemiskokemukseen, myös taiteelliseen laatuun.

Luonnollisesta kehon kielestä puhuttaessa on syytä muistaa, että teatterissa voidaan joskus tietoisesti käyttää fyysistä liioittelua ja tanssillista ilmaisua. Silloin on hyvä kuitenkin tunnistaa, mikä toiminta on luonnollista sekä millä keinoin ja miksi joskus liioitellaan.

Cohenin mukaan roolia tehdessä tilanne on aina määräävämpää kuin luonne. Jos roolia rakennetaan ulkoa päin tarkkaillen, toiminnastakin tulee esittämistä. Jos näyttelijä taas keskittyy siihen, missä tilanteessa roolihenkilö on ollut, missä hän on nyt ja mihin hän pyrkii, hän elää näytelmässä mukana ja uskoo tekemiseensä sisältä käsin.

Nämä näyttelemisen ilmiöt ovat keinoja joilla lapsi pystyy muuttamaan ilmaisuaan taitavammaksi; tähän lisättynä lapsen oma taiteellinen näkemys on mahdollista päästä lähelle taitavaa, mutta lapsen omaa teatteria ja välttää pelkän esityksen ohjaamisen, sekä pelkän puuhastellun luovuuden rohkaisemisen.

Cohenin näyttelemiskäsitys toteutuu tekniikan ja sisäisen uskon synteessä (Cohen 1986, 1-2). Näyttelemisen olemus on näitä kahta muotoa yhdistävä silta. Samalla tavoin lastenteatterin taiteellista syvyyttä etsiessäni etsin siltaa, joka yhdistää teknisen opetuksen sekä sisäisen kokemuksen ja intensiteetin sosiaalisessa toiminnassa. Nämä kaksi elementtiä, joista ensimmäinen on vahva esittävässä teatterissa ja toinen luovassa draamassa, toimivat hedelmällisimmin *yhdessä*. Kun tekniikan ja sisäisen uskon synteesi kasvaa kommunikaatiokäsitteen pohjalla, myös spontaanisuus ja epävarmuus tulevat sallituiksi. Näyttelemisen on todellista reagoitua ja oikeita tunteita aivan kuten spontaanisuus ja epävarmuuskin (Cohen 1986, 3).

Tapio Toivasen ohjaukokeilut projektiteatterissa yhdistivät näitä näyttelemisen ymmärtämisen tekniikoita lapsen omaan tahtoon ilmaista antamalla lasten itse vaikuttaa käsikirjoitukseen ja auttamalla heitä teknisellä opetuksella tuomaan toiveitaan esiin. Hän korostaa ohjaajalle tärkeänä käsittää näyttelemisen Lauri Rauhalan käsittein

humanistisena ja holistisena ilmiönä. Humanismi näkyy opetuksen taustalla itsen asemaa korostavana, toimintana jonka korkein päämäärä on päästä toteuttamaan omaa maailmankokemusta taiteessa. Tämän perusteella herää tahto syventyä teatteriin ilmiönä. Holistisuus yhdistää kehollisuuden, tajunnallisuuden ja situationalisuuden kautta yksilön ilmaisun tilanteeseen, jossa teatterin olemus ymmärretään. (Toivanen 2002, 11-12.) Aiemmin käsittelemäni kouluteatterin omaleimainen muoto ei käytä hyväkseen näitä näkemyksiä.

Stanislavski puhui oman aikansa teatterista, kuten nyt puhutaan koulunäytelmistä. Näyttelijöiden väliltä puuttuu keskeytymätön yhteys, eikä katsojia vedetä elämykseen mukaan, vaan kontaktia tapahtuu vain näyttelijästä itsestään vastaanäyttelijää kohti oman repliikin aikana. (Toivanen 2002, 30.) Katsoja voi kuitenkin uskoa vain sen minkä näyttelijät itse uskovat. Teatteriesityksessä on siten erityisen tärkeää itse prosessi. Juhlanäytelmätraditiossa siihen ei voida uhrata tarpeeksi aikaa. Hedelmällisessä prosessissa Stanislavskin illusionistista käsitystä seuraten tulosta työstää kollektiivi. Yksittäisen näyttelijän työ kasvaa täyteen mittaan vain yhteisnäyttelemisen ansiosta. Esitys on riippuvainen kaikkien näyttelijöiden ahkeruudesta, antaumuksesta ja kurinalaisuudesta. Tämä syntyy yhteisestä sitoutumisesta ohjaajan ollessa näyttelijän luovan työn tukija. (Toivanen 2002, 33.)

Jotta tällainen teatterin olemus löytyisi kouluteatterin puitteissa, on havaittu hyödylliseksi (mutta ei vielä tunnustettu opetussuunnitelmassa) *projektiteatteri*, jossa pitkän ajan kuluessa näyttelijät oppivat niin sisäistämistä kuin teknisiä taitojakin. Siinä etsitään teatterin (taidemuoto) ja koulun (yleissivistävää perusopetusta antava järjestelmä) yhtymäkohtia. Tässä muodossa draamapedagogiikka on apuna lopputulokseen tähtäävässä työskentelyssä, ja läsnä ovat sekä teatteritaide että luova ilmaisu. (Toivanen 2002, 35-36.)

4.2. OHJAAJAN MERKITYS LAPSIRYHMÄSSÄ

Keväällä 2004 tehdessäni opinnäytetyönä tutkimusta improvisaation psykologisista vaikutuksista yksilöön ryhmässä (tutkimukseen kuului improvisaationäytelmän ohjaus nuorille aikuisille sekä sen aikana tehty havainnointi ja kyselyt), huomasin, että ryhmän luovuuden vapautumiselle suurin este on aluksi käsitykset itsestä ryhmässä toimijoina. Itseä (luonnetta) ja omaa asemaa tahdottiin määritellä muille, ja se vei keskittymiskykyä väärään suuntaan. Kun jäsenet huomasivat näyttävänsä tässä ryhmässä jonain muuna miksi olivat arkielämässä itsensä määritelleet, he antoivat ikään kuin periksi tilanteelle. Ilmapiiri vapautui, kun jäsenet huomasivat, ettei heidän tarvitse perustella paikkaansa, määritellä mitään pysyvää luonnetta, todistella kykyjään tai kyvyttömyyttään, vaan kaikki olivat riippuvaisia kaikista.

Lapsilla, kuten aikuisillakin, on havaittavissa vahva oman aseman perustelun ja puolustelun tarve. Arkielämässä he luovat yhteisöjä jotka sulkevat muita ulkopuolelleen tai alistuvat jäämään syrjään. Koulumaailmassa myös opettajan miellyttäminen tai häntä vastaan kapinointi lisää eriarvoista sisäistä järjestelmää. Teatteria tehdessä ohjaajan rooli on poistaa tuo arvohierarkia ja luoda hyväksyvä ilmapiiri. Ohjaaja voi lieventää valtapeliä luomalla vastuuntunteen paitsi omasta työskentelystä, myös koko ryhmän yhteistyöstä (Toivanen 2002, 69).

Yhteisöllisyyden rakentamisen rinnalla toinen ohjaajan tärkeä tehtävä on kiinnittää huomiota henkilöohjaukseen. Jokaisen roolin oma tarina on yhtä tärkeä. Näin ohjaaja kannustaa lapsen omaa taiteilijuutta eikä muotoile ryhmän toimintaa vain yhtenä isona massana. Ohjaajan on osattava olla vaativakin. (Toivanen 2002, 70-71.) Vaativuuteen ohjaajalla on kuitenkin oikeus vasta, kun on pitänyt huolta omasta puolestaan siitä, että lapset ymmärtävät miksi ja mitä milloinkin vaaditaan, ja ovat omakohtaisesti motivoituneita tekemään työtä vaatimusten eteen. Motivaation ja ryhmävastuun synnyttäminen on siis ensimmäinen askel, jonka jälkeen ohjaaja voi kiinnittää huomiota taiteelliseen ohjaamiseen.

Viola Spolin toteaa, että lapsi asetetaan usein joko auktoriteetin alle tai jätetään heitteille. Silloin ei löydetä yhteisöllistä vastuuta. (Spolin 1990, 278.) Lapsen kohtelu epätäydellisenä ei edistä ohjaajan ja näyttelijän välistä kunnioitusta. Moni lasten ohjaaja, joka toteaa, että ”eihän lapsi kuitenkaan ole aikuinen” ei ole huomannut sitä, että *vertaisena* ja *aikuisena* kohtelu ovat kaksi eri asiaa. Ohjaajan, jonka tehtävä on toki myös huomioida lapsiryhmän sisäiset rakenteet, tulisi löytää taiteelliseen ilmaisuun

vapaus ja tasa-arvo. Silloin lapsi hyväksyy aikuisen ohjaajakseen ja tahtoo tulla opastetuksi. Hyväksytyään ohjaajan ”mentorikseen” lapselle tärkeä riippuvuussuhde aikuisesta ei häviä vaikka ilmaisu lähtisikin lapsesta itsestään. (Spolin 1990, 779.)

Jo Peter Slade huomasi, että lapsella (hänen mukaansa seitsemästä kahteentoista ikävuoteen, mutta muun muassa Corsaron teksteistä voidaan havaita sama jo päiväkotikäisillä) on halu oppia aikuiselta, mutta vain jos hän voi pitää aikuista ystävänä ja luottamuksen arvoisena. Tällaisen aikuisen kanssa lapsi huomaa saavansa itse luoda ja reflektoida toimintaansa mutta voivansa samalla luottaa että aikuinen auttaa ja ohjaa, kun sitä tarvitaan. (Slade 1955, 52.)

Spolinin mukaan ohjaajan roolina on *opettaa teatterin olemusta* lapsille, sillä lapsikin tulee ryhmään jo valmiiksi täynnä maneereja. Lasten kyvykkyyttä ymmärtää teatterin olemusta ei myöskään tule väheksyä, sillä lapsikin ymmärtää teeskentelyn (muodollinen esittäminen) ja todeksi tekemisen (eläytyminen ja draaman maailman luominen) eron. (Spolin 1990, 282-284.)

Ohjaajan tulisi hänen mukaansa viedä lapset polulle, jossa luova *vapaus sisältää kurinalaisuuden*. Vapaus-sanaa käytettäessä ohjaajan saattaa vallata pelko siitä, että lapset riehaantuvat, ja hän alkaa ennakoida tilannetta auktoriteetilla. Näin sivuutetaan se seikka, että oikeanlaisella ohjaamisella tunteet voidaan opettaa purkamaan taiteeseen. (Spolin 1990, 287.) Kurin ei tule tulla tarkoin suunnitellusta toiminnasta alusta loppuun, vaan toiminnan tulee saada sisältää joustavuutta spontaanin luovuuden ja tunteiden purkautumisen hetkille. Kurinalaisuuden tulee olla sisäistä, johon voidaan opastaa vain lapsen oman halun onnistua kautta. (Slade 1955, 53.) Tuohon haluan vaikuttavat toimintamallit, joilla aikuinen kannustaa lasta luomaan ja pyrkimään tavoitteeseen itse.

Lasten omassa teatterissa aikuisen rooli ei siis suinkaan ole mitätön. Rooli on vain kaikkea muuta kuin autoritäärinen ylhäältä päin neuvojan rooli. Ohjaajan tulee olla ammattilainen lapsiryhmän käsittelyssä niin, että ryhmadynaamiset ongelmat korjataan teatterin yhteisöllisyyden keinoin. Ohjaajan on pidettävä huolta siitä, että langat pysyvät käsissä, mutta niitä lankoja hän ei saa punoa yksin.

4.3. OHJAAJAN ASENNE

Hahmotellessani tutkimuksen aihetta ja keskustellessani siitä kanssaopiskelijoideni kanssa sain usein kuulla epäilyksiä siitä, voiko lasten kanssa vapautua niin paljon kuin hypoteesissani kuvailin. Monet, joilla oli kokemuksia lasten ohjaamisesta, kysyivät minulta, olenko itse koskaan saanutkaan käytännön kokemusta lasten ohjauksesta. He kuvailivat lasten spontaania asennoitumista ja kiinnostusta kaikesta ympäröivästä maailmasta myös esteeksi taideohjauksessa; jos lapsia ei koko ajan ohjaa tiettyyn toimintaan, he saattavat kiinnostua yllättäen joistain aivan muista ympärillä tapahtuvista asioista. Tällöin huomaisin, että minun on korostettava hypoteesissani etsivänikin ohjaajan eräänlaista ovelaa asennetta taustalla; en missään vaiheessa tarkoita että ohjaajan olisi antauduttava täyteen ohjaamattomuuteen, vaan käytettävä toiminnan aktivoimisessa houkuttimia, joilla lapset pitävät mielenkiintoa yllä itse taiteelliseen tekemiseen. Kyse on siis ohjaajan asenteesta, joka sallii lasten itse keksiä, mutta tarkkailee tilanteen kehittymistä, jota voi hallita taitavilla pedagogisilla taidoilla.

Olen maininnut aiemmin tavoitteestani pohtia ohjausotetta pikemminkin kuin antaa ideoita itse ohjaustapahtumaan. Ohjausneuvoja sisältäviä kirjoja on tehty paljon, mutta jotta niistä voisi saada kaiken irti, on ohjaajalla oltava rohkeutta unohtaa hetkeksi ylhäältä päin antava asenne ja kohdella lapsia pikemminkin taiten tekijöinä, jotka tarvitsevat neuvoja, kuin kehittymättöminä oppijoina, joille on näytettävä mitä on taide. Myöntämällä, että lapsilla oma tapansa reflektoida ympäröivää maailmaa ja ilmaista tuntemuksiaan, opettaja omaksuu asenteen, jossa hän oppii yhtäläillä lapsilta kuin lapset häneltä.

