

**Teatteritaiteen perusopetuksen
kokemuksellisen laadun edellytykset**

Anu Myllyniemi
Pro gradu –tutkielma
Taiteiden ja kulttuurin tutkimuksen laitos
Taidekasvatus
Jyväskylän yliopisto
Syksy 2017

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistinen tiedekunta	Laitos – Department Taiteiden ja kulttuurin tutkimuksen laitos
Tekijä – Author Anu Sirkku Myllyniemi	
Työn nimi – Title Teatteritaiteen perusopetuksen kokemuksellisen laadun edellytykset	
Oppiaine – Subject Taidekasvatus	Työn laji – Level Pro gradu –tutkielma
Aika – Month and year 9 / 2017	Sivumäärä – Number of pages 109 sivua + liitteet 21 sivua.
Tiivistelmä – Abstract <p>Pro gradu –työssäni tutkin teatteritaiteen perusopetuksessa koettua laatua opetukseen osallistuneiden oppilaiden näkökulmasta. Tutkimukseni perustana on deweyläinen pragmatismi, jossa teoria ja empiria solmiutuvat yhteen. Työni teoreettisessa osassa kehitän kriittisen ja tulkinnallisen analyysin kautta <i>kokemuksellisen laadun</i> –käsitteen. Se on teoreettinen vastine välittömälle, merkitykselliselle ja tyydyttävälle kokemiselle, joka tapahtuu käytännössä. Käsite pohjautuu John Deweyn kokemusfilosofiaan ja Robert Pirsigin näkemykseen, jossa laatu tunnistetaan välittömässä jokapäiväisessä kokemisessa.</p> <p>Tutkimukseni päätehtävä on vastata kysymykseen, millaiset tekijät ovat kokemuksellisen laadun edellytyksiä teatterioppilaan näkökulmasta. Työni empiirinen osa on laadullinen tapaustutkimus, joka kohdistuu Vantaalla toimivaan Tikkurilan Teatteri- ja Sirkuskouluun. Olen haastatellut tutkimuksessani viittä teatteritaiteen perusopetuksen läpikäynyttä alumnioppilasta. Aineistonkeruumenetelmänä on teemahaastattelu ja analyysi on aineistolähtöinen. Analyysin kautta avautuu Deweyn näkemysten ja Abraham H. Maslown esittämien ihmisen perustarpeiden välinen yhteys.</p> <p>Esittelen tutkimukseni päätelmänä teatteriopetuksen kokemuksellisen laadun edellytyksistä alustavan teoreettisen mallin. Malli koostuu 12 kokemuksellisen laadun edellytyksestä, jotka ovat: 1) kuuluminen johonkin, 2) arvostetuksi tuleminen, 3) luottamus, 4) arvojen ja ihanteiden mukainen toiminta, 5) eletyn hetken mielekkyys, 6) intressien kohtaaminen, 7) teatterin traditioon kiinnittyvä tekeminen, 8) taitojen oppiminen, 9) arvioivan palautteen saaminen, 10) ajallinen sopivuus, 11) sitoutuminen ja 12) mahdollisuus vaikuttaa omaan elämismaailmaan. Esittelen myös näiden edellytysten pohjalla vaikuttavia ennakoedellytyksiä, joiden myötä ihminen alkaa virittyä teatteri opetuksen puitteissa tapahtuvalle laadun kokemiselle.</p> <p>Tutkimukseni johtopäätöksenä tuon esiin kokemuksellisen laadun edellytysten ja ihmisen perustarpeiden välillä olevan yhteyden. Näkemykseni mukaan ihmiselle luontaisten tarpeiden tyydyttyminen ja täyttymyksellisyys aiheuttavat laadun kokemista.</p>	
Asiasanat – Keywords Kokemuksellinen laatu, kokemus, laatu, taiteen perusopetus, teatteritaide, teatteri, perustarpeet, John Dewey, Robert Pirsig, Abraham H. Maslow	
Säilytyspaikka – Depository Taiteen ja kulttuurintutkimuksen laitos, Jyväskylän yliopisto, Jyväskylän yliopiston kirjasto	
Muita tietoja – Additional information	

1 Johdanto	4
2 Laadusta kokemukselliseen laatuun	13
2.1 Laajeneva laadun etsintä.....	13
2.2 Laadun yhteiskunnalliset kontekstit	16
2.2.1 Laadun intressiryhmät	16
2.2.2 Laadun ideologiset kontekstit.....	20
2.3 Laadun näkökulmapohjainen tarkastelu.....	24
2.4 Kokemuksellinen laatu	29
2.5 Deweyn ja Maslown yhteys	33
3 Empiirisen kontekstin esittely.....	36
3.1 Taiteen perusopetus ja opetussuunnitelman perusteet.....	36
3.2 Tikkurilan Teatteri- ja Sirkuskoulu: rakenteet, historia ja opetussuunnitelma	39
3.3 Tutkimukseen osallistuneet alumnit.....	42
4 Teatteriopetuksen kokemuksellisen laadun edellytykset oppilaan näkökulmasta	45
4.1 Ennakkoodellytykset.....	45
4.2 Kuuluminen johonkin.....	49
4.2.1 Ryhmä	50
4.2.2 Teatteriyhteisö	51
4.2.3 Toimintaympäristö	52
4.3 Arvostetuksi tuleminen.....	53
4.3.1 Hyväksyntä.....	54
4.3.2 Ansaittu arvostus	55
4.3.3 Tahdon kunnioittaminen	56
4.3.4 Toiminnan yhteiskunnallinen asema.....	57
4.4 Luottamus	58
4.5 Arvojen ja ihanteiden mukainen toiminta.....	60
4.5.1 Konteksti	61
4.5.2 Perustarpeet	63
4.5.3 Ryhmäkulttuuri.....	64
4.6 Eletyn hetken mielekkyys	65
4.6.1 Ihmisiä yhdistävä vuorovaikutus.....	67
4.6.2 Jännitteen ja purkautumisen välinen sopiva suhde	67
4.7 Intressien kohtaaminen	70
4.8 Teatterin traditioon kiinnittyvä tekeminen	72
4.8.1 Leikki	74
4.8.2 Tosissaan tekeminen	75
4.8.3 Esiintyminen ja ilmaisu	76
4.8.4 Esteettisesti viimeistelty lopputulos	77
4.8.5 Esitys päämääränä	79
4.9 Taitojen oppiminen	80
4.9.1 Mielekäs oppiminen	82
4.9.2 Sisällön linkittyminen aikaisempaan kokemukseen	83
4.9.3 Kokeileva tekeminen.....	83
4.9.4 Vertaisoppiminen	84
4.10 Arvioivan palautteen saaminen	85
4.11 Ajallinen sopivuus	88
4.12 Sitoutuminen.....	89
4.13 Mahdollisuus vaikuttaa omaan elämismaailmaan.....	91
5 Pohdinta.....	93
6 Lopuksi	100
7 Lähteet	103
8 Liitteet	110