Yhteistoiminnallista oppimista korostetaan draamakasvatuksessa, sillä yllyttäjän, kannustajan ja toiminnan aktivoijan rooli on tehokasta lasten luovuuden herättämisessä. Vain aktivoiva opetus ei kuitenkaan ole vielä täysin yhteistoiminnallista. Se, että mennään vielä yhden rajan yli, *kysytään lapsilta* ja edetään heidän ehdoillaan, on alue, johon auttaa oikeanlainen asenne; se, miten ohjaustilanteeseen tullaan ja miten siinä toimitaan.

Asennemuutos saattaa joskus kuulostaa negatiiviselta. Ihminen, joka kannattaa draaman harrastusta, saattaa ajatella, ettei hänen asenteensa voi olla väärä, jos hän kerran rakastaa draamaa. Asenne on kuitenkin eri asia kuin *tunne*.

Jos asennetta tarkastellaan vain psykologisena ominaisuutena, jää huomioimatta sen sosiaaliset ja toiminnalliset funktiot, koko se sosiaalinen kenttä jossa asenteet ilmenevät. Jotta ymmärrettäisiin asenteen vaikutukset ryhmätilanteisiin ja ryhmätilanteen vaikutukset asenteisiin, täytyy asennetta tarkastella dynaamisena, jatkuvan muutoksen alla olevana, vuorovaikutustilanteeseen tuotavana, siinä hioutuvana, testautuvana ja ilmenevänä järjestelmänä. (Räty 1983, 1.)

Asenteella kuvataan usein sekä sosiaalista *pysyvyyttä* että sosiaalista *muutosta*. Asenne voidaan siten ymmärtää yksilölliseksi sosiaalisen tilanteen määrittelyksi. Se kytkeytyy vahvasti sosiaaliseen vertailuun ja sosiaalisen identiteetin muodostamiseen. Asenne on määrittelyä itsestä suhteessa toisiin, ja siinä on aina muutoksen aihioita. (Räty 1983; 24-25, 32.) Tätä kautta voidaan ajatella muutosta opettajan suhtautumisessa tilanteeseen ja sosiaaliseen kontekstiin lasten kanssa.

Asenteita, joita voidaan kutsua myös ohjausotteiksi, voi olla kolmenlaisia:

Autoritäärinen, yhteistoiminnallinen tai ”hällä väliä” –asenne. Autoritäärinen asenne (joka on perinteistä lasten teatterin ohjauksessa) rajoittaa lapsen luovuutta eikä rohkaise häntä luottamaan itseensä. Lapsi ei myöskään hyödy tuolloin teknisistä neuvoista, sillä toiminta on hänelle merkityksetöntä. Lasta ei tulisi myöskään jättää täysin vaille ohjausta. Jos toimintaan ei anna lainkaan suuntimia, lapsi ei välttämättä ymmärrä pyytää neuvoa vaikka tarvitsisi niitä. Yhteistoiminnallinen opettaja sen sijaan antaa ohjaavia *ehdotuksia*, kiittää tai kritisoi *keskustellen*. (Lowenfeld & Brittain 1975, 91-92.) Draaman maailmassa voisi karrikoidusti sanoa, että autoritäärinen asenne johtaa niin kutsutusti marionettien liikutteluun, ja hällä-väliä –asenne vie opettajalta langat käsistä, mahdollisuuden auttaa lasten luovuuden puhkeamista kukkaan.

Toinen tärkeä asenne kohdistuu ohjaajan kokemukseen itsestään ryhmässä. Taidetta tehdessä on muistettava, että sillä kentällä emme kasvata lapsia joksikin, vaan annamme lasten kasvaa taiteen kautta. Ohjaajan on hyvä kysyä itseltään, onko hän sellainen joksi lapset tulisi kasvattaa (Saarnivaara & Varto 2000, 44) tai tietääkö hän itse paremmin, mikä on oikeaa taidetta. Opettaja asennoituu itseensä helposti ylemmän tiedon omaajana, mutta kun taide on lapsen omaa, opettaja ei voi tietää parhaita ratkaisuja, vaikka tietäisikin tekniikoita ja ryhmädynaamisia taitoja lasten avuksi. Kasvattajan tulisi siis myös asennoitua oppimaan jotain lapselta, laskettava itsensä ainoan tietäjän norsunluutornista.

Ainoa mitä opettaja voi lapsilähtöisessä ohjauksessa tietää on, mitä opettaa *luomisen välineeksi* ja miten. Ohjaustilanteeseen, vaikka se sisältäisikin neuvoja ja tekniikan opetusta, tulisi saapua *kuuntelijana* (ei kertojana) joka auttaa lasta suodattamaan ja käsittelemään omaa tietoaan. (Neelands 1990, 24.) Opetustilanteessa toimitaan tällöin spontaanisti, vastaanottaen kaikki mitä eteen tulee yhdessä ratkaistavana arvoituksena.

Kolmas tärkeä asenteen elementti on asenne lasta kohtaan taiteen tekijänä.

Draamakasvatuksen alalla on jo todettu, että lapseen ei tule suhtautua ”toisena”, ihmisenä joka ei ole kuin aikuinen ainoastaan tietämättömyytensä vuoksi. Lapsen tulisi asennoitua asiantuntijana omalle taiteelleen. Lapseen ei myöskään tulisi suhtautua naiivina lapsena vaan vahvasti refleктоivana ja ymmärtävänä ihmisenä. Tähän palaan tarkemmin vielä alaluvussa 4.4.2.

Kuten aiemmin kuvailemastani Tapio Toivasen tutkimuksesta huomasin, jo kymmenestä kolmeentoista -vuotiaat lapset osaavat reflektoida toimintaansa aivan samalla tavoin kuin aikuiset. He kuvailivat oppimiskokemuksiaan syvällistä ymmärrystä huokuen; tämä siitä syystä, että he olivat saaneet tilaisuuden tulla ohjatuksi heidän luovuuttaan kannustavalla tavalla.

Lapseen tulee myös suhtautua stereotyyppioista vapaalla tavalla. Opettaja ei saa asennoitua lapseen naiivin lapsuuskäsityksen mukaisesti muka tietäen jo valmiiksi mitä he osaavat, miten he tekevät ja millaisia tarinoita heiltä tulisi syntyä. Lapseen tulee suhtautua vapaasti ja vastaanottaen, jolloin asenne on avoin ja spontaani; tilanteessa elävä ja valmis mukautumaan uusiin käännteisiin.

Suhtautuminen kouluinstituutioon on myös yksi, vahvasti rajoittava tai vapauttava, tärkeä asenteen elementti. Kouluinstituutiossa vallitsee kulttuurinen neutraalisuus useistakin syistä: toisten lasten kasvatusta arkana alueena välttelee kaikkea toimintaa, jota voitaisiin pitää provokatiivisena tai kokeiluluontoisena, toisaalta kulttuuria pikemmin opetetaan ja säilötään kuin luodaan. Lapsia opetetaan johonkin tulevaisuudessa. Muutoksen aikaansaamiseksi teatteritaiteessa tulisi asettua näitä rakenteita vastaan, mikä on pelottava tehtävä. Toisaalta, jos opettajan asenne on avoin lapsen omalle luovuudelle, hän tietää, ettei hän opeta lapsia mihinkään mitä pidetään vääränlaisena vaan nostaa esiin sitä mitä lapset itse ovat ja luovat.

Suurimmat asennemuutoksen tarpeet näkyvät siis lapsen kohdistuvassa katseessa, suhtautumisessa omaan ”absoluuttiseen” tietoon sekä perinteen säilyttämiseen.

Asennemuutoksen tarpeellisuuden perusteluna nostan esiin Tarja Pääjoen väitöskirjassaan esittämän kysymyksen: Milloin lapsen toiminta ei turhauta? Silloinko kun hän toimii opettajan odottamalla tavalla? (Pääjoki 2004, 68). Se, että lapsi ei opi, on huono eikä kiinnostu, saattaa olla kiinni opettajan asenteista. Muuttamalla niitä voidaan kasvattaa lapsen tunnetta itsestään luovana ja osaavana, ratkaisuihinsa luottavana yksilönä.

Oman asenteen muutosta voivat kuitenkin estää monenlaiset ennakkoluulot niin lasten kyvyttömyydestä kuin teatteritaiteen tarpeellisuudesta tai mahdollisuuksista koulumaailmassa. Draamakasvatustutkimuksissa (ja myös keskusteluissa, joissa olen ollut mukana) ilmenee usein opettajien asenteita, jotka pohjautuvat puhtaasti tietämättömyyteen teatterista taidealana. Teatteria voidaan pitää muun muassa puhtaasti ”hörhöilynä”, piristävänä välipalana tai liian vaikeana lapsille. Draamakasvatuksen lisäämistä ja kehittämistä vastaan taas on asenteita, joissa muutos koetaan mahdottomaksi ajan tai puitteiden vuoksi.

Ensin mainitun ennakkoluulon teatteria kohtaan taiteena voi helposti ymmärtää syntyvän siitä, että opettajalla itsellään ei ole lainkaan taidealan tuntemusta. Asenne voi myös juontaa juurensa niistä draamakasvatuksen muodoista, joissa tuloksella ei ole mitään väliä ilmaisun purkautumisen rinnalla. Se, että teatteria pidetään piristävänä välipalana, saattaa liittyä siihen käsitykseen, jonka mukaan lapsi ei osaa syvällisesti sisäistää niin monimutkaista taidetta, minkä vuoksi tekemisestä tuleekin vain kivaa puuhastelua.

Ajan ja puitteiden riittämättömyys on toki osittain opetussuunnitelmasta ja koulun varoista kiinni, mutta vain silloin, jos kuvitellaan teatterin vaativan valtavia rekvisiittoja tai opettajalla itsellään ei ole mielenkiintoa tai voimia löytää aikaa. Perinteisestä teatterista laajentuminen esimerkiksi improvisaatioon tai katuteatteriin tai taiderajojen rikkominen voi auttaa ulkoisissa rajoitteissa.

Siinäkin vaiheessa, kun opettaja on kiinnostunut draamakasvatuksesta ja sen lisäämisestä opetuksessa tai juhlanäytelmän ohjauksesta, liittyy uudenlaisen asenteen omaksumiseen ennakkoluuloja; koska opetusta on totuttu toteuttamaan autoritäärisesti,

yhdessä oppimisen malli voi kuulostaa siltä, että kuri menetetään täysin. Tämä rinnastuu ennakoasenteisiin, joiden mukaan lapsilla ei riitä mielenkiinto tai motivaatio. Voi myös olla, että tällaisen tyylin kokeilu on joskus epäonnistunut, jolloin opettaja kokee omien toimintavalmiuksien riittämättömyyden mieluummin toimintamallin epärealistisuutena.

Asenne taustalla ei kuitenkaan poista sitä tosiasiaa, että ohjauksen onnistuminen on kiinni opettajan kyvykkyydestä. Mielestäni, mitä enemmän opettaja osaa kannustaa lasten omaa luomista ja vähentää omaa rooliaan luomisen tapahtumassa, sitä taitavampi hän opettajana on. Sirkka-Liisa Heinonen kuvailee tällaista taitavaa opettajaa väitöskirjassaan *Ilmaisuleikit tarinan talossa* Albert Camus'n muistelmilla omasta opettajastaan:

”...herra Bernard otti lapset elämäänsä ja halusi, että he todella tulivat tietoisiksi, että olivat olemassa ja heitä pidettiin suuressa arvossa, kyllin arvokkaina ottamaan itse selvää maailmasta. Hän ruokki lapsessa olevaa keksimisen ja oivaltamisen tarvetta, ei tarjonnut ”valmista ateriaa nielaistavaksi”. Hän välitti lapsille oman näkökulmansa asioista, mutta ei näkemystään. Hän kunnioitti lapsessa sitä, mitä piti pyhimpänä: oikeutta etsiä omaa totuuttaan.”

(Heinonen 2000, 13)

4.4. OHJAAJAN KOMPASTUSKIVIÄ

Lasten teatterin ohjauksessa on paljon mahdollisuuksia pudota ansoihin, jotka tukeutuvat perinteisiin ja tuntuvat helpottavan ohjaajan työtä. Nämä ajatusmallit vievät kuitenkin teatteria kauemmas lapsen omasta taiteesta.

Lasten taide – käsitekin sisältää omat kompastuskivensä; jos lasten taidetta ajatellaan jonain aivan omanlaisenaan taiteen toteutumismuotona, mennään kohti ilmaisua, joka ei ole missään yhteydessä aikuisten tapaan ilmaista. Kompastamme alkumetreillä siihen harhaan, että länsimaisessa perinteessä se, mitä ajatteleamme lasten teatteriksi, on itse asiassa aikuisten määrittelemää lasten taidetta, kuvitelma lapsen omasta ilmaisusta. Lasten varsinainen oma ilmaisu jää todellisuudessa piiloon aikuisen katseilta. Lasten oma ääni on taidekasvatuksessa niin itsestään selvää retoriikkaa, että sen todellista ja oikeanlaista toteutumista on hankala arvioida (Pääjoki 2004, 65).

Suurimpia esteitä lasten taiteen toteutumislle koulussa ovat lapsuuskäsityksen stereotyyppit. Ohjaajan omat tavoitteet esittävän taiteen ohjauksessa myös syrjäyttävät usein ilmaisun tapahtumisen. Toisaalta myös kokemukset, jotka syntyvät perinteisessä autoritäärisessä kouluopetuksessa, saattavat antaa opettajalle kuvitelman siitä, että lapsia tulee kaitsea ja hillitä, jotta he malttaisivat keskittyä. Tässä käsityksessä ei huomata, että levottomuus voi olla merkki siitä, että näyttelemistapahtuma ei ole lapselle sisäistettyä tai mielekästä.

Suhtautuminen lapseen vertaisena ja arvokkaana taiteen tekijänä tulee lapsen silmissä huomatuksi. Aivan kuten lapset huomaavat senkin että heille esitetään jotain asiaa ”lapsellisesti”. Kunnioitus ja arvostus ovat tunnetusti parhaita teitä tulla itse kunnioitetuksi ja arvostetuksi. Tämä pätee molempiin suuntiin. Kompastuskiviin kaadutaan, kun draamakasvatuksen periaatteita ei oteta käyttöön esittävän teatterin ohjauksessa.

Ohjasin kerran lyhytelokuvan, jonka käsikirjoittajina ja näyttelijöinä sekä kuvaajina toimivat yläasteen ilmaisutaidon ryhmäläiset. Huomasin erityisen vaikeaksi arvostaa heidän ratkaisujaan: käsikirjoitus ja sen toteutusideat tuntuivat minusta hyvin kliseisiltä. Huomasin kuitenkin, että nuoret olivat suunnattoman innoissaan toiminnasta, joka oli heidän oman luovuutensa tulosta. Päätin tuolloin unohtaa omat taiteelliset näkemykseni ja sen sijaan auttaa heitä näyttelijäntyössä ja ratkaisujen etsimisessä. Kun tuotos lopulta esitettiin oman oppilaitoksen auditoriossa aikuisyleisölle, palaute oli yllättävää: yleisö oli liikuttunut tuosta ”teinimäisestä” rakkauden tuskasta sekä huumorista, jota tarinasta huokui. Ymmärsin, että he olivat kenties muistaneet tuntemuksia omilta nuoruuden ajoiltaan sen aitouden vuoksi, mikä elokuvassa oli läsnä.

4.4.1. Ohjaajan taiteilijuus ja helppouden harha

Helppouden harha voi tarkoittaa kahta asiaa. Toisaalta lasten ohjaaja saattaa tiedostamattaan tukeutua stereotyyppiohin, jotka helpottavat toimintaa, toisaalta näiden seurauksena ohjaaja voi päätyä kuvittelemaan, että lasten ohjaus on helppoa.

Lapsi nähdään usein stereotyyppisenä, yksinkertaistettujen ajatusrakennelmien kautta. Luullaan tiedettävän, mistä lapset pitävät ja mikä on arvokasta lasten taidetta. Usein tämä sekoitetaan siihen mistä itse pidetään. Lapsille tarjotaan tarinoita, joissa hahmot

ovat stereotyyppisiä: pelottavista hahmoista tehdään naurettavia, ettei lapsia pelottaisi liikaa, ja vastakohtana tarjotaan kilttejä ja suloisia hahmoja, jotka ovat ymmärtäväisiä, viisaita ja moraalisia.

Lapset puetaan näyttäviin asuihin jotta esitys olisi värikäs. Tämä saattaa haitata kehollista ilmaisua, mutta jos emme usko lasten olevan kehollisia olentoja ja kykeneviä *hienovaraiseen* sanattomaan ilmaisuun, tätä dilemmaa ei ole. Lapsia ohjataan näyttelemään suuresti ja karrikoidusti, jotta kyvyttömyys voitaisiin naamioida hauskuuden alle. Näihin stereotyyppioihin tukeutuminen avaa valtavan ja valmiin satuvaraston aineistoksi, antaa valmiin kuvan ohjauksesta ja jopa siitä miltä lopputulos tulee näyttämään.

Opettajat voivat olla haluttomia muuttamaan perinteitä senkin vuoksi, että silloin he joutuisivat kouluinstituution ja vanhempien katseiden kohteiksi; katsojat tahtovat tiettyä ja odottavat tiettyä, miksi tarjota toista? On rohkea teko ottaa riski ja radikalisoita kasvatusta. Tässä herää kuitenkin kysymys: eikö juuri se toive, että tulos olisi mahdollisimman miellyttävä ja perinteisellä tavalla arvostettava, vähennä ohjaajan taiteilijuutta ja tee hänestä instituution ehdollistaman ”kasvattajan”? Kasvattajan jonka toiminta ei varsinaisesti kasvata taiteeseen vaan ainoastaan näyttää siltä.

Heikkisen huomion mukaan lasten teatteri on aina viime aikoihin saakka ollut kouluorganisaatiossa kuin Augusto Boalin määrittelemää vallanpitäjien teatteria: se ei avaa osallistujille uutta näkökulmaa ja aktivoi toimimaan, vaan passivoi hyväksymään todellisuuden sellaisena kuin se on (Heikkinen 2004, 22). Tämä tosiseikka on onneksi havaittu teoreettisella tasolla, mutta tämän vallitsevan muodon kitkeminen todellisuudesta ei olekaan aivan helppoa. Miten saataisiin lapsille tunne taiteellisen työnsä omistamisesta? Draamakasvatus, jossa draamaa käytetään välineenä oppimiseen, on onnistunut lähenemään tätä tavoitetta. Koska lopputulos ei ole niin tärkeää kuin prosessi, saa lasten oma luovuus tilaa toteutua paremmin kuin silloin, kun näytelmää tehdessä ohjaaja-opettaja kenties jännittää lopputuloksen onnistumista.

Pääjoki huomaa muutoksen esteenä myös rajojen rikkomisen vaikeuden. Jos taiteessa käsitellään vaikeita asioita, keskustellaan yleisön kanssa tai provosoidaan, vaatii se rohkeutta tekijältään. Rajalla oleminen saattaa aiheuttaa muutoksen torjuntaa (Pääjoki 2004, 96). Jos lapsille antaa mahdollisuuden kertoa, voi vallata pelko siitä, että lapset

todella kritisoivat jotain ilmiötä. Kun ei pysytäkään enää turvallisella, harmaalla alueella, katseet suuntautuvat opettajaan. On helpompaa ajatella, ettei lasten voi antaa käsittellä mitään todellista aihetta, kun he eivät kuitenkaan ymmärrä koko kuvaa. Tällöin kuitenkin aliarvioidaan lapsen omaa näkökulmaa ja kykyä ymmärtää ympäröivää maailmaansa.

4.4.2. Lapsuuskäsitys lasten teatterin muovaajana

”Ensimmäisessä koulussa, jossa opetin, oli vain yksi naisopettaja. Kun hän meni ostoksille lounasaikaan, miehet vetivät tuolinsa rinkiin ja kertoivat härskejä juttuja non-stoppina. Ulkona pihalla lapset kertoivat tavallisesti toisilleen samanlaisia juttuja tai kirjoittelivat seiniin ’paska’ tai ’vittu’, aina oikein; opettajakunta piti lapsia ’saastaisina pikku piruina’ ja rankaisi heitä. vaikka heidän sanomisensa oli paljon miedompaa kuin opettajien, joiden oli tapana vielä nauraa jutuilleen nautinnollisesti. Sitten kun näin kohdellut lapset kasvavat aikuisiksi ja ehkä sekoavat, heitä rohkaistaan sanomaan ääneen kaikkia niitä asioita, joita opettajat kielsivät heitä koulussa sanomasta.”

(Johnstone 1996, 84-85.)

Naiivit lapsuuskäsitykset ja tavat, joilla nykypäivän aikuisia on ohjattu taiteen tekemisessä lapsena, saattavat tiedostamatta suunnata ohjaajien toimintaa ja rajoittaa heidän käsityksiään lasten ohjauksesta. Muutoksen aikaansaamiseksi lasten taideohjaajien tulisi tuntea spontaaniuden ja leikin teorioita osatakseen itse asennoitua taiteeseen lapsen tavoin, ja antautua näin taideohjauksessa tutkimusmatkalle, jossa toimitaan lapsen ehdoilla. Heidän tulisi myös uskaltaa itse aikuisena kohdata lapsen usein jopa kriittinen, ironinen ja groteski tapa peilata aikuisten maailmaa. Aikuisen pelko lapsen suorasta katseesta voi päätyä tukahduttamaan lapsen ilmaisun. Mitä jos lapsi ei keksikään söpöä prinsessasatua vaan rohkean ja kirpaisevan tarinan käsittelemästään todellisuudesta?

Marjatta Saarnivaaran ja Juha Varton mukaan lapselle opetetaan jo pienestä pitäen aistisuuden epäily. Opetamme jo pienestä pitäen erottamaan viisi aistia, mutta emme suoraa suhdetta kehollisuuteen ja ympäröivään maailmaan. (Saarnivaara & Varto 2000, 44.) Liian usein lapset eristetään satumaailmaan, jolloin heidän ei tunnusteta osaavan, tai edes tahtovan, reflektoida aikuisten ja lasten yhteistä maailmaa. Teatteri kuitenkin taiteenalana keskittyy kehollisuuteen, vastavuoroisuuteen sekä maailman ilmiöiden

tutkimiseen. Nämä ilmiöt tukahtuvat, jos lasten maailmaa pidetään erillisenä aikuisten maailmasta.

Peter Slade huomasi lasten olevan erityisen kyvykkäitä keholliseen ja rytmilliseen ilmaisuun sekä sanattomaan ryhmäintuitions (Slade 1955, 61-62). Silti perinteisessä näytelmäohjauksessa on mukana oletus, että lapsi ei pysty oppimaan tai käsittelemään vielä kaikkia asioita ihmisen fyysis-psykkis-sosiaalisesta maailmasta. Saarnivaara ja Varto toteavat tämän johtuvan siitä, että kasvatuksen taustalla on pelko eläimestä, joka purkautuu esille ja häiritsee kypsyyttä ja aikuisuutta, saavutettua tilaa joka on hauras mutta vakaa (Saarnivaara & Varto 2000, 45). Aikuisten teatteriohjauksessa tuo kaikki pyritään uudelleen herättämään. Vain aikuiset saavat purkaa ulos sisäisen tunteensa, olemisen tuntemuksen ja voiman. Taidekasvatus voisi kuitenkin ottaa todesta ihmisyyden kokemuksen ja suoran kommunikaation, maailman jossa kasvattaja ei tiedä paremmin kuin kasvatettavansa, vaikka heillä onkin eri määrä tietoa. (Saarnivaara & Varto 2000, 45.)

Kasvattajana on kuitenkin vaikeaa tunnustaa pelko, joka aiheuttaa etäisyyden pitämistä lapseen. Lapsen ajatellaan elävän yksinkertaista ja viatonta elämää, vailla aikuisen huolia. Lapsilla ja aikuisilla saattavat kuitenkin olla täysin erilaiset käsitykset lapsuudesta. Aikuinen voi pitää etäisyyttä lapseen parempana tietäjänä, jotta ei joutuisi ottamaan vastaan lapsen suoraa, joskus julmaakin reflektointia aikuisen toiminnasta ja asioista, joiden ei oleteta kuuluvan lasten maailmaan.

Taide ei aina suostu rajoihin. Miksi siis koulutaide suostuisi? Juuri pelko sallia lasten ylittää joitain rajoja, totuttuja normeja, aiheuttaa puuhasteltua luovuutta sovinnaisuuden levittämisen välineenä (Saarnivaara & Varto 2000, 48).

Lapsen toiseudesta kertovat lasten olemattomat mahdollisuudet neuvotella siitä, mitä on olla lapsi. Se on riippuvaista siitä, miten aikuiset ymmärtävät lapsuuden ja mikä on lapselle sopivaa toimintaa missäkin ympäristössä. (Saarnivaara & Varto 2000, 43.) Kouluteatterissa lapselta harvoin kysytään, miten he tulkitsevat esitettävää teemaa tai näytelmää, ja se mihin he opettajan mielestä pystyvät. Mielikuva siitä, miten lasten kuuluu esittää, on vahva.

Lapset määritellään tietynlaisiksi etukäteen. Koulussa lapset ovat ”toisia” suhteessa aikuiseen ja tavoitteena on kasvattaa heitä sellaisiksi kuin aikuiset ovat (Pääjoki 2004, 62). Siksi koulussa taideohjaus pyrkii opettamaan lapsille sen mitä opettaja osaa. Unohtetaan se, mitä lapsi kenties osaa ja opettaja on kasvaessaan unohtanut. Koulussa katse suuntautuu lasta kohtaan alaspäin. Voimakkaisiin auktoriteetteihin tottuneet lapset saattavat ihmetellä sitä, jos heidän kanssaan keskustellaan. Lapset eivät siksi aina avaudu taiteelliseen dialogiin, vaan odottavat selkeitä käskyjä. (Pääjoki 2004, 66.)

Lapseen myös suhtaudutaan koulussa vähemmän tiedon omaajana. Tämä on varmasti joissain aineissa totta, mutta draamassa ei voida olettaa, etteivät lapset osaisi valmiiksi mitään. Toki heiltä voi puuttua vielä teknisiä taitoja, mutta se ei tarkoita sitä että heiltä puuttuisi dialoginen suhde maailmaan, itsereflektio, sosiaalisen toiminnan taidot, mielikuvitus, spontaanisuus tai tarinankerrontataidot.

Jotta opettaja ei tuottaisi vain toisintoja itsestään, on hänen joskus hyväksyttävä myös ratkaisumalleja, joita hän ei itse suuremmin arvosta. Tämä on kuitenkin vaikeaa, sillä omaa kulttuuria käytetään niin usein mittapuuna muiden arvottamiseen. (Saarnivaara & Varto 2000, 47.)