1 Johdanto

Laatu on ollut lisääntyvän kiinnostuksen kohteena taidekasvatusta koskevissa keskusteluissa 2010-luvun Suomessa. Mikä tahansa taidekasvatus ei enää kelpaa, sillä nyt toiminnalta edellytetään myös laatua. Sytykkeen taidekasvatuksen laatuks keskustelulle antoi Anne Bamfordin vuonna 2006 ilmestynyt maailmanlaajuinen UNESCO -tutkimus *The Wow Factor*, jossa tutkittiin taideopetuksen käytänteitä ja vaikutuksia. Yksi tutkimuksen keskeisistä tuloksista oli väite, jonka mukaan taideopetuksesta saadaan hyötyä vain silloin, kun se on laadukasta (Bamford 2006: 11, 104, 140). Laadun ja hyödyn analysointi jää kuitenkin Bamfordin tutkimuksessa vähäiseksi (mts. 11, 20, 23, 85). Siksi väite herättää kysymään, mitä hyötyä laadulla tavoitellaan ja mitä tämä laatu oikeastaan on.

Taidekasvatuksen laadun selvittäminen on pulmallinen tehtävä, koska taidekasvatus ja laatu ovat kumpikin suhteellisia ilmiöitä. Laatua koetaan taiteen äärellä ja taidetta opetettaessa, mutta yhteismitallista varmuutta tapahtumalle on hyvin hankala löytää. Laatu ilmiönä on siis aina sidoksissa siihen, mitä ihmiset kulloinkin pitävät hyvänä tai arvokkaana (Lillrank 1998: 19, Puro 2011:19). Myös taidekasvatus on toimintaa, joka muotoutuu ihmisten välisessä kanssakäymisessä. Jokainen ihminen kokee sen omista lähtökohdistaan omalla tavallaan. Siksi käsityksemme laadukkaasta taidekasvatuksesta riippuu aina asiaa tarkastelevista ihmisistä, heidän välisestä vuorovaikutuksestaan, arvostuksen kohteistaan ja kokemuksistaan.

Toimintaan, joka muotoutuu ihmisten keskinäisessä kanssakäymisessä, on tullut tavaksi soveltaa erilaisia laatukselyitä. Näin on tehty myös taidekasvatuksessa. Kyselyiden tapa lähestyä laatua on ongelmallinen, sillä niissä pyritään määrittelemään ennalta, millaista on hyvä laatu. Kyselyiden avulla voidaan siis selvittää ihmisten keskivertomielipiteiden likiarvoja, jotka suhteutuvat joihinkin ennalta määriteltyihin näkemyksiin. Nämä näkemykset voidaan kuitenkin aina kyseenalaistaa paljastamalla kyselyiden totuutta kantavan rakenteen sosiaalinen luonne (Adorno 1991: 151, 166). Tämän vuoksi laadun käsitteen ja laatu toiminnan soveltaminen taidekasvatuksen käytänteisiin edellyttää jatkuvaa dialogia, reflektointia ja erilaisten näkökulmien etsintää. (Nielsen 1999: 190).

Nykyinen taidekasvatuksen laatudiskurssi kaipaa lisää avauksia erityisesti tilanteista ja kokemuksista, joissa taidetta opitaan (Seidel, Tishman, Winner, Hetland & Palmer 2009: 87; Bamford 2010: 53, 63). Tartun tutkimuksessani tähän. Lähestyn laatua

teatteriopetustilanteeseen osallistuneen lapsen ja nuoren kokemuksen näkökulmasta. Tutkimuksessani on sekä teoreettinen että empiirinen osuus. Teoreettisessa osuudessa pohdin laadun käsitettä ja selvitän, millaista on luonteeltaan juuri valitsemani lähtökohdan luotaama laatu. Empiirisessä osuudessa keskityn taiteen perusopetuksessa¹ teatteritaidetta opiskelleiden oppilaiden kokemuksiin laadusta. Tutkimukseni tieteellisenä perustana on deweyläinen pragmatismi, jossa tutkimus nähdään käytännöllisenä toimintana (Määttänen 1999: 8) ja kokemus ihmisen elämän perusedellytyksenä (Dewey 2010: 22–23).

Työni keskeinen käsite on *kokemuksellinen laatu*. Olen kehitellyt käsitteen tätä tutkimusta varten. Perustelen sen synnyn ja käytön tarkemmin tutkimuksen teoreettisessa osassa luvussa kaksi. Käsitteen taustalla vaikuttavat John Deweyn (1934) ja Robert Pirsigin (1974, 1991) näkemykset kokemuksesta ja laadusta sekä David Grangerin (2006) perustelut siitä, miksi nämä kaksi ovat pohjimmiltaan sama asia. Näkemykseni mukaan kokemuksellinen laatu on välitöntä, merkityksellistä ja tyydyttävää kokemista. Oletan teatteriopetukseen osallistuneilla oppilailla olevan tietoa tällaisesta kokemisesta. Kokemuksellinen laatu on luonteeltaan myös ehdottoman suhteellista, sillä ilmiö riippuu aina kokijasta ja kontekstista ja niihin vaikuttavista moninaisista tekijöistä, joita on mahdoton kontrolloida.

Työni empiirinen osa on laadullinen tapaustutkimus, joka kohdistuu Vantaalla toimivaan Tikkurilan Teatteri- ja Sirkuskouluun. Tutkimustani varten olen haastatellut viittä teatteritaiteen perusopetuksen läpikäynyttä alumnioppilasta. Aineistonkeruumenetelmänä on teemahaastattelu ja analyysi on aineistolähtöinen. Aineiston analyysissä todennan kokemuksellisen laadun luonteen, joka kytkeytyy Deweyn (1934) näkemyksiin inhimillisen kokemisen perusedellytyksistä ja Abraham H. Maslowin (1954) esittämään malliin ihmisen perustarpeista. Kokemuksellisen laadun ontologia juurtuu näin Deweyn (2010: 22–23) kuvaamaan kokemisen alkulähteille, jossa tarpeen tyydyttyminen on elämän jatkumisen ja mielekkyyden kokemisen edellytys.

Työni varsinaiseksi tehtäväksi muodostuu kokemuksellisen laadun edellytysten selvittäminen teatterioppilaan näkökulmasta. Esittelen tutkimuksessani näistä edellytyksistä myös alustavan teoreettisen mallin. Tavoitteeni on tuottaa aiheesta uutta tietoa ja tuoda uusi elämismaailmasta kumpuava kokijalähtöinen näkökulma mukaan taidekasvatuksen laatukseskusteluun.

¹ Taiteen perusopetus on Suomessa järjestettävää tavoitteellista tasolta toiselle etenevää ensisijaisesti lapsille ja nuorille suunnattua peruskoulun ulkopuolella tapahtuvaa eri taiteenalojen opetusta. Laki taiteen perusopetuksessa tuli voimaan toukokuussa 1992 (424/1992). Laki uudistettiin vuonna 1998 (1998/633). (oph.fi, finlex.fi.)

Pyrkimykseni on avartaa taidekasvatuksen piirissä tapahtuvaa laatu keskustelua ja täydentää taidekasvatuksen laatututkimusta. Asetan saamani tulokset dialogiin aiemman taidekasvatuksen laatututkimuksen kanssa, jotta ymmärrys aiheesta voi lisääntyä.

Tutkimukseni lähtökohta on omassa käytännötyössäni taiteen perusopetuksen parissa. Viimeiset 11 vuotta olen toiminut teatteriopettajana sekä työskennellyt erilaisissa taideopetukseen liittyvissä tuotannollisissa tehtävissä. Suurin osa tästä työstä on tapahtunut Tikkurilan Teatteri- ja Sirkuskoulussa, jossa olen työntekijänä vuodesta 2006 lähtien. Lisäksi olen toiminut teatteriopettajana ja -ohjaajana Pukinmäen Taidetalossa ja Hämeenlinnan Minitheaterissa, jotka antavat myös taiteen perusopetuksen mukaista opetusta teatterissa. Pohjakoulutukseltani olen teatteri-ilmaisun ohjaaja AMK ja olen valmistunut vuonna 2005 Helsingin Ammattikorkeakoulu Stadiasta.

Teatteriurani alkoi Hämeenlinnan Minitheaterissa vuonna 1995. Reilun 20 vuoden aikana olen tehnyt teatterissa lähes kaikkia teatteritoimintaan liittyviä tehtäviä. Olen puvustanut, ohjannut, opettanut, käsikirjoittanut, näytellyt, esiintynyt, äänisuunnitellut, valosuunnitellut, lavastanut, markkinoinut, suunnitellut markkinointimateriaalia, tiedottanut, tuottanut, vetänyt yleisötyöpajoja sekä tehnyt soveltavaa teatteria ja nykyteatterin suuntaan painottuvia esityksiä. Urani pääpaino on ollut taiteen perusopetuksessa nimenomaan lapsille ja nuorille teatterin opettamisessa. Lisäksi olen opiskellut Helsingin yliopistossa teatteritiedettä vuodesta 2014 lähtien.

Viimeisen runsaan kymmenen vuoden ajan olen seurannut taiteen perusopetuksessa teatteritaiteen kehittämistä ja käytännön toimintaa ja ollut siinä aktiivisesti mukana. Olen osallistunut moniin kehittämisseminaareihin ja nähnyt oman työpaikkani Tikkurilan Teatteri- ja Sirkuskoulun toiminnan vakiintumisen samalla, kun olen tehnyt käytännön ohjaus- ja opetustyötäni oppilaiden kanssa. Minulle on kertynyt kokemusta teatterin opettamisessa reipas puolitoista tuhatta kertaa ja oppilaita on ollut useampi sata. Samaan aikaan olen saanut seurata laatu keskustelun rantautumista taiteen perusopetuksen pariin.

Suomessa valtakunnanlaajuiset toimenpiteet taidekasvatuksen laadun kehittämiseksi käynnistyivät vuonna 2009, kun Taiteen Perusopetusliitto laittoi alulle hankkeen, jonka tuloksena kehitettiin Virvatuli-itsearviointijärjestelmä taideoppilaitosten arviointivälineeksi.

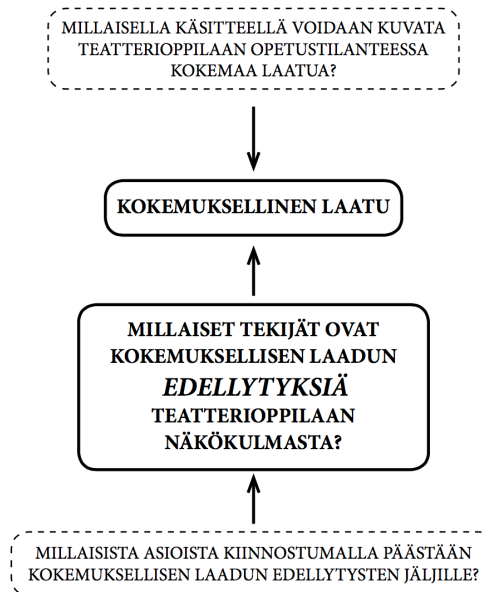
Virvatuli-malli on valmisteltu yhteistyössä Opetushallituksen, Koulutuksen arviointineuvoston, Jyväskylän yliopiston ja Taiteen perusopetusliiton hallituksen sekä taideoppilaitosten edustajien kesken. Arviointia toteutetaan oppilaille, opettajille, oppilaiden huoltajille ja rehtoreille lähetettävällä sähköisellä kyselyllä, jonka avulla saadaan selville, kuinka erilaiset sidosryhmät ovat arvioineet ennalta määriteltyjen laatukriteereiden toteutumista. Virvatuli-mallin tavoite on tarjota jatkuva ja järjestelmällinen arviointimenetelmä, jonka pohjalta voidaan kehittää taiteen perusopetusta antavien oppilaitosten toimintaa, ohjata päätöksentekoa ja arvioida laatua. (artsedu.fi.) Virvatuli-malli ilmentää sellaista laadunmäärittelypyrkimystä, johon suhtaudun kriittisesti, sillä sen totuusarvo kyseenalaistettavissa tulemalla tietoisiksi erilaisten intressiryhmien sosiaalisesta kanssakäymisestä, jossa näkemykset konstruoidaan (ks. Adorno 1991: 166).

Olen havainnut, että niin tieteellisestä kuin käytännön läheisemmästäkin laatu keskustelusta uupuu jotakin sellaista hyvää, mikä tapahtuu teatteritunneilla. Tähän mennessä käyty laatu keskustelu, jossa on pyritty määrittelemään ennen muuta asiantuntijoiden katsantokantoihin painottuvia laatukriteereitä ja niiden toteutumista, on tarjonnut liian vähän kosketuspintaa siihen, mitä itse teatterin oppimistilanteessa koetaan. Minua on jäänyt vaivaamaan ajatus, että teatteritunneilla täytyy tapahtua tai olla kokemuksellisesti läsnä jotakin sellaista laatua, josta olemassa oleva keskustelu ei ole vielä oikein saanut otetta.