Oppilaan toiminta ei turhauta, kun hän toimii opettajan odottamalla tavalla. Pääjoki huomaa Rachel Masonin monikulttuurisista tutkimuksista, että oma taidenäkemyksen rajoittuneisuus voi aiheuttaa eri kulttuurin edustajan töiden väheksymistä; jos itse pitää vahvasti jotain tietynlaista näkemystä oikeana, muunlainen näkemys vaikuttaa kehittymättömältä. (Pääjoki 2004, 68.) Sama voidaan rinnastaa lapsiin; suhtautuminen lasten tapaan ilmaista on usein oman näkökulman rajoittamaa. Lapsena oleminen nähdään tilana, jossa ei vielä kyetä toimimaan aikuisen tavalla, jolloin lapsen tarpeista puhuttaessa kyse onkin pyrkimyksestä muuttaa heitä tietynlaisiksi. (Saarnivaara & Varto 2000, 48.) Mitä tapahtuisi, jos katse vaihtuisi lapsen näkökulmaan, ja opettaja uskaltaisikin ottaa vastaan heidän katseensa aikuisten maailmaan? Ehkä vaihtoehdotiset ratkaisumallit eivät enää turhauttaisi, vaan avaisivat tien uuteen.

Mutta miten taiteessa voi kohdata toisen määrittelemättä häntä etukäteen? Kenties taiteen voisi antaa kuljettaa meitä rajalle, joka voi avata uusia maailmoja ajattelullemme. Taiteesta voi muodostua oma paikka. (Pääjoki 2004, 72.) Taiteeseen voisi matkustaa kohtaamaan lapsen, ei viedä lasta sinne.

Osallistuessani draamakasvatuksen opinnoissa prosessidraamaan, elimme draaman maailmassa vuoden 1911 kylässä. Toimintamme keskittyi kylän elämään aikana, jolloin kylässä oli vangittuna muukalainen. Toimintarooleissa olevat ryhmän jäsenet, jotka siis eläytyivät kaupungin asukkaiden kautta tilanteeseen, uppoutuivat tapahtumiin suurella intensiteetillä ja toimivat täysin roolinsa edellyttämällä tavalla. Minä elin tuota tilannetta seitsemänvuotiaan lapsen silmin. Huomasin hyvin pian, että koko suuri tapahtuma, josta kyläläiset kohisivat, yritettiin peitellä minulta, etten saisi huonoja vaikutteita, alkaisi pelätä, jne. Kun koetin kysellä, asioista vaiettiin, kun koetin puhua siitä miltä minusta tuntui tai mitä tiesin, minut vaiennettiin ja passitettiin kouluun, talon ulkopuolelle, mihin milloinkin jotta olisin muualla sieltä missä aikuiset puhuivat tärkeistä asioista. Muistin yhtäkkiä, miltä tuntuu olla lapsi aikuisten maailmassa. Minä tahdoin tulla nähdyksi ja kuulluksi, mutta en onnistunut.

4.5. TEATTERI DRAAMAKASVATUKSEN PROJEKTINA

Lowenfeld erotteli taidekasvatuksen tuloksellisesta taiteesta. Puhuessaan kuvataidekasvatuksesta, hän toteaa taidekasvatuksen tärkeimmän tähtäimen olevan luomisen merkityksen lapselle. Jos tähtäämme vain kauniiseen lopputulokseen, unohtamme taiteen vaikutukset lapseen. (Lowenfeld & Brittain 1975, 10.) Sama pätee teatterissa. Luova draama kiinnittää huomiota lapsen luoviin ongelmanratkaisuihin, mutta usein näin uskalletaan ajatella vain kun toiminnan ei tarvitse olla tuloksellista, ja tähdätään vain välinearvoihin.

Luovasta draamasta puhutaan elämisen harjoittelemisena, kenttänä jossa jokaisella on oikeus luovaan toimintaan (Salmivaara 1994, 28). Luova draama on siis draamallista toimintaa jonkin aiheen ympärillä ilman paineita siitä, että tarvitsisi esiintyä. Siinä korostetaan leikillisyyttä ja sallivuutta. Luovan draaman alueella käsitellään asioita tai opetetaan draamaa, jossa muu oppiminen kätkeytyen tapahtuu. Draamakasvatuksessa käytetään luovaa draamaa draamapedagogiikan ja pedagogisen draaman kanssa rinnakkain.

Useat draamakasvattajat (jotka siis ovat tässä eri asia kuin esittävän teatterin ohjaajat) käsittelevät tunneillaan enemmän ideoiden tutkimis-, jakamis- ja kyseenalaistamisprosessia, kuin tuotoksia, niiden esittämistä ja näyttämötaitojen hallintaa. Aikuisten teatterissa tätä jakoa ei tehdä niin selvästi, vaan taidollisen

esittämisen *lomassa* tapahtuu ilmiöiden tulkintaa, se on taiteellisen esittämisen kivijalka. Jos draamakasvatuksessa luotetaan lapsen ratkaisuihin, miksi esittävän teatterin tulisi keskittyä siihen miten lapsille parhaiten opetetaan tekniikoita, tai miten heidät saadaan esittämään mahdollisimman taitavasti? Jos syynä on se, että lapsia pidetään kyvyttöminä syvälliseen pohdintaan ja tulkintaan, miten on mahdollista samaan aikaan draamakasvatuksessa käsitellä syvällisiäkin prosesseja? Monet teoreetikot väittävät, että vasta kaksitoistavuotiaasta eteenpäin lapset ovat kykeneviä ymmärtämään perinteistä teatteria. Kuitenkin sen syvällisimmät elementit ovat juuri niitä, joita draamakasvatuksessakin käytetään.

Luovan draaman puolestapuhujat perustelevat usein draaman paikkaa opetuksessa sillä, että sitä voi käyttää laajemmin kuin teatteria. Draaman avulla voi opettaa ja draaman kautta voivat ilmaista nekin, joita perinteinen teatteri ei kiinnosta (Salmivaara 1994, 28). Kiinnostuksen puutteeseen saattaa kuitenkin olla syynä se, että perinteisessä teatterissa, jota ohjataan lapsille, ei käytetä aikaa etsimiseen, tutkimiseen, kyseenalaistamiseen ja kokemusten jakamiseen.

Luovaa draamaa ja esittävää teatteria on jaoteltu vielä räikeämminkin. Robert J. Landy on todennut, että draama on jotain, joka ei keskity yleisöön, vaan tapahtuu spontaanisti improvisoiden ja kirjoittuu ylös vain näyttelijän toiminnan ja tunteuksien mukaan. Draama ei hänen mukaansa suuntaa lainkaan tulokseen ja pyrkii tulemaan esiin luonnollisesti ilman aikuisen ohjausta. (Landy 1986, 89.) Jos draama nähdään näin mystisenä ilmiönä, millä ei ole mitään linkkiä tavoitteeseen tähtäävään esitykseen, jäävät teatterin arvoksi enää muodolliset esittämisen taidot, ja draama taas saa oudon ilmeen; sen näyttää pelkältä alitajuiselta tunteiden pursuilulta vailla mitään kontekstia, sosiaalisia ilmiöitä saatikka pyrkimystä.

Draama ja teatteri monimutkaisina toisiinsa limittyvinä ilmiöinä kärsivät liian vahvasta erottelusta. Ilmaisuu ei myöskään tule esiin jostain olemassa olevasta absoluuttisesta minästä vaan rakentuu toiminnassa. Draama on kenttä, jolla ilmaisu voi tapahtua, mutta tuskin ilman minkäänlaista ohjausta; draamassakin pätevät sosiaalisten ilmiöiden säännöt, ja siinä on mukana aina jonkinlainen tavoite. Esittävä teatteri taas sisältää draaman ilmiöitä; luova draama ilmenee taitavan teatterinteon sisällä.

Teatterin ja luovan draaman (merkittäväksi?) eroksi voidaan Irma Salmivaaran mukaan kuitenkin mainita esittämisen merkitys. Luovalla draamalla ei tarvitse olla päämääränä esitys, vaan sen osallistujat ovat ensisijaisesti tietoisia itsestään ja toisistaan, he toimivat toistensa kanssa ja toisiaan varten usein epävarmalla tavalla. Draamaa voidaan toki *myöhemmin* kehittää esityksen suuntaan, jos siihen esiintyy tarvetta. (Salmivaara 1994, 29.) On totta, että esitykseen tähtääminen heti alusta muuttaa painoarvoa, mutta tavoitteellisuutta ei saisi myöskään kammoksua. Näin käy, jos luova draama irrotetaan kokonaan esittävän teatterin piiristä. Vaikka prosessia pidettäisiinkin tärkeimpänä, lopputulokseen tähtääminen luo motivaatiota. Esittävän taiteen tulisi niin ikään keskittyä tietoisuuteen itsestä ja toisista epävarman etsimisen matkalla.

Englannissa syntyi 1990-luvulla vastalauseita siitä, että draamaa käytetään vain välineenä; jos draama on taideaine, oppimisen tulisi tapahtua itse draamassa eikä draaman avulla (Salmivaara 1994, 29). Jos teatteria ohjattaisiin draamakasvatuksen keinoin, oppimista tapahtuisi silloin sekä draamasta että sen avulla, ja sen lisäksi opittaisiin myös teatterista taiteena.

Draamakasvatuksen uutena haasteena on kasvattajan tavoite antaa mahdollisuus *oppimisen omistamiseen*; draamaprosesseissa on siis annettava tilaa lasten ja nuorten omille ideoille, omille draamoille, vaikka samalla on pyrittävä luomaan erilaisia oppimisen kehyksiä. Parhaiten tämä toteutuu Heikkisen mukaan sopimuksilla, joissa toiminnasta vastaavat sekä opettaja että ryhmä. (Heikkinen 2005, 20.) Tämä lähtökohta esittävän teatterin ohjauksessa tarkoittaisi lyhyesti sitä, että vaikka ohjaaja rakentaisi puitteet, antaisi käsiteltävän teeman ja neuvoisi ratkaisuisissa, lopputuloksen syntyminen tapahtuisi oppilaiden prosessityöskentelynä. Eräänlainen kuri, jota teatterin tekoon tarvitaan, syntyy sisäisestä sitoutumisesta tuotokseen joka on tekijöilleen tärkeää.

Sopimukset toimivat näytelmäprosessissa monitasoisina toiminnan tukipylväinä ja kurin ja sitoutumisen säilyttäjinä. Draamasopimus sisältää sekä pitkäaikaisen että lyhytaikaisia sopimuksia. Lyhytaikainen sopimus voidaan tehdä yhtä kokoontumiskertaa varten, jolloin sopimuksen pääasiallinen tarkoitus on antaa lapsille omistusoikeus draamaan. Pitkäaikainen sopimus, joka kattaa koko sen ajan jona opettaja ja ryhmä työskentelevät yhdessä, määrittelee miten yhdessä työskennellään, ja miten työskentelyä voidaan kehittää. (Heikkinen 2004, 92.) Tällainen yhdessä toimintaan lähteminen antaa lähtökohdan koko sille uudelle asenteelle, jolla teatteritaidetta voidaan

kouluissa lähestyä. Oppiaineksena toimivat silloin sekä omakohtaiset havainnot toiminnasta että teksti jota työstetään (Heikkinen 2005, 32).

Heikkisen mukaan draama on pohjimmiltaan leikkimisen ja näyttelemisen kulttuurinen ilmiö, ja teatteri se taideilmiö, jossa draama tapahtuu (Heikkinen 2005, 24). Teatteri ei niin ollen ole jotain vaikeaa taidetta, jota lapset eivät osaisi, vaan muoto, jossa draamallinen ilmaisu voi parhaimmillaan, ammattitaitoisella ohjauksella, synnyttää tekijöidensä maailmankuvaa peilaavaa tarinaa.

Draamakasvatus on Heikkisen määrittelemänä se yläkäsite, johon koulussa mahtuu osallistava, esittävä ja soveltava draama sekä teatteritaiteen perusopetus (Heikkinen 2005, 25). Koulussa mukana on myös kasvatus. Jos kuitenkin vain ilmaisutaidon tai draamailmaisun tunneilla päästään henkilökohtaisen ilmaisun ytimeen ja näytelmien teko tapahtuu pienemmällä ajalla ja tyytyy sivistäviin tai viihdyttäviin välinearvoihin, väliin jää ammottava kuilu.

Ne draamakasvatuksen tämän hetken ideaalit, joita esittelin jo luvussa 2, olisi saatava mukaan koulunäytelmien ohjaukseen. Jos emme tekisi jaottelua koulunäytelmien ja luovan draaman välille, voisimme puhua vain draamasta, jossa lapset oppivat ilmaisua ja teatterin välinearvoja samalla kuin tähdätään lopputulokseen, joka taiteellisessa prosessissa on palkitseva tekijä. Draamassa annetaan vapaus ilmaista, mutta tullakseen taiteeksi sen on tähdättävä taideteokseen, esitykseen. Lasten teatteri on taidetta vain, jos prosessi ja lopputulos kumpuavat heistä itsestään; vain jos se on *draamallista ilmaisua esitykseksi ohjattuna*.

4.6. LASTEN OMAT TARINAT

Kun olin ala-asteikäinen, perheeni tapasi matkailla asuntovaunulla ympäri Suomea suuren tuttavaporukan kanssa. Joka vuosi pitäessämme pikkujoulut jollain leirintäalueella, minä ja muut porukan lapset teimme juhliin näytelmän, josta tuli aikuisten odottama jokavuotinen perinne. Minä käsikirjoitin ja ohjasin näytelmät, ja rooleja riitti lapsille pienimmästä vanhimpaan. Kun toimintamme ilo paistoi ulospäin muille lapsille, kaikki (jopa ujoimmatkin) tahtoivat mukaan. Rakastimme noiden näytelmien tekemistä ja nauroimme alituisen harjoitusten aikana nokkelille keksinnöillemme (jotka olivat paikoin hyvinkin sarkastisia aikuisia parodioivia sutkauksia tai toimintoja).