Työni lähtökohta on siis Deweyn (2010: 22–23) kokemusfilosofia, ja sen tietoteoreettinen perusta pohjaa myös hänen näkemykseensä, jonka mukaan ”tieteellinen tutkimus on aina käytännöllistä toimintaa, kohteeseen vaikuttamista, ja tietoa voi olla vain tästä vuorovaikutuksesta” (Määttänen 1999: 8). Näen tutkimukseni prosessina, jossa tieto rakentuu käytännön, kokeilun ja ajattelun sekä niistä tehtyjen päätelmien välisessä yhteispelissä.

Tällainen prosessi on myös työni päätehtävän muotoutumisen taustalla, jossa käytännön teatteriopetustyö synnytti halun tutkia ja tarpeen löytää teatteriopetustilanteissa ilmenevälle kokijakohtaiselle laadulle teoreettinen vastine. Tämä oli alkusysäys tutkimukseni teoreettiselle osalle, jossa selvitän, millaisella käsitteellä voidaan kuvata teatterioppilaan käytännön opetustilanteessa kokemaa laatua. Käsite *kokemuksellinen laatu* muodostetaan kriittisen ja tulkinnallisen analyysin tuloksena. Luodun käsitteen avulla avautuu tutkimuksen päätehtävä, jossa selvitetään, *millaiset tekijät ovat kokemuksellisen laadun edellytyksiä*

teatterioppilaan näkökulmasta. Näistä edellytyksistä selville pääseminen edellyttää myös ymmärrystä siitä, millaisista asioista kiinnostumalla päästään kokemuksellisen laadun edellytysten jäljille.



Kuva 1: Tutkimuksen päätehtävän muotoutumisen prosessi.

Tutkimuksen empiirisen osan aineisto koostuu viiden teatteritaiteen perusopetukseen osallistuneen alumnioppilaan haastattelusta. Haastattelut on nauhoitettu, jonka jälkeen ne on litteroitu. Yhteensä aineistoa kertyi 5 tuntia 33 minuuttia ja 29 sekuntia. Litteroituna aineistoa on yhteensä 91 sivua.

Aineisto on kerätty teemahaastatteluilla. Teemahaastattelu on niin sanottu puolistrukturoitu haastattelu, jossa suositaan avoimia ja puoliavoimia kysymyksiä. Haastattelukysymysten laatimista on ohjannut ennakkokäsitykseni, jonka mukaan kokemuksellinen laadun jäljille päästään perehtymällä oppilaan pitkäjänteisen sitoutumisen syihin, joiden taustalta löytyy ennen muuta tärkeitä, mielekkäitä, merkityksellisiä ja tyydyttäviä kokemuksia. Metodologisesti teemahaastattelussa painottuvat ihmisten asioille antamat tulkinnat ja merkitykset. (Tuomi & Sarajärvi 2009: 75; Hirsjärvi & Hurme 2001, 48.)

Haastattelutilanteessa mukaan tuli myös avoimen ja dialogisen haastattelun piirteitä. Avoin haastattelu on luonteeltaan luonnollinen ja keskustelunomainen (Tuomi & Sarajärvi 2009: 76–77). Dialogisessa haastattelussa tutkija ei ole pelkkä kyselijä, vaan osallistuu aktiivisesti keskusteluun. Buber esittää, että tällaisessa lähestymistavassa toiminnan mieli on tutkijan ja haastateltavan, Minun ja Sinun, välisessä kommunikaatiossa. (mts. 78–79.) Aineistonkeruuta ohjasi kokonaisuudessaan tavoite saada kokonaisvaltaista systemaattista kuvausta kokemuksellisen laadun edellytyksistä.

Varsinainen analyysi lähtee liikkeelle nauhoitetun aineiston kuuntelemisesta ja litteroimisesta sekä litteroidun aineiston läpilukemisesta. Tämän jälkeen on lähdetty etsimään vastausta tutkimuskysymykseen. Aineisto on pelkistetty alleviivaamalla ne kohdat, jotka antavat tutkimustehtävän kannalta olennaista tietoa. Sen jälkeen on alettu etsiä samankaltaisuuksia ja eroja. Niiden löytymisen myötä on syntynyt luokkia, jotka edustavat kokemuksellisen laadun edellytysten eri ulottuvuuksia. (mts. 108–112.)

Luokat on muodostettu aineistolähtöisesti eli tyypillisesti luokan otsikko on nimetty siten, että valittu nimi nousee esiin aineiston ilmauksissa. Joillekin luokille muodostuu myös useampi alaluokka. (mts. 91–93.) Analyysimalli mukailee Laineen (2001: 39–40) esittämää prosessia, jossa tutkija nostaa tutkimuskysymyksen kannalta esiin olennaisen. Olennainen ilmaistaan luonnollisella kielellä, josta tulkitaan merkitysten muodostama kokonaisuus. Merkityskokonaisuudet eli luokitellut kokemuksellisen laadun edellytykset on löydetty analyysin syvetessä sisäisen yhteenkuuluvuuden perusteella. Analyysin alkuvaiheessa luokkien muodostamisessa on lähdetty liikkeelle aineistossa ilmenevän sanallisen samankaltaisuuden pohjalta. Luokkien hahmottuessa alkuperäiseen aineistoon on palattu yhä uudelleen ja uudelleen. Siitä on etsitty ja tulkittu lisää ulottuvuuksia, jotka vahvistavat synnytetyn luokan mielekkyyttä.

Analyysi tarkentuu, kun jäsennyksestä löytyy yhteyksiä jo olemassa oleviin teorioihin. Näistä teorioista keskeisin on Maslown (1970: 35–51) vuonna 1954 julkaisema motivaatioteoria ja sen yhteydessä esitelty malli ihmisen perustarpeista. Kaikilla kokemuksellisen laadun edellytyksillä on yhteys Maslown tarvehierarkiamalliin tai deweyläisiin näkemyksiin kokemuksesta, mitkä vaikuttavat motivaatioteorian taustalla (Maslow 1970: 35).

Aineistossa löytyy myös kytkös Johan Huizingan (1984: 13) näkemyksiin leikistä ihmiselle luonnollisena toimintana. Tätä ajattelutapaa tukee Ellen Dissanayake (1992: 33), joka näkee taiteen ihmiselle luontaisena toimintana. Lisäksi kokemuksellisen laadun edellytyksille löytyy teoreettista resonanssia teatterin yhteisöllisyyttä ja pyhyyttä korostavan Peter Brookin (1968) kirjoituksista. Kokonaisuudessaan aineiston analyysi palautuu monilta osin Deweyyn, jonka näkemykset, ovat myös tutkimukseni teoreettisen käsitteen, kokemuksellisen laadun, avain.