Heränneestä rakkaudestani teatteria kohtaan lähdin aina myös mukaan koulun näytelmiin. Ulospäin suuntautuneen ja esiintymishaluisen (joskus jopa muita dominoivan määrätietoisena) luonteeni vuoksi sain usein suuria rooleja. En kuitenkaan nauttinut noista näytelmistä, usein jopa turhauduin, kun kanssänäyttelijöideni kanssa emme olleet lainkaan sitä mieltä että jokin asia pitäisi tehdä niin kuin käskettiin, ja aiheetkin olivat ”lapsellisia” opetussatuja. Aikuisten ohjaamasta teatterista aloin nauttimaan vasta kun kuudennelta luokalta päästyäni liityin kotikyläni harrastajateatteriin. Kesänäytelmässä mukana oli niin aikuisia kuin lapsiakin, ja tunsin tekeväni todella oikeaa teatteria.

En usko hetkeäkään, että olisin yhtäkkiä parissa kuukaudessa herännyt ymmärtämään mistä teatterissa voi olla kyse (juuri sopivasti täytettyäni kolmesta, joka teorioissa voidaan määritellä siksi kehityksen asteeksi jolloin lapsi vasta alkaa ymmärtää teatteria syvällisesti). Olen jälkepäin ymmärtänyt, että minulla kävi onni liittyä teatteritoimintaan mukaan vielä silloin kun harrastajateatterissamme ei vielä ollut niin paljon lapsia, että olisi perustettu erillinen lasten ryhmä. Yhtäkkiä tehdessäni teatteria ensimmäistä kertaa niin ammattiohjaajan kuin aikuisten kanssänäyttelijöiden kanssa, minua alettiin ohjata kunnolla ja omia mielipiteitäni kunnioittaen. Ohjaaja *pyysi* minua tekemään jotain mitä roolihenkilöni tekisi tai miten mihinkin mielestäni voisi reagoida, ja toimintani *hyväksyttiin!* Ala-asteella olin päässyt toteuttamaan omaa luovuuttani vain vapaa-ajalla, ja muiden (aikuisen) ohjaama teatteri näyttäytyi ulkokultaisena puuhasteluna.

Nämä muistoni ovat lähtökohtia omille ajatuksilleni lasten teatterista. Pysin ohjaustilanteissa muistamaan sen, että lapsilla on halu ilmaista niin kuin aikuisillakin. Monesti aikuiset pitävät lasten omatekemiä esityksiä nerokkaina, mutta jostain syystä teatteriohjauksessa ei käytetä hyväksi lasten ratkaisuja; tarina annetaan valmiiksi ja päätetään lasten puolesta. Toki valmiiksi kirjoitettujakin näytelmiä voi ohjata, mutta mielekkyyden takeeksi ohjauksessa tulisi kunnioittaa lasten omia ratkaisuja. Se saattaa joskus tuntua riskialttiilta, mutta niin kuin riskeissä aina, siinä voi piillä yllättäviä onnistumisen mahdollisuuksia.

Taiteen on oltava tärkeää taiteen tekijälle. Ohjauksen on lähdettävä siitä, että lapset tahtovat apua tuodakseen ilmi omia taiteellisia ratkaisujaan. Jos lasta pyytää vaikka näyttämään surulliselta, ohjaaja tulee toimineeksi, kuin pyytäisi lasta piirtämään luovasti spontaanein suurin vedoin. Nämä kaksi esimerkkiä eri taiteenalan ohjauksikäskyistä eivät sisällä mitään lapsen itse sisäistettävää tai ratkaistavaa. Jo Lowenfeld (vaikka menikin välillä vikaan lapsen ääntä etsiessään) totesi, että taiteessa niin ongelma, ratkaisu kuin onnistuminen on annettava lapsen omiin käsiin. Vääränlainen taiteen opetus voi tukahduttaa luovuuden. (Lowenfeld & Brittain 1975, 75-78.)

Kun lapsen motivaatio saadaan kohdalleen ja hän huomaa voivansa tuottaa taidetta itse, hän on voimakkaasti aktiivinen. Kuten Dewey osuvasti ilmaisi: lapsessa piilevää itua ei tarvitse kaivaa esiin (Dewey 1957, 43). Lapsen omaa aktiivisuutta ei tarvitse kauaa etsiä. Lapset ovat mestareita ihmisten tarkkailussa ja tarinoiden tekemisessä (Dewey 1957, 134). Aiheen lähestyminen lapsen oman mielikuvituksen siivittämänä luo motivaatiota kuin itsestään.

Deweyn mukaan lapsi eläytyy tiedostamattaan jopa sataprosenttisesti, mikä tarkoittaa sitä, että hän on toiminnassa täysillä mukana, vaikka ei prosessoikaan toimintaa tietoiseen käsittelyyn. Tämä eläytyminen voidaan vähitellen muuttaa tietoiseen tarkkaavaisuuteen, joka ilmenee toteutuneena vasta sitten, kun tulokset esiintyvät lapselle ongelmina ja kysymyksinä, joita hän yrittää itse ratkaista. Vielä parempaan tarkkaavaisuuteen päästään, jos lapsi johdatetaan näkemään ongelma *omanaan*. (Dewey 1957, 140-144.)

Taidekasvatuksen tulisi edetä alhaalta ylöspäin. Tällöin opettaja oppii ensin oppilailtaan, jonka jälkeen syntyy vuorovaikutus. Vasta omakohtaisista taidekäsityksistä nousseen innostuksen kautta voi edetä yleisiin taidekäsityksiin. Taiteellisten ja pedagogisen arvojen välille on myös synnyttävä kultainen keskitie (Nousiainen 1994, 51-52, 56.) Ohjaajalla on edelleen vastuu taiteen taidollisuuden ja prosessin etenemisen alueella, lapsilla näkemys taiteen sisällöstä.

Kun etsitään lasten tapaa ilmaista, on jo vanhanaikaista ajatella, että olisi olemassa jotain valmista joka tuodaan esiin. Uusi käsitys itseilmaisusta edellyttää toisenlaista käsitystä minuudesta ja identiteetistä kuin luovan itseilmaisun teorial; ilmaisussa ei löydetä alkuperäistä, sisäistä identiteettiä, vaan identiteetti rakentuu ja muuntuu tarinoinnissa (Pääjoki 2004, 69).

Hermeneutiikan näkökulmasta elämä ja tarinat ovat kietoutuneet toisiinsa niin, että persoonallinen identiteetti on oikeastaan tulosta kokemuksen ja tarinan suhteesta (Pääjoki 2004, 82). Siksi, jos tyydytään valmiiksi tunnettuihin tarinoihin, saatetaan ohittaa tunnistamisen kokemus, jolloin tarinoita ei voi liittää itseensä, eikä gadamerilainen leikki pääse toteutumaan. (Pääjoki 2004, 85.) Kuitenkin jos valmiita tarinoita käytetään, tulisi niihin jättää väljyyttä reflektoinnille ja muokkaamiselle.

Tarinankerronta on metodi monissa draamakasvatuksen genreissä. Tarinoita voidaan rakentaa yksin tai pienissä ryhmissä. Opettajan tehtävä on opettaa kerronnan kielioppi, ja sillä tavalla tuottaa laadukkaita tarinoita jaettaviksi. (Heikkinen 2004, 37.) Myös improvisaatioteatteri, joka on suosittua draamakasvatuksen piirissä, on hedelmällinen tapa rohkaista lapsia omaan tarinointiin. Slade uskoi improvisaation olevan lapsille leikistä johdettuna luonnollisin teatterin muoto, jolloin toisessa ääripäässä on täysin valmiiksi kirjoitetun näytelmän mekaaninen esittäminen. Aiemmin käsittelemäni lapsen spontaaniuden kyky myös tukee tätä ajatusta. Perinteisessä teatterissa improvisointi ja tarinankerronta löytävät paikkansa harjoitusmetodeina ja mahdollisen valmiin käsikirjoituksen tai juonirungon työstämistapana, keinona joilla tarinasta saadaan esittäjiensä näköinen.

Yhteistoiminnallisessa ohjauksessa toimintatapoja on monenlaisia. Aiheen valinta voidaan antaa ryhmälle, ohjaaja voi valita aiheen ja antaa lasten kehittää sitä, ohjaaja voi neuvotella sisällöistä ja muodoista näyttelijöiden kanssa tai ohjaaja voi valita sekä aiheen että muodon. Viimeisessä kuitenkin on kuunneltava lasten ratkaisuja muotoja toteutettaessa, on varottava, ettei draamatyöskentely ole opettajan tahdon toteuttamista. Yhteistä näille kaikille on suunnittelu, johon ottavat osaa sekä ohjaaja että näyttelijät. Parhaiten lasten omat tarinat kuitenkin elävät ensimmäisessä vaihtoehdossa, joka on myös ohjaajalle haastavin. Kun ryhmä valitsee käsiteltävän aiheen, ryhmän jäsenet saavat työhön heti omistusoikeuden. Aihe merkitsee heille jotain, ja motivaatio seuraa automaattisesti. Ohjaajan sekä luovana että kasvatuksellisenä haasteena on pystyä työskentelemään uusien ideoiden kanssa. Koska prosessit kuitenkin ovat lapsilähtöisinä herkkiä lasten keskinäisille erimielisyyksille ja konflikteille, hyvin tehdyllä draamasopimuksella ohjaaja voi käsitellä ongelmatilanteita, joissa sisältö tai teema aiheuttaa erimielisyyksiä. (Heikkinen 2004, 134.)

Ohjaajan haasteena lasten tarinoiden hyödyntämisessä on paitsi ryhmän sisäisten erimielisyyksien purkaminen, myös oman mielikuvituksen rajallisuus. Lasten omat tarinat saattavat synnyttää halun parannella niitä, tai pelon siitä, että tarinassa ei ole järkeä. Ne eivät kenties seuraa perinteisiä draaman rakenteita, tai sitten seuraavat yllättävänkin tarkasti, johon ohjaajan on vaikea uskoa ennen kuin sen saa todeta käytännössä. Kuitenkin, jos ohjaaja avaisi silmänsä kuuntelemaan ja katsomaan, mitä tarina merkitsee lapselle, ja miten lapsi sitä katsoo, saattaisi hän yllättäen löytää taiteesta juuri sitä mikä aikuisten taiteessa saattaa tukahtua loogisuuden ja sääntöjen

alle.

Lasten tarinoissa vallitsee, paitsi loogisuutta uhmaava mielikuvitus, myös huumori, jota ei pelätä käyttää vakavissakaan aiheissa. Pääjoki on nostanut huumorin tärkeäksi elementiksi lasten tarinoissa, ja huomannut, että sen vastaanottaminen on aikuisille sosiaalisesti vaikeampaa kuin lapsille. Nauru saattaa olla hämmentävä kokemus: saako nauraa? Taidekokemuksessa naurun hämmennys yhdistyy huoleen siitä, että ei arvosta työn tekijää, ja toisaalta pelko omasta naurunalaiseksi joutumisesta. Kuvaavaa on myös, että tällaisella hetkellä kun taidekokemuksessa naurattaa, mutta sitä ei kehtaa myöntää, ajatellaan, että lapsikin voisi tehdä näin. Tässä asetetaan raja arvokkaan ja arvottoman välille. Lasten groteskit ja ironiset tarinat koetaan arvottomiksi. (Pääjoki 2004, 98-99.)

Kun aikuisilla on monissa tilanteissa Pääjoen mukaan jonkinlainen karnevalistisen naurun pelko, lapsilla taas karnevalismin ja groteskin taju ovat tallella tavalla, joka saa aikuiset vaivautumaan (Pääjoki 2004, 99). Tämän voi ymmärtää ajattelemalla kaikkia niitä lauluja joita lapset muokkaavat valmiista lastenlauluista; söpöt sanat korvataan väkivallalla, kuolemalla, seksillä ja juopottelulla. Tällaiset sanat saavat lapsen tuntemaan itsensä vapaaksi vallasta, sillä he tietävät sanojen olevan kapinallisia. Huumori ja keveys eivät siis aina liity yhteen: toisaalta lapset käsittelevät huumorin kautta niin vakavia asioita, että groteskit tarinat ovat usein ymmärrettävissä syvällisiksi yhteiskunnan peilauksiksi.

Huumorin pelosta voidaan johtaa se ajatus, että aikuiset pelkäävät epäkorrektiutta, minkä vuoksi he ohjaavat teatteriakin niin, että se on lapsenomaista mutta ei missään tapauksessa epäkypsää, naurettavaa tai iljettävää. Aikuiset siis pelkäävät lasten ohjauksessa huumoria joka peilaa vakavia aiheita.

Nauru on lasten tapa hajottaa se lapsuusutopia, jonka aikuiset kulttuurintuottajat lastenkulttuuriin rakentavat. Kun lasten sadut tehdään söpöiksi, kivoiksi, lievästi jännittäviksi ja karakterisoiduiksi ja hahmot esitetään karikatyyreinä, lapset muokkaavat tarinoiden päälle omia tarinoitaan ja tuottavat näin omaa maailmaansa. (Pääjoki 2004, 99.) Kun lapsille tuodaan valmiita tarinoita, he saattavat alkaa parodioida niitä. Tämä voi usein järkyttää: lasten huumori saattaa olla loukkaavaakin. Tuolloin tasapainoillaan vakavalla eettisellä alueella; voidaanko lapsille kertoa tarinoita joissa käytetään karikatyyrejä, ja samalla kieltää niiden käytön parodioinnissa? Lasta tulisi mieluummin

ohjata pohtimaan oman huumorinsa merkityksiä ja seurauksia. Lasten tapaa kertoa ei tule tukahduttaa vaan ohjata sitä hedelmälliseen suuntaan; tukahduttaminen aiheuttaa muuten vain sen että lapset vievät oman ilmaisunsa aikuisten katseilta piiloon.

Lasten tarinoihin sukeltaminen on rohkea teko. Ohjaaja ei tuolloin tiedä, mitä tuleman pitää, ja joutuu hyppäämään tuntemattomaan. Pääjoki kysyykin: haluaako kasvattaja hypätä tähän tuntemattomaan, ja onko hänellä oikeutta vetää muita mukanaan ammottavaan kuiluun? (Pääjoki 2004, 108). Nouseminen kouluteatterin epäsuotuisia perinteitä vastaan on idealistisen ja kapinallisen asenteen varassa, eikä voida olettaa, että kaikki tahtoisivat muuttaa perinteitä. Kasvattaja voi myös ajatella, että lapsille ei saa tarjota riskejä paikassa, joka jakaa tietoa ja opastaa. Olen kuitenkin sitä mieltä, että rakenteita tulee aina ravistella, ja ne jotka kuiluun tahtovat hypätä, huomaavat sen suorastaan vetävän heitä puoleensa.

Jokaisella on tarinoita kerrottavanaan. Vaikka teatteri kuinka kiinnostaisi vain muutamia kouluaikana, kaikki tahtovat jollain tavalla saada äänensä julki. Monissa taiteen teorioissa on huomattu, että ääni voidaan tuoda kuuluville vaikka häiriökäyttäytymisellä. En väitä, että kaikkien tulisi silti kanavoidsa tarpeensa tulla kuulluksi teatterissa, muitakin keinoja on, mutta mieluisalla kokemuksella teatterista avattaisiin sille mahdollisuus.

Yläasteellamme oli tapana, että yhdeksäsluokkalaiset esittivät viimeisellä kouluviikollaan ”ysishown”, jolla purettiin paineita ja juhlittiin koulusta pääsyä. Minä ja kaksi ystävääni, jotka olimme jo monen vuoden ajan harrastaneet teatteria, otimme vastuun esityksen käsikirjoituksesta ja ohjauksesta. Tapana oli, että show sisälsi musiikki- ja tanssi-numeroiden lisäksi sketsejä useimmiten opettajista ja koulumaailmasta. Yllätyin suuresti, kun huomasin, että innokkaimmat vapaaehtoiset näyttelijöiksi olivat juuri niitä, jotka eivät koskaan olleet esiintyneet millään tavalla missään koulun juhlassa. He keksivät sketsejä itsekin, ja ehdottivat omia ideoitaan valmiiksi käsikirjoitettuihin. Harjoittelun lomassa he kuuntelivat meidän ohjaajien neuvoja näyttelemistekniikoista niin keskittyneesti, että sellaista ei koulutunneilla ollut koskaan nähty.

Ymmärsin myöhemmin, että vasta ysishowssa kaikki oppilaat saivat mahdollisuuden hieman kapinoida auktoriteettia vastaan ja kertoa omia groteskeja ja parodisia tarinoita omasta näkökulmastaan. He myös tiesivät pääsevänsä itse keksimään ilman ulkopuolelta tulevia määräyksiä. Projektilla oli ohjaaja mutta ”ei sentään kukaan opettaja”. Kukaan ei kuitenkaan tahtonut loukata opettajia; sketseistä tuli ikään kuin kommunikaatiokeino, joilla sanottiin opettajille, että ”hei, me tykätään teistä ihan oikeesti vaikka ollaankin oltu rasittavia”, ja ”me huomaamme millaisia olemme olleet, huomaatteko millaisilta

te vaikutatte meidän silmissämme?” Ysishow oli opettajillekin useimmiten mieluinen kokemus. Näimme heidän nauravan vedet silmissä ja huomasimme heidän katseissaan ylpeyttä jokaisesta oppilaasta, ja yllättyneisyyttä siitä yhteishengestä ja reflektoinnista, mitä oppilaat (myös ne ”ei-taiteelliset”) olivat toiminnallaan osoittaneet.

Kaikilla, myös niillä joita pidetään ”ei niin taiteellisina”, on tarve ilmaista itseään omilla tarinoilla. Kaikilla on myös kyky sekä halu tulla nähdyksi, jos toiminta on merkityksellistä itselle. Vaikka kouluaikana luovuus voi olla vakan alla ja jäädä sinne vanhasta tottumuksesta, oikeassa ilmapiirissä ja ympäristössä, sekä tekemisen muodossa ja merkityksellisyydessä, on avain kaikkien luovuuden esiin houkutteluun.

5. LOPUKSI: MIKSI LAPSEN ÄÄNI ON TÄRKEÄ?

”In approaching Child Drama, the best results are obtained by believing that the Child is not only an original artist, but an important Person.”
(Peter Slade 1955, 297)

Jos äskeistä lainausta ei pohdi tarkemmin, saattaa tuntua ehkä naiivilta huomioida erikseen lapsen tärkeys. Mutta kun ajatukseen syventyy tarkemmin, voi huomata, että jos se on tutkimuksissa ja taidekasvatuksen teorioissa erikseen mainittava, kohdellaanko lapsia sitten todella kovinkaan kunnioittavasti? Lasten kunnioitus ja heidän mielipiteensä, ratkaisujensa ja tarinoidensa kuunteleminen ja salliminen on lopulta alue, joka edelleen vaatii toteutuakseen erityistä huomiota. Mutta jos tälle alueelle suodaan huomiota, paitsi että lasten teatteri kehittyy, myös lapset itse saavat ihmisyydelleen kuuluvaa arvostusta ja keinon tulla yhteiskunnassa kuulluksi.

Käsiteltyäni nyt kouluteatteria ja sen kehitystarpeita epäsuotuisten muotojen historiallisen synnyn ja opetussuunnitelman kautta tavoitteisiin jotka kehittävät lapsen ilmaisun mahdollisuuksia teatteritaiteessa leikillisyyden, ohjausotteen sekä näyttämisen taidon ymmärtämisen kautta, on aika palata pohtimaan tutkimukseni lähtökohtaista tavoitetta löytää lapsen oma ääni kouluteatterissa. Onko reitti siihen löytynyt?

Lähdin tutkimuksessani etsimään lasten teatteria, jossa kuuluu lapsen oma ääni. Tavoitteenani oli osoittaa kouluteatterin, joka tarjoutuu parhaimmillaan mahdollisuutena kaikille lapsille päästä kosketukseen teatteritaiteen kanssa, muotojen epätäydellisyys tästä näkökulmasta, sekä epäkohtien osoittamisen jälkeen löytää toimintamalleja parannusratkaisuiksi.

Kouluteatterin historiallisen kehityksen ja sen nykytilanteen opetussuunnitelmissa kautta löysin rakenteelliset esteet toimintamuodon kehityksessä. Kouluteatterin tutkimuksen ja kehitystyön vähyys verrattuna draamakasvatuksen teoreettiseen ja käytännölliseen kehitykseen avasi minulle lopulta tien ongelman ytimeen; löysin aukon kahden sellaisen maailman välillä, jotka yhdessä toimiessaan lähenisivät utopiaani lasten esittävästä taiteesta ilmaisun kanavana.

Määritelläkseni paremmin, millainen on lasten luova maailma, lähdin perehtymään lapsuustutkimukseen sekä leikin teorioihin. Tässä vaiheessa minua tuki myös teatterikirjallisuus, jossa käsiteltiin ilmaisua lapsen maailman kautta. Tällä polulla ajauduin automaattisesti draamakasvatuksen kirjallisuuden alueelle. Löysin maailman, jossa lapsen ääntä jo etsittiin ja draamaa tuettiin ilmaisun sekä maailman hahmottamisen ja siihen osallistumisen välineenä. Peilattessani näitä kirjallisuudesta löytämiäni ideaaleja kouluteatterin historiaan, omiin kokemuksiini, käymiini keskusteluihin sekä opetussuunnitelman rakenteisiin, olin löytänyt syyn ja seurauksen etsittyyn ongelmaan: Koulumaailman rakenteissa on tällä hetkellä löytynyt aika ja paikka ilmaisuleikeille, mutta paitsi että totutut toimintamallit esittävässä teatterissa (eli ulkokultaiset juhlanäytelmätehtailut) ovat eläneet kyseenalaistamatta omaa elämäänsä, myös tilaisuudet muuttaa niitä ovat rajatut. Pahimmillaan juhlanäytelmiä aletaan siksi väheksyä. Seurauksena tästä ovat uomat, joihin ajautuessa saatetaan sokeutua tilanteen muutostarpeelta.

Löydettyäni lasten ilmaisun maailman leikistä, spontaanista ilmaisusta ja reflektioivasta maailmassa elämisestä sekä draamakasvatuksesta, joka elää näistä ilmiöistä, lähdin määrittelemään utopiaani lasten omasta teatterista; millainen olisi esittävä teatteri joka olisi *lasten omaa taidetta*? Määriteltyäni tielle syntyvät esteet opettajan asenteista ja toiminnasta pääsin käsitteeseen *teatteri taiteena*. Jos puitteet saadaan ideaalisiksi ja ongelmat tunnistamisen jälkeen pyritään korjaamaan, haasteena on vielä pohtia, miten lasten luonnollinen tapa ilmaista pääsee kohtaamaan teatterin taiteellisenä ja teknisenä

osaamisena sekä toteuttamisena.

Löysin tutkimuksessani ratkaisumalleja, joiden avulla kouluteatteri voidaan nähdä niin arvokkaana taiteena, kasvattavana tilanteena kuin lapsen omistamana ilmaisuna. Ansait ja ajattelun muutoksen apuvälineet joita määrittelin, kokoavat lopulta ohjaajan tai opettajan ajattelun maailmaa lapsilähtöiseen mutta samaan aikaan taiteellisesti arvokkaaseen toimintaan, samalla kuin toimintaehdotukset projektiteatterin avulla pyrkivät vaikuttamaan toimintaan opetussuunnitelman rajoissa, tai jopa vihjaamaan opetussuunnitelman muutosmahdollisuuksista.

Tutkimukseni, joka ei siis muodosta teoriaa tai varsinaista yhtä oikeaa tutkimustulosta, tarjoaa yleistettäviä ajattelun välineitä, jotka ovat sovellettavissa elämismaailmaan niin, että ne muuttavat toiminnan merkityksiä. Toiminnan muodon valinnalla ja vaihtelulla, osallistavan ohjaustavan omaksumisella tai lapseen suuntautuvan katseen muuttamisella päästään jo pitkälle toiminnan muutoksessa lapsen omaa elämismaailmaa sekä luovuutta kunnioittavaksi ja kannustavaksi.

Jo pelkkä teatterin *taiteena* (sisältäen taiteelliset, ilmaisulliset sekä kulttuurilliset arvot) arvostaminen koulumaailmassa, sen sijaan että se olisi juhlaviihdettä tai vain ilmaisutaitoa, muuttaa toimintaa lähtökohtaisesti. Samaten lapsen *taiteen tekijänä* arvostaminen asettaa lapsen jo täysin eri asemaan kuin lapsen alistaminen taiteellisesti arvokkaaseen toimintaan kyvyttömäksi oppijaksi. Tutkimukseni lähtökohtaiset tavoitteet muuttavat sisäistettynä koko ohjaajan järjestämän toiminnan rakennetta. Kouluteatterin muutoksen onkin lähde liikelle ensin ajatuksista koko toimintaa kohtaan, sen taustalla ja sen tavoitteena. Vasta sitten kun muutoksen tarve ja sen keinot on tunnistettu, on mahdollista lähteä liikehtimään sitä kohti. Tutkimukseni arvo on tuon ajattelun muutosehdotuksessa sekä kipinässä pientä liikehdintää kohti, joka voi yksityishenkilöiden tasolta muuttaa toimintaa niin lasten kuin ohjaajien elämismaailmassa sekä miksei myöhemmin jopa toimintaympäristön rakenteellisissa muutoksissa.

Jos tästä löytyykin reitti tutkimustavoitettani kohti, jää jäljelle kysymys: miksi lapsen ääni on tärkeä, ja kenelle? Jos esittävän taiteen tekemisestä tehdään lapselle oma ilmaisun kanava, sen harjoittaminen antaa lapsille parhaiten ne hyödyt, mitä esittävällä taiteella voidaan saavuttaa. Koska kouluperinteemme perustuu rationaaliseen tietoon ja

vastaanottavuuteen, lapset viihtyvät parhaiten ja ovat luovia vain sen ulkopuolella. Välitunneilla ja vapaa-ajalla on käytössä sellainen määrä luovuutta ja intohimoa tekemiseen, että sen potentiaalin käyttöönotto muissa aineissa edistäisi lasten syväluotaavampaa oppimista, ja kouluteatterissa sen huomioon otto, vaaliminen ja rohkaisu antaa ohjaaja-opettajille parhaan lähtökohdan vaalia ja kehittää tuota synnynnäistä lahjaa. Uskon myös, että lasten omaa ääntä etsimällä lapsille saadaan tunne yhteiskuntaan osallistumisesta ja oman eksistenssin tärkeydestä.

Lapsilla, yhtä hyvin kuin aikuisillakin, on tarve tuntea olevansa osa yhteisöä ja saada itsensä näkyväksi ja kuuluvaksi osaksi ympäröivää maailmaansa. Draamakasvatuksessa vaalitaan lapsen omaa ilmaisua ja ratkaisuja niiden esiin tuomiseksi, mutta teatteri, jos sitä tehtaillaan ilman draamakasvatuksen arvoja, jättää tämän tarpeen täyttämättä. Kuitenkin teatteri esittävänä taiteena on ainoa muoto ilmaisullisen draaman esiin tulemiseksi.