Näkyvä tutkimuksen tekeminen lähti liikkeelle syksyllä 2015, kun aloitin taidekasvatuksen maisteriopinnot Jyväskylän yliopistossa ja osallistuin heti samana syksynä graduseminaariin. Alusta lähtien oli selvää, että tutkimukseni konteksti olisi työssä, jota olen tehnyt viimeisen reilun kymmen vuoden ajan. Syksyn aikana tutustuin Seidelin ym. (2009) ja Bamfordin (2006) tutkimuksiin, jonka myötä tutkimukseni tulokulma ankkuroitui taidekasvatuksen laatuun. Samaisena syksynä otin myös yhteyttä työpaikkani esimieheen ja kysyin mahdollisuutta kohdistaa tutkimukseni Tikkurilan Teatteri- ja Sirkuskoulun alumneihin. Ehdotus sai positiivisen vastaanoton. Esittelin alustavan tutkimussuunnitelman joulukuussa 2015.

Alkuvuodesta 2016 perehdyin laatua käsitteenä valaisevaan tutkimuskirjallisuuteen. Lisäksi syvennyin koulutuksen ja kasvatuksen laatua käsitteleviin tutkimuksiin. Totesin tutkimus toisensa jälkeen, etteivät ne tarjonneet tyydyttävää laatu- ja näkökulmaa omalle intressilleni. Tämä ymmärrys johdatti minut lopulta olennaisten lähteiden äärelle (Dewey 1934; Pirsig 1974, 1991; Granger 2006; Nielsen 1999) ja avasi näkökulmani. Samaan aikaan aloin valmistella tutkimukseni kenttätyöjaksoa. Seminaariartikkelini 'Laadusta kokemukselliseen laatuun', jossa tiivistyi laatua käsittelevän kirjallisuuden pohjalta tehdyt teoreettiset päätelmät, valmistui huhtikuussa 2016. Artikkelin kirjoittamisen myötä tutkimuskysymykseni täsmentyi.

Syksyn 2016 aikana syvensin tietämystäni haastattelusta tutkimusmenetelmänä ja laadin haastattelurungon. Haastattelukysymysten laatimista ohjasi tässä vaiheessa oma esiyymmärrykseni ja taidekasvatuksen laadusta tehdyt aiemmat tutkimukset. Valmistelin kenttätyöjaksoa kartoittamalla tutkimukseni kannalta potentiaalisia tiedonantajia. Syysmarraskuun 2016 aikana otin yhteyttä kaikkiin tässä tutkimuksessa haastateltuihin alumneihin ja sovin haastatteluajat. Kysyin työpaikaltani lupaa tehdä haastattelut autenttisessa tilassa, jossa alumnit olivat tehneet teatteria. Lupa myönnettiin.

Syksyn aikana ennen varsinaisia haastatteluja tein kaksi koehaastattelua, joissa haastattelin opettajakollegaani ja entistä oppilastani. Näistä saadun kokemuksen pohjalta haastattelurunko hioutui. Koehaastattelut eivät ole mukana analysoidussa aineistossa, mutta niiden sisältö on linjassa tutkimuksessa ilmi tulevan kanssa. Marras-joulukuun 2016 aikana haastattelin kaikki alumnit. Haastattelukysymysten pääkohdat lähetettiin heille etukäteen. Mielestäni onnistuin luomaan haastatteluissa hyvän ja riittävän rennon ilmapiirin, jossa haastateltavat innostuivat pohtimaan tutkimuksen tematiikkaan liittyviä kysymyksiä rehellisesti ja syvällisesti. Kaikki haastattelut tallennettiin.

Vuoden 2017 alussa ryhdyin tekemään kerätystä empiirisestä aineistosta aineistolähtöistä sisällönanalyysia. Tammikuun aikana kuuntelin haastattelut ja litteroin ne sana sanalta. Helmi-maaliskuu 2017 vierähti tiiviisti aineiston analyysin parissa. Analyysi lähti liikkeelle aineistolähtöisesti, mutta pian ensimmäisten luokkien hahmottumisen jälkeen mukaan tuli oivallus aineiston yhteydestä Maslown (1954) tarvehierarkiaan. Samalla avautui Deweyn ja Maslown näkemysten syvä yhteys. Maaliskuun lopulla raportin muotoon kirjoitettu alustava analyysirunko ylä- ja alaluokkineen oli valmis. Huhtikuussa 2017 annoin haastattelemilleni henkilöille tarkistettavaksi analyysikappaleen. Samaan aikaan siirryin tutkimuksen muiden osien kirjoittamiseen pariin. Toukokuun lopulla 2017 alustava versio tutkimuksesta oli valmis. Kesä 2017 kului tutkimusraportin rakennetta ja kielellisiä ilmauksia viimeistellen. Työn palautus tapahtui syyskuussa 2017.

Tutkimukseni koostuu kuudesta pääluvusta. Johdantoluvussa olen taustoittanut tutkimukseni osaksi taidekasvatuksen laajempaa laatudiskurssia ja esitellyt tutkimusta varten kehittämäni käsitteen. Lisäksi olen valottanut omia taustojani ja ennakkokäsityksiäni tutkijana. Olen myös paikantanut työni teoreettiset lähtökohdat ja tuonut esiin sen päätehtävän. Lopuksi olen kuvannut aineistonkeruun ja -analyysin sekä tutkimusprosessin kulun.

Toinen luku on tutkimukseni teoreettinen osa, jossa kehittelen kriittisen ja tulkinnallisen analyysin kautta tutkimukseni avainkäsitteen, kokemuksellisen laadun. Luvun lopussa esitän näkemykseni kokemuksellisen laadun luonteesta, jossa osoitan Deweyn ja Maslown teorioiden välisen yhteyden. Seuraavassa luvussa keskityn tutkimuksen empiirisen kontekstin esittelyyn. Hahmotan haastattelemini alumnioppilaiden kokemusten taustalla olevaa kontekstia ja olosuhteita. Käyn läpi suomalaisen taidekasvatusjärjestelmän taiteen

perusopetuksen päälinjauksia ja esittelen Tikkurilan Teatterikoulun opetussuunnitelman. Lisäksi tuon esiin organisaation toiminnan historiallista ja kulttuurista jatkumoa. Lopuksi esittelen tutkimukseen osallistuneet alumnit.

Luvussa neljä raportoin aineiston analyysin ja vastaan tutkimukseni päätutkimuskysymykseen. Toiseksi viimeisessä luvussa tuon julki tutkimuksen tulokset ja pohdinnat sekä vertaan tutkimustuloksiani taidekasvatuksen aiemmissa laatututkimuksissa ilmi tulleeseen tietoon. Lopuksi kiteytän tutkimukseni merkityksen ja esitän aiheita jatkotutkimukselle.

2 Laadusta kokemukselliseen laatuun

2.1 Laajeneva laadun etsintä

Useimmiten sana laatu herättää meissä positiivisia mielikuvia. Laadun katsotaan olevan hyvän tae tai jotakin, mikä erottaa hyvän huonosta. Se myös voidaan yhdistää ylellisyyteen tai luksukseen. Arkipuheessa sanalla halutaan tavallisesti luoda mielikuvaa jostakin hyvästä, arvostetusta tai erinomaisesta (Parrila 2002: 34).

Mikä on hyvää tai mitä on hyvä? Kysymys hyvästä johtaa arvoihin. Robert Pirsig esittää kaunokirjallisissa teoksissaan *Zen ja moottoripyörän kunnossapito* (1974) sekä *Lila: An Inquiry into Morals* (1992: 60) laadun ja arvon olevan erottamattomassa suhteessa toisiinsa. Arvo käsitteenä ei silti pysty tarjoamaan sen vakaampaa tarttumapintaa kuin laatukaan, sillä arvon kysymys on viime kädessä sama kuin laadun –Mitä on hyvä? Laatua koskevissa pohdinnoissaan Pirsig (1974; 1992: 60, 416–418) päätyy siihen, että laatu, arvot ja hyvä ovat pohjimmiltaan hyvin lähellä toisiaan, ellei jopa sama asia.

Kysymykset arvoista, hyvästä ja niiden määrittelemisestä liittyvät laatuun tieteenaloista ja tutkimusparadigmoista riippumatta. Siitä huolimatta laadusta ei ole olemassa yksittäistä näkemystä tai teoriaa (Lillrank 1998: 17, Puro 2011: 21). Laatu on suhteellinen käsite, ja sen määrittelyyn vaikuttavat hyvin monet tekijät (Lillrank 1998: 19, Puro 2011:19). Laadun käsitteen ymmärtämiseen vaikuttavat olennaisesti ainakin aikakausi, kulttuuri konteksti ja laatutarkkailun kohteena olevan raja. Lisäksi laadun kuvaaminen riippuu määrittäjän intresseistä, arvoista, uskomuksista, tarpeista ja pyrkimyksistä. Mikäli laadun määrittelijä on tutkija, täytyy hänen ottaa huomioon myös tieteentraditio ja tiedonkäsitteet, joiden lähtökohdasta tarkasteltavan kohteen laatua lähestytään. (Puro 2011:19.)

Taidekasvatuksen piirissä tehdyt tutkimukset ovat pyrkineet määrittelemään laatua jokainen tahollaan. Seidel ym. (2009: 5) tuovat esiin tutkimuksessaan *The Qualities of Quality: Understanding Excellence in Arts Education* laadun kahtalaisen merkityksen. Sillä voidaan tarkoittaa tarkasteltavaan asiaan sisältyvää luontaista ominaisuutta tai tunnusmerkkiä (an inherent feature, a characteristic) tai se voi merkitä arviota erinomaisuudesta tai arvon ominaisuutta (judgement of excellence, a feature of value). Jotta laadusta voidaan vakuuttua, täytyy Seidelin ym. mukaan selvittää, millaisista luontaisista ominaisuuksista tai

tunnusmerkeistä erinomainen laatu muodostuu. Taiteen perusopetuksen Virvatuli-searviointiopasta kirjoittaneiden Holopaisen ja Koivisto-Niemisen mukaan laatu on ”kulloinkin tietyin arvoperustein valittu joukko arvioitavan kohteen, tuotteen, toimintakokonaisuuden tai palvelun (esimerkiksi opetus) ominaisuuksia tai piirteitä” (Holopainen & Koivisto-Nieminen 2012: 49). Bamford puolestaan vetoaa Kissickin näkemykseen, jossa laadun ajatellaan olevan ennen muuta idea, jonka kriteerit ovat herkistyneet vaikutteille, jotka tulevat annetun yhteisön sisältä (Bamford 2006: 23; Kissick 1993: 27). Hän tuo esiin myös Deweyn näkemyksen, jonka mukaan laatu on voimistunutta elinvoimaisuutta sekä aktiivista ja valpasta kanssakäymistä maailman kanssa (Bamford 2006: 23, Dewey 2005: 19).

Taidekasvatuksen laatua koskevia tutkimuksia ja oppaita lukiessa tulee hyvin tietoiseksi, että laadun määrittely on kaikkea muuta kuin yksinkertainen tehtävä. Bamford (2006: 85) huomioi, että taideopetusta järjestävillä tahoilla on ollut vaikeuksia asettaa selkeitä ohjeita laadun kehittämiseksi. Suomalaisen taideorganisaatioiden laatua tutkinut Samu Forsblom (2000: 1) kokee ongelmaksi, etteivät taidekentän toimijat aina tiedosta oman toimintansa arvoja ja päämääriä riittävän selkeästi. Seidel ym. (2009: 17) korostavat, että laatu ja laatutekijät riippuvat olennaisesti siitä, millaisia tavoitteita ja päämääriä taideohjelmille asetetaan. Bamford ehdottaa artikkelissaan *Issues of Global and Local Quality in Arts Education* (2010), laatutakuuta (Quality Assurance) taidekasvatukselle. Laatutakuulla voidaan hänen mukaansa valvoa ja arvioida taidekasvatuksen eri aspektoja, jotta laadun standardit kohtaavat (Bamford 2010: 51).