Teatteri, jota tehdään lasten ääntä etsimällä, on ainoa tapa tehdä teatteria niin, että sen tunnustetut välinearvot toteutuvat. Kuten Tapio Toivanenkin huomasi tutkimuksessaan projektidraaman parissa, itseluottamuksen ynnä muiden positiivisten kokemusten kasvu liittyy suoraan siihen, että asioita saa tehdä omalla tavallaan. Edelleen pätevyys (taiteellinen kehittyminen) on seurausta itsetuntemuksen kehityksestä, jota tapahtuu omia ratkaisuja tehdessä. (Toivanen 2002, 189-193.)

Luovuuden ja omien ratkaisujen salliminen opettaa lasta refleктоimaan toimintaansa sosiaalisessa ympäristössä, ja toimii siten kulttuurisena sekä yhteiskunnallisena kasvatuksena. Teatteri draamakasvatuksen tukemana kehittää niin keskittymis-, rentoutumis-, ongelmanratkaisu- kuin vuorovaikutustaitojakin. Se kasvattaa itseluottamusta sekä kykyä hyväksyä muita ihmisiä ja niin muiden kuin itsenkin epäonnistumisia. Esittämiskokemus sisäsyntyisen ja yhteisöllisen prosessin tavoitteena tekee lisäksi harjoittelusta mielekäästä sekä vastuullista. Taiteellista ilmaisua kannustaa se, että tuotokselle on myös yleisö, ja kun toiminta on itsestä lähtevää, tahdotaan myös pyrkiä hyvään lopputulokseen. Toisin on mekaanisessa esittämisessä: pääasiana ei tuolloin ole oman (ja yhteisön yhteisen) tarinan ja maailmankuvan jakaminen vaan lähinnä pelkkä esilläolokokemus, joka ei millään muotoa ole kaikille riittävä syy motivoitua teatterista.

Luovuuden salliminen ja ohjaajan asenteen muuttuminen opettajasta kanssaoppijaksi avaa mahdollisuuden synnyttää uutta teatteria, jolla ei ole lähtökohtaisia vaatimuksia oikeista ratkaisuista. Myös aikuiset tarvitsevat maailmaa jossa lapsen ääni kuuluu: niin opettajat kuin vanhemmat voivat oppia lapsen tunteista ja näkemyksistä jotain, mille aikuisen silmät ovat sokeutuneet.

Suuri haaste ohjaajalle onkin hyväksyä se, että vaikka ohjaajan tekniset tiedot ja ryhmänohjaustaidot ovat hyvät, taiteellisessa ilmaisussa hän ei tiedä paremmin kuin lapsi. Jos lasta kuuntelee, voi huomata, että aikuiset tietävät heidän maailmastaan vähän. Aikuisten ohjaaminen on siinä mielessä helppoa: heidän kanssaan aikuisohjaajat elävät samalla viivalla. Heiltä on helpompi kysyä, koska ratkaisut ovat ohjaajan omien ratkaisujen kaltaisia.

Ohjaajan asenteita pohtiessani kysynkin: kuka lopulta osaa *opettaa* teatteria? Taidekasvatusteksteissä usein puhutaan kyvystä ohjata lasta hänen kykyjensä mukaan, mutta harva tähän todella kykenee: ohjaamalla ilman kuuntelemista ei kannusteta lasta näyttämään kykyjensä. Monen taiteilijan oletetaan osaavan myös ohjata lapsia taidealan tuntemuksensa vuoksi, mutta silloin unohdetaan, että he eivät välttämättä osaa toimia lasten maailmassa. (Smith 1986, 44.) Opettajilla taas lähtökohta on usein opettaminen, ja jos he eivät ole taiteenalan asiantuntijoita, kuinka he voivat opettaa lapsille jotain jossa eivät ole lasta suurempia asiantuntijoita? Tässä maailmassa vallitsee usein ajatus, että kuka tahansa osaa ohjata teatteriesityksen. Käytännössä se on totta yhtä vähän kuin se, että vain ammattitaiteilija osaa ohjata. Toiminnassa voi epäonnistua niin tavallinen opettaja kuin taiteen ammattilainenkin, jos ohjauksessa keskitytään väärin asioihin. Teatteri ei ole lapselle mielekästä, jos sitä pyritään opettamaan ylhäältä käsin, ohjaamaan ulkokultaisesti tai kertomalla mikä on taiteellisesti oikein. Toiminta on mielekästä, kun siinä lähdetään liikkeelle lapsen tarpeista ja tavoista ilmaista ja näin herätetään lapsen tahto oppia.

Taide myös tarvitsee uutta pysyäkseen elinvoimaisena. Teatteri menettää valtavan määrän katsojia ja harrastajia jo lasten keskuudesta, jos koulumaailmassa muodot säilyvät alkeellisina; teatteri ei missään vaiheessa edes ala kiinnostaa. Jos teatteri opittaisiin pienestä pitäen tapana kertoa ja kommunikoida, uskoisin, että ainakin kaikki täysin negatiiviset ja poissulkevat asenteet hälvenisivät. Vaikka siis teatterista ei tulekaan koskaan kaikkien harrastusta, voisi kokemus teatterista antaa koulussa pitkälle

kantavia hyötyjä välinearvojen kautta.

Jotta taide uudistuisi ja näyttäytyisi lapsille mahdollisuutena, on rikottava rajoja, ja tämän ainut mahdollistaja koulumaailmassa on ohjaaja-opettaja. Ohjaajan tulee kyetä kuvittelemaan mahdollisuuksia totutun toistamisen sijaan. Hänellä tulee olla kyky yllättyä ja hyväksyä uusia ja mahdottomiltakin tuntuvia ratkaisuja sekä kyky rikkoa sellaisia muureja, jotka tukahduttavat luovuutta ja yhdessä tekemistä. (Heikkinen 2004, 164.)

Apukeinoina toiminnan uudistamiseen voi käyttää monia kokeilevan teatterin toimintatapoja. Kokeilevat teatterin muodot eivät ole enää mitään uutta ja omituista: jo vuosikymmeniä teatterin tekijät ovat rikkoneet rajoja tuodakseen teatteria helpommaksi lähestyä. Uusia muotoja ovat omaksuneet jo valtiolliset laitosteatteritkin, mutta kouluteatterit juhlanäytelmätraditioineen useimmiten vielä pysyvät uomissaan.

Teatterin uudet muodot eivät ole mahtuneet tutkimukseeni mukaan tarkemmin, sillä ne olisivat jo uusi tutkimusalue. Ne kannattaa kuitenkin pitää mielessä työkaluina vanhojen tottumusten poistamiseksi. Kun ohjaaja siirtää taka-alalle sen, minkä jo valmiiksi tietää, ja lähtee etsimään uusia tapoja toimia, poistuminen lukuharjoituksista ja lavalla replikoimisesta on automaattista; tuolloin koko vanhanaikainen lavaperinne ja valmiit käsikirjoitukset tulevat hylätyiksi. Tämän tehdessään ohjaaja voi lähteä tutkimusmatkalle lasten kanssa: Nykyaikaisen kohdalla kasvatettava ja kasvattaja ovat edes jossain määrin samalla viivalla, etsimässä, ja niin kasvattaminen voi saada dialogisen sisällön. Kasvattaja ei silloin tiedä paremmin, ei ole kypsempi kuin kasvatettavansa, vaikka heillä onkin eri määrä tietoa ja kokemusta. (Saarnivaara & Varto 2000, 44-45.)

Kokeilevassa teatterissa myöskään toimintamallit, käsikirjoitukset, tarinat tai niiden oikeanlaiset ratkaisut eivät ole enää toiminnan keskiössä; taiteella on vapaus purkautua taiteilijoidensa näköisesti. Mutta jos lapsille opetetaan vain valmiita tarinoita ja niiden perinteistä esittämistä, lasten luovuutta ei ammenneta (Silvers 1986, 117).

Sladeen tukeutuen voidaan huomata, että koska lasten tapa toimia ei luonnostaan tarvitse aina perinteistä lava-asetelmaa, eikä välttämättä rajaudu perinteisen tiukasti taiderajojen sisälle, on esimerkiksi katuteatteri ja eri taidealoja sotkeva performanssi

joskus jopa mielekkäämpää kuin koulun fyysisiin puitteisiin sekä eri aineisiin erittelevään toimintaan rajoittuminen. Performanssi ja katuteatteri lähenevät usein muodoiltaan (taiteidenvälisyys, osallistavuus) myös rituaaleja, kuten muukin uusi taide (Viranko 1994, 281); rituaaleja lähenee myös lasten teatraalinen leikki.

Koulurakennuksen ulkopuolinen maailma voidaan nähdä vaihtoehtona opettajajohtoiselle toiminnalle ja ”juhlanäytelmätehtailulle” joilla on nykyään jo melko negatiivinen leima; kadut ja ympäristöt ovat lasten omaa maailmaa, elämää eikä laboratoriota, tilaa jossa instituutio ei paina alitajuntaa. (Viranko 1994, 273.) Kun luokkahuone on poissa silmistä, se on myös poissa mielestä. Kun koulutaide viedään maailmaan jossa lasten oma ”leikkitaide” tapahtuu, on yhteys näiden välille jo ympäristön vaikutuksesta paljon mahdollisempaa. Ja yhtä varmasti kuin oppilaiden asenne toimintaan muuttuu, muuttuu myös ohjaaja-opettajan asenne.

Performanssit ja katuteatteri voivat myös olla, ja usein ovatkin, sanomallisia ja tavoitteellisia, jolloin niiden tuottamisen voidaan nähdä palvelevan yhtä hyvin lasten tarvetta olla osallisia ja tulla kuulluksi yhteiskunnassa, kuin kouluinstituution tarvetta lähentää kotia ja koulua sekä opettaa lapsia arvokeskusteluihin sekä yhteiskunnalliseen osallisuuteen. Ja paitsi että yhteisössä tehty toiminta kasvattaa yhteisössä toimimiseen, antaa se varmasti myös lapsille itselleen tunteen vaikuttamisesta ja erityisesti *näkymisestä*.

Kun teatteria ajatellaan tätä kautta erityisenä ilmaisuforumina, voidaan yhtä hyvin huomata, kuinka teatteria voi käyttää oppimisvälineenä kouluopiskelussa, kuin että teatterin kehittäminen lapsen ilmaisua kannustavaksi ei vaadi alkusysäykseksi kuin tietoisuutta vaihtoehdoista.

Mikä tahansa raja jonka voisi luulla estävän toimintaa kouluorganisaatiosta käsin (kuten tilan, ajan, varojen ja rekvisiitan puute, kyllästyminen totuttuihin aiheisiin, oppilaiden innottomuus, opettajan vähäinen teatterintuntemus, teatterin soveltumattomuus metodiksi muihin aineisiin) voidaan ylittää uusia muotoja etsimällä. Vaihtoehtoiset teatterin muodot todistavat sen, että mikään raja tai muoto ei ole, eikä sen tule koskaan ollakaan, muuttumaton. Koulussakin voidaan lähteä tutkimusretkelle nykyhetken taiteellisiin ilmiöihin ja elää ajassa mukana.

Kun etsitään teatterin vaihtoehtoisia muotoja, ei perinteisen muotoisen teatterin tekemisen tarvitse kuitenkaan poistua uusien muotojen tieltä. Molempia voidaan tehdä rinnakkain, tai uusia muotoja voidaan käyttää harjoitusmetodeina esitystä rakennettaessa. Teatteriohjauksen ei tarvitse aina lähteä liikkeelle lukuharjoituksista ja tekniikkaharjoituksista, vaan toimintaan voidaan kulkea etsimisen kautta.

Irma Salmivaaran mukaan koulumaailmassa opettajien omat kouluaikaiset kokemukset teatterista (ja mahdollisesti myös taiteellisen osaamisen puute, om.huom.) kuitenkin rajoittavat mielikuvitusta ja aiheuttavat usein ammattiteatterin jäljittelyä *ulkoisin keinoin*. He ovat omana kouluaikanaan kenties tehneet vain tietyllä tavalla, eivätkä osaa sen tähden nähdä muita vaihtoehtoja. (Salmivaara 1994, 27.) Vääränlaisena, ulkoisena jäljittelynä toiminta ei kuitenkaan koskaan ole ilmaisua vaan pelkää esittämistä. Jos ammattiteatterista jotain tulisi jäljitellä, olisi se teatterin *sisäinen* kokemus. Teatterin tekeminen niin, että sillä ilmaistaan maailman ilmiöitä ja niiden herättämiä tunteita sekä näyttelemisen sisäisen kokemuksen ja merkityksien etsinnän kautta on siis ainoa alue, joka ammattiteatterilta kannattaa omaksua. Muutoin toiminta on parempaa jos se syntyy omilla ehdoillaan oman näköisensä; eihän koulumaailmassa ole ammattiteatterin resurssijakaan (saati kaupallisia pakotteita), jonka vuoksi ulkoinen jäljittely on tuomittu huonoksi kopioksi.

Lasten teatterikasvatuksessa perustellaan usein yleisökasvatuksen (jonka merkitystä en toki kiellä) tärkeyttä sillä, että taiteen vastaanottaminen antaa myös mallin omalle tekemiselle. Jos kuitenkin etsitään lapsen omaa tapaa ilmaista, mahtavampia tuloksia saattaa syntyä ilman valmista mallia. (Pearson-Davis 1986, 109.) Toimintamallit ovat kaksiteräinen miekka myös ohjaajalle: toisaalta tietous teatterista ja sen tekemisen metodeista ovat korvaamaton työväline, mutta toisaalta liika tieto saattaa rajata mielikuvitusta. Tähänkin ongelmaan apu löytyy uskalluksesta kysyä, kuunnella ja hyväksyä. Silloin toimintaa ainoastaan auttaa, mutta ei määrää, aiempi tieto.

Uutta luovalla teatterilla ei siis lopulta ole oikeaa muotoa; se voi toteutua ”perinteisenä” tai vaihtoehtoisena, mutta se on lasten omaa jos keskipisteessä ovat lasten omat tarinat ja ratkaisut. Näin monimutkaisessa tilanteessa jonkin säännön tai muodon orjallinen seuraaminen pikemminkin johtaa paradokseihin; eläminen tilanteessa kertoo toimijoille parhaiten, mitä milloinkin tulee tehdä, päinvastoin kuin tiukat päätökset muodoista ja prosessista etukäteen asettavat esteitä etsimisen tielle.

Kun pohditaan, millaista on lasten oma teatteri, jossa kuuluu lasten ääni, seuraavat seikat pitävät ovet avoinna etsimiselle: 1) Aikuiset eivät tiedä paremmin, millaista lasten teatteri on. Heti kun sitä aletaan määritellä, alkaa muodostua käsite taiteesta, joka on täysin erillään siitä mitä aikuiset tekevät. Tällöin on jo ennalta lokeroitu se, mihin lapsi kykenee ja mikä häntä kiinnostaa. Kunnioitus lapsia kohtaan taiteilijoina, joilta aikuisen tulisi kysyä, mitä ja miten he tahtovat tehdä, on jo lähtökohtaisesti poissa. 2) Ohjaaja ei saa antautua liikaa sen ajatuksen vietäväksi, että lasten luonnollinen teatraalisen toiminnan muoto esiintyy leikkinä. Vaikka siis lapsi toimiikin luonnollisesti leikkillisesti, ei voida puhua vielä teatterista, jos toiminta pysyy pelkkänä draamaleikkinä ilman harjoittelua, toistoa, parantelua ja esitykseen tähtäämistä. Jotta siis voitaisiin puhua *teatterista*, joka on lapsen omaa, on muistettava että leikki voi määrätä toiminnan muotoa, mutta aikuiset ohjaajina ovat kuitenkin teatteritaiteen teknisiä asiantuntijoita, jotka voivat omalla toiminnallaan auttaa lasten toiminnan muotoutumisessa teatteriksi.

Lapsen tulee siis oppia ymmärtämään, mistä näyttelemisessä on kyse, mutta tehdäkseen toiminnan lapselle mieluisaksi, hyödylliseksi sekä omaksi ohjaajan on lähdettävä liikkeelle lapsen omasta halusta ilmaista ja oppia tuomaan tarinansa taitavasti esille. Silloin toiminnan välineinä on oltava lasten omat tarinat, keskeneräisyys (eli toiminta jossa ratkaisut eivät ole valmiina ja vaativat etsimistä), salliva ilmapiiri, ohjaajan taidot (niin tekniset taidot kuin taidot kuunnella lasta) sekä vastuu, joka seuraa taiteen omistamisesta. Tältä pohjalta toteutuu kokemuksellinen oppiminen oman oppimishalun siivittämänä ja taiteellisen ilmaisun mahdollistajana.

Koulumaailmassa helposti ajatellaan joko vain draaman välinearvoja tai ajan puutteessa esityksen kasaan saamista ilman suurta vaivaa. Välinearvojen pohtiminen on toki tärkeää opettajan motivaatiolle toimintaa kohtaan, ja ne ovat myös osa taiteen arvoa, mutta teatterin taiteelliselta kannalta on tärkeintä ajatella, että teatteri on arvokasta itsessään. Jos teatteria tehdään huolella, niin että sille annetaan aikaa kehittyä syvälliseksi, välinearvot toteutuvat itsestään. Tällöin teatteri itsessään sisältää draamakasvatuksen elementtejä. Jos draamakasvatus ja pedagoginen draama tähtääkin henkiseen kehittymiseen ja draaman sisällön ymmärtämiseen (Salmivaara 1994, 25), oikein ohjattu teatteri sisältää nämä arvot, ja opettaa lisäksi teatterista taiteena.

Keinotekoinen raja teatterin ja draamakasvatuksen välillä katoaa, kun ymmärretään, että molemmat ovat tapoja, joilla tehdään maailma mielekkääksi symbolisella tavalla,

tutkimalla henkilökohtaisesti ympäristöä. Lasten perehdyttäminen draamaan ja teatterin taiteeseen yhteen sulautuneena on lopulta yksilöllisten merkityksien etsimistä.

(Heikkinen 2004, 44.) Tällä polulla lasten ohjaajan on oltava ovela, jotta hän voisi opettaa samalla kun hyväksyy. Hänen on osattava viedä lapset tilaan, jossa he tahtovat ilmaista itse ja kysyä neuvoa.

Lapset saattavat tehdä yllättäviäkin ratkaisuja, jolloin aikuiset ohjaajina helposti teilaavat ne luullessaan, etteivät nuo ratkaisut voi toimia. Taide on kuitenkin lapselle pääasiassa *ilmasua*, ei taiteellista muotoa. Lapsi antaa itsestään taiteessaan ja on vastavuoroisessa suhteessa ympäristöön. (Lowenfeld & Brittain 1975, 3-9.) Lapsi siis pyrkii taiteen välityksellä jo automaattisesti saamaan ääntään kuuluville, mutta moninaisten pinttyneiden ohjaustapojen seurauksena se tukahtuu. Lapsen ääni ei ole lopulta mitään mikä täytyisi kaivaa esille, vaan se pitäisi vain päästää kuulumaan.

Toivanen lainaa väitöskirjassaan Alice Milleriä osuvasti, minkä avulla voidaan huomata, kuinka vaikeaa, mutta samalla tärkeää, tämä on:

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

(Toivanen 2002, 73.)

LÄHTEET

Cohen Robert 1986/1978: *Näyttelemisen mahti. Johdatus näyttelemiseen.* Tampere: Tampereen yliopisto. Suomentanut Marja-Liisa Märton.

Corsaro William 1997: *The Sociology of Childhood.* Indiana: Indiana University

Dewey John 1957: *Koulu ja yhteiskunta.* Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava. Suomentanut Kalevi Kajava. Alkuperäinen teos: *The School and Society* (1915) Suomentoksessa toinen painos.

Gadamer Hans-Georg 1985/1975: *Truth and Method.* New York: The Crossroad Publishing Company. Alkuperäinen teos: *Wahrheit und Methode* (1960). Käännös: Garrett Barden ja John Cumming toisesta painoksesta (1965).

Heikkinen Hannu 2004: *Vakava Leikillisyyys - Draamakasvatusta opettajille.* Vantaa: Kansanvalistusseura

Heikkinen Hannu 2005: *Draamakasvatus.* Jyväskylä: Minerva Kustannus Oy

Heinonen Sirkka-Liisa 2000: *Ilmaisun leikit tarinan talossa. Analyysi ja tulkinta lastentarhanopettajan pedagogisesta toiminnasta varhaiskasvatuksen draaman opetuksessa.* Tampere: Tampereen yliopisto

Johnstone Keith 1996: *Impro – improvisoinnista iloa elämään ja esiintymiseen.* Helsinki: Helsingin yliopistopaino. Suomentanut Simo Routarinne. Alkuperäinen teos: *Impro – Improvisation in the Theatre* (1979). London: Faber and Faber

Kase-Polisini Judith (ed.) 1986: *Childrens Theatre - Creative Drama and Learning.* Consulting editors: Ruth Beall Heinig, Barbara Salisbury Wills, Lin Wright. Lanham, New York, London: University Press of America

Kuuluvainen Jaana 1994: ”Draaman teoriaa 1900-luvun alun Englannissa”, Lehtonen Jaakko & Tantt-Knapp Helena (toim.) 1994: *Draama. Nyt. Kirjoituksia ilmaisukasvatuksen alalta.* Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus ja opettajankoulutuslaitos, 10-22.

Landy Robert 1986: ”From doing to seeing”, Kase-Polisini Judith (ed.) 1986: *Childrens Theatre - Creative Drama and Learning.* Lanham, New York, London: University Press of America, 89-95.

Lehtonen Jaakko & Lintunen Jarmo (toim.) 1997: *Draama. Elämys. Kokemus. Kirjoituksia ilmaisukasvatuksen alalta 2.* Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus ja opettajankoulutuslaitos

Lehtonen Jaakko & Tantt-Knapp Helena (toim.) 1994: *Draama. Nyt. Kirjoituksia draamakasvatuksen alalta.* Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus ja opettajankoulutuslaitos

Liukko Seija 1994: ”Draama, elämyksellinen oppiminen ja opetuksen eheyttäminen – Ehyt kuvitelma sirpaleisesta todellisuudesta”, Lehtonen Jaakko & Tantt-Knapp Helena (toim.) 1994: *Draama. Nyt. Kirjoituksia ilmaisukasvatuksen alalta.* Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus ja opettajankoulutuslaitos, 61-85.

Lowenfeld Victor & Brittain W. Lambert 1975/1947: *Creative and mental growth.* New York: The Macmillan Publishing Company

Marlo Marttiina 1997. ”Spontaanisuus ja draama”, Lehtonen Jaakko & Lintunen Jarmo (toim.) 1997: *Draama. Elämys. Kokemus. Kirjoituksia ilmaisukasvatuksen alalta 2.* Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus ja opettajankoulutuslaitos, 225-238.

Neelands Jonothan 1990/1984: *Making sense of drama – a guide to classroom practice.* Oxford: Heinemann Educational books Ltd

Nieminen Seija & Saarenheimo Marja 1981: *Morenolainen psykodraama.* Helsinki: Psykologien Kustannus Oy

Nousiainen Merja 1994: ”Ajatusmallit draamakasvatuksen taustalla”, Lehtonen Jaakko & Tantt-Knapp Helena (toim.) 1994: *Draama. Nyt. Kirjoituksia ilmaisukasvatuksen alalta*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus ja opettajankoulutuslaitos, 46-57.

Pearson-Davis, Susan 1986: “Response to Bernard S. Rosenblatt’s paper: Transfer of knowledge from creating drama to appreciating theatre”, Kase-Polisini, Judith (ed.) 1986: *Childrens Theatre - Creative Drama and Learning*. Lanham, New York, London: University Press of America, 109-111.

Pääjoki Tarja 1999: *Reittejä taidekasvatuksen kartalla. Taidekäsityksen merkityksistä taidekasvatusteksteissä*. Jyväskylä: Kampus Kustannus/Jyväskylän yliopiston julkaisusarja.

Pääjoki Tarja 2004: *Taide kulttuurisena kohtaamispaikkana taidekasvatuksessa*. Jyväskylä studies in humanities 28. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto

Read Herbert 1970/1943: *Education throug Art*. London: Faber and Faber

Renvall Mari 1994: ”Esittämisen perintöjä koulunäyttämölle”, Lehtonen Jaakko & Tantt-Knapp Helena (toim.) 1994: *Draama. Nyt. Kirjoituksia ilmaisukasvatuksen alalta*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus ja opettajankoulutuslaitos, 117-137.

Räty Hannu 1983: *Asenteen sosiaalipsykologiseen käsitteeseen*. Joensuu: Joensuun korkeakoulu

Saarnivaara Marjatta & Varto Juha 2000: ”Taidekasvatus ansana”, Sava Inkeri & Räsänen Marjo (toim.) 2000: *Näkökulmia taidekasvatukseen*. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu, F 13

Salmivaara Irma 1994: ”Pedagogista draamaa vai teatteria?”, Lehtonen Jaakko & Tantt-Knapp Helena (toim.) 1994: *Draama. Nyt. Kirjoituksia ilmaisukasvatuksen alalta*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus ja opettajankoulutuslaitos, 23-32.

Sava Inkeri & Räsänen Marjo (toim.) 2000: *Näkökulmia taidekasvatukseen*. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu, F 13

Silvers Anita 1986: “How creative dramatics can disarm deconstruction”, Kase-Polisini, Judith (ed.) 1986: *Childrens Theatre - Creative Drama and Learning*. Lanham, New York, London: University Press of America, 115-140.

Sinivuori Timo 2002: *Teatteriharrastuksen merkitys*. Tampere: Tampereen yliopisto

Slade Peter 1955: *Child Drama*. New York: The Philosophical Library Inc.

Smith Wallace 1986: “Response to: What’s interesting about children’s theatre”, Kase-Polisini, Judith (ed.) 1986: *Childrens Theatre - Creative Drama and Learning*. Lanham, New York, London: University Press of America, 43-46.

Spolin Viola 1990/1963: *Improvisation for the Theater*. Evanston: Northwestern University Press

Toivanen Tapio 2002: ”Mä en ois kyllä ikinä uskonu ittestäni sellasta”: *peruskoulun viides- ja kuudesluokkalaisten kokemuksia teatterityöstä*. Helsinki: Teatterikorkeakoulu. Acta Senica 9.

Varto Juha 1992: *Laadullisen tutkimuksen metodologia*. Helsinki: Kirjayhtymä

Viranko Anja 1994: ”Ilmaisu pihalle! – Katuteatteria koulutekemiseksi?”, Lehtonen Jaakko & Tantt-Knapp Helena (toim.) 1994: *Draama. Nyt. Kirjoituksia ilmaisukasvatuksen alalta*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus ja opettajankoulutuslaitos, 271-292.

Ward Winifred 1957/1947: *Playmaking with Children: from kindergarten through junior highschool*. New York: Appleton-Century-Crofts, Inc.

Painamattomat lähteet:

Pääjoki Tarja 2005: *Tarinoita lapsuudesta*. Luento, Lapsen Estetiikka- seminaari 26.9.2005