Itse suhtaudun Bamfordin näkemyksiin varauksella, sillä käytännön laadunkehittämistyöhön ryhtyessä on hyvä ymmärtää, ettei minkä tahansa laatuoppaan ohjeiden soveltaminen omaan toimintaan tee siitä automaattisesti parempaa. Esimerkiksi Bamfordin ehdottaman laatutakuunmalli on selkeässä jatkumossa teollisuuden piiristä lähtöisin olevalle laatuajattelulle. Näen vaarana, että mikäli taidekasvatustieteiden laadunkehittämismenetelmien tieteenfilosofiset lähtökohdat ja paradigmat jätetään vaille huomiota, voi kehittäminen huomattavasti alkaa palvella vierasta isäntää, joka ei olekaan taiteen tekemisen ja sen opettamisen perimmäisten tarkoitusten puolestapuhuja

Laadun historian tarkastelussa voidaan todentaa kehityskulku, jossa teollisen tuotannon parantamispyrkimysten myötä laadun käsite on lähtenyt laajentamaan reviiiriään yhä

useammalle alalle. Taidekasvatuksen alueelle laatu on tullut koulutuksen arvioinnin vanavedessä. Laajenevan laadun etsinnän taustalla on traditio, joka lähtee liikkeelle teollisten tuotteiden massatuotannosta. Sen juuret ulottuvat ainakin vuoteen 1931, jolloin amerikkalainen Walter Shewhart julkaisi teoksensa *Economic Control of Manufactured Product* (Garvin 1988: 6, Lillrank 1998: 11). Shewhartin mukaan laatu ei tarkoita luksusta, vaan ennen kaikkea asetettujen vaatimusten mukaisuutta. Shewhartin oppeja hyödynnettiin toisen maailmansodan aikaan sotatarviketeollisuudessa (Garvin 1988: 9).

Modernin laatu-ajattelun pioneereja ovat Joseph Juran, William Deming, Kaoru Ishikawa ja Philip Crosby. Heidän laatuajattelunsa sovelluskohde oli niin ikään teollinen tuotanto, jossa on kyse ensisijaisesti tavaratuotteen suunnittelusta maksavalle asiakkaalle. (Lillrank 1998: 8, Raivola 2000: 28.) Asiakastyytyväisyyden näkökulma korostuukin nykypäivänä laadun varmistukseen laajalti sovelletussa ISO 9000-standardistossa. Sen mukaan laadulla tarkoitetaan ”tarkastelukohteen kaikkia ominaisuuksia, joilla kohde täyttää esitetyt tai olemassa olevat tarpeet” (Laatuhaaste 1993). ISO 9000-standardisarja perustuu olettamukselle, että laatua voidaan määrittää yleismaailmallisesti ja objektiivisesti (Parrila 2002: 35).

1970–80-lukujen taitteessa laadun periaatteita alettiin soveltaa koulutusorganisaatioihin. Toiminta lähti liikkeelle amerikkalaisista yliopistoista, joista se levisi Englantiin ja Australiaan. Englannin jalanjäljissä laatutoiminta tuli suomalaisiin koulutusorganisaatioihin 90-luvulla. Toiminta oli aluksi hajanaista, mutta 2000-luvulle tultaessa se alkoi vakiintua. (Puro 2011: 22.) 2010-luvulla laadunarvioinnista on tullut yhä systemaattisempaa. Vuonna 2012 julkaistiin perusopetuksen laatukriteerit, joiden tarkoituksena on tarjota lähtökohdat peruskoulujen ja niiden ylläpitäjien toiminnan arviointiin. Nykyisin Suomessa toimii Kansallinen koulutuksen arviointikeskus Karvi, joka vastaa koulutuksen ja opetuksen kansallisesta arvioinnista. Karvi perustettiin keväällä 2014 Korkeakoulujen arviointineuvoston, Koulutuksen arviointineuvoston ja Opetushallituksen arviointitoimintojen liittyessä yhteen. Taidekasvatuksen piiriin laatuajattelu levisi 2000-luvun aikana. Nykypäivänä laadunarviointityöskentely on vakiinnuttanut paikkaansa myös taidekasvatuksen toimijoiden parissa. Suomalaisen taidekasvatusjärjestelmän taiteen perusopetuksen systemaattinen laadunarviointitoiminta käynnistettiin vuosina 2009–2011, jolloin ryhdyttiin kehittämään Virvatuli-itsearviointimallia.

Laatuajattelun soveltaminen kouluympäristöön ei ole ollut ongelmaton. Britannian korkeakoulutuksen laadunarviointia tarkastellut Harvey (2005: 263) toteaa, että korkeakouluihin kohdistuneet laadun arviointijärjestelmät ovat olleet paljolti poliittisia intressejä palvelevia. Hänen mukaansa (mts. 274) laadun arviointijärjestelmissä on keskitytty enemmän muodollisiin määräyksiin ja niiden täyttämiseen kuin esimerkiksi jatkuvaan oppimisen laadun parantamiseen. Laatuoppien soveltaminen teollisen tavaratuotannon ulkopuolella ylipäätään onkin ollut haasteellista (Lillrank 1998: 5–6).

Taidekasvatuksen laatutoiminta pitää sisällään monia haasteita. Ryhdyttäessä kehittämään taidekasvatuksen laatua on hyvä pitää mielessä, ettei kulttuurin ja taiteen laatua voi tutkia ja kehittää samalla tavalla kuin teollisten tuotantolaitosten (Nielsen 1999: 183). Tämä ei ole ollut tähänastisessa laadun kehittämistyössä läheskään aina ollut itsestään selvää, ja siksi myös laadun tutkimuksella on tärkeä eettinen tehtävä laatu keskustelun sisältöjen luomisessa.

2.2 Laadun yhteiskunnalliset kontekstit

Kulttuuriteoreetikko Henrik Kaare Nielsenin (1999) jaottelun mukaan taiteen laadun määrittelyyn vaikuttavat *intressiryhmät* ja *ideologiset kontekstit*. Sovellan Nielsenin teoreettista jaottelua taidekasvatuksen piirissä tehtyjen laatututkimusten (Bamfordin 2006, Seidelin ym. 2009) sosiaalisen ja kommunikatiivisen rakenteen tiedostamiseen sekä niissä muodostettujen laadukäsitysten kriittiseen tarkasteluun. Tuon myös esiin, millä tavalla ideologiset kontekstit näkyvät suomalaisen taidekasvatusjärjestelmän taiteen perusopetuksen taustalla ja laadun ohjauksessa.

2.2.1 Laadun intressiryhmät

Taiteen tavoitteiden ja päämäärien taustalla voidaan hahmottaa monimutkainen sidosryhmien verkosto. Jokaisella verkostoon kuuluvalla sidosryhmällä on omien intressiensä mukainen käsitys siitä, kuinka laadukas taidekasvatustoiminta tulisi määritellä. (Nielsen 1999: 188.) Nielsenin mukaan taidetta koskevassa debatista laadun käsite on pyritty valjastamaan erilaisten poliittisten intressien alle. Näin kulttuuripolitiikan kenttä muodostuu siinä vaikuttavista toimijoista ja toimijoiden intresseistä, ja näiden keskenään muodostamista sosiaalisista suhteista. Nämä intressiryhmät kohtaavat kulttuuripolitiikan kentällä usein hyvinkin ristiriitaisin näkemyksin. Keskusteluissa laadun käsitteestä tehdään vallan väline ja

sillä ryhdytään ajamaan kunkin toimijan omien intressien mukaisia päämääriä. Olennaiseksi näissä keskusteluissa nousee kysymys: kenen hyötyä laadun ja sen määrittelyn tulisi palvella. (vrt. Bamford 2006: 11, 104, 140.)

Nielsen (1999: 189–190) hahmottaa kulttuuripoliittisen kentän koostuvan seuraavista toimijoista: 1) poliitikot 2) virkamiehet 3) kulttuuriset instituutiot 4) yleisö 5) kulttuuriteollisuus 6) sponsorit 7) ammattitaiteilijat 8) amatöörit 9) tutkijat. Tutkijan roolille Nielsen antaa erityisen painoarvon. Tutkija on kulttuuripoliittisen kentän laadun määrittelijänä erityisasemassa, sillä hänen tehtävänsä ei ole osallistua suoraan kentällä käytävään laatu-debattiin. Sen sijaan tutkijan tulisi luoda julkista tilaa reflektiolle, jolloin ristiriidoista voidaan keskustella laajemmassa kulttuurisessa perspektiivissä. Näin on mahdollista häivyttää aiemmin itsestään selvinä pidettyjen laatu-käsitysten priorisointia sekä ylläpitää kriittistä dialogia kentällä muodostuneista käytänteistä. (Nielsen 1999: 190.)

Edellä esiin tuotujen intressiryhmäkategorioiden pohjalta voidaan kartoittaa myös taidekasvatuksen laadun määrittelyyn osallistuva kulttuuripoliittinen kenttä suomalaisessa yhteiskunnassa. Se koostuu näkemykseni mukaan seuraavista ryhmistä:

- 1) poliitikot
- 2) virkamiehet
- 3) kulttuuriset instituutiot
- 4) taidekasvatusinstituutiot
- 5) kulttuuriteollisuus
- 6) sponsorit
- 7) oppilaat
- 8) vanhemmat
- 9) yleisö
- 10) taidekasvattajat
- 11) tutkijat

Taidekasvatuksen kulttuuripoliittisella kentällä vaikuttavat intressiryhmät ovat pääpiirteissään Nielsenin listauksen mukaisia, vaikka joitain eroja on. Olen esimerkiksi nostanut listalle kulttuuristen instituutioiden ohella taidekasvatusinstituutiot. Näen kahden edellä mainitun suhteen niin, että ne eivät ole käytännössä toisistaan erillisiä, sillä taide ja taidekasvatus ovat

avoimessa suhteessa toisiinsa. Useasti kulttuuristen instituutioiden alla harjoitetaan sekä taidetta että taidekasvatusta. Sanan ammattitaiteilijat tilalle olen vaihtanut taidekasvattajat, mutta nämäkin nimikkeet limittyvät käytännössä toisiinsa avoimesti. Taidekasvattajina toimivat Suomessa useimmiten joko ammattitaitelijan tai taideopettajan koulutuksen saaneet henkilöt. Monilla heillä on kumpikin pätevyys.

Nielsenin listan ulkopuolelta olen nostanut omalleni kaksi taidekasvatuksen laadun määrittelyyn vaikuttavaa ryhmää: oppilaat ja vanhemmat. Vanhemmat koetaan nykyisin yhä enemmän taidekasvatuksessa maksavina asiakkaina, ja siksi heidän laatukäsityksensä ja kokemuksensa on alkanut kiinnostaa toiminnan järjestäjiä enenevässä määrin. Nielsenin listalla olleet amatöörit olen tiputtanut pois. Toisin oppilaan voi ajatella olevan myös amatööri tai harrastaja, mutta tässä yhteydessä olen valinnut käyttää sanaa oppilas. Kulttuuriteollisuuden päätin pitää listalla. Se, missä määrin taidekasvatus ja kulttuuriteollisuus nähdään yhteydessä toisiinsa, riippuu muun muassa poliittisista intresseistä. Toisaalta kulttuuriteollisuus vaikuttaa myös siten, että mainostuotannot ja elokuvatuotannot hakevat jatkuvasti esiintyjä taidekasvatustoiminnan parista ainakin pääkaupunkiseudulla. Tämä on aiheuttanut tilanteita, jossa nuoret ovat esimerkiksi toivoneet oman teatteriopetukseni valmentavan heitä menestymään elokuvien ja mainosten koekuvauksissa.

Taidekasvatuksen laatututkimuksissa (Bamford 2006; Seidel ym. 2009) edellä esittelemieni intressiryhmien näkemykset laadusta ovat olleet jokseenkin kattavasti edustettuina. Seidel ym. (2009: 5, 79) ovat keränneet tietoa olemassa olevaan tutkimustietoon perehtyen sekä haastatteleamalla taidekasvatuksen ammattilaisia, teoreetikkoja, päätöksentekijöitä, vanhempia ja oppilaita. Bamfordin (2006: 41, 88–89) maailmanlaajuiseen taidekasvatuksen käytänteitä selvittävään tutkimukseen on vastannut poliitikkoja, opettajia, taidetyöntekijöitä ja tutkijoita. Lisäksi tutkimuksessa myös metatutkimuksellinen ulottuvuus, jossa tarkastellaan tutkimuksia, joita taidekasvatuksesta on tehty. Näiden kahden ulottuvuuden lisäksi Bamfordin tutkimuksessa on tehty useita tapaustutkimuksia eri maissa toteutetuissa taideohjelmissä. (2006: 41–42.)

Bamford (2006: 88) on koostanut laajan aineistonsa pohjalta laatulistan, jota hän suosittelee kansallisten ja yksityisten tahojen hyödyntävän taideohjelmiensa arvioinnissa. Nämä suositukset mielessä Suomessa onkin lähdetty kehittämään Virvatuli-itsearviointijärjestelmää

taiteen perusopetuksen laadun arvioinnin tarpeisiin. Virvatuli-itsearviointioppaassa Koivisto-Nieminen ja Holopainen (2012: 8) ovat tehneet taideopetuksen laatutekijöistä yhteenvedon, jonka pohjana on ollut muun muassa juuri Bamfordin tutkimuksessaan esittämä laatulista. Koivisto-Niemisen ja Holopaisen listan mukaan laadukkaassa taideopetuksessa:

- 1) on mahdollisuus toiminnassa huomioida ympäristö ja ajankohtaisuus (projektipohjaisuus)
- 2) on tiimi- ja yhteistyötä
- 3) edistetään keskustelua, ajatustenvaihtoa ja tarinankerrontaa
- 4) keskitytään aktiiviseen ja luovaan toimintaan
- 5) tarjotaan mahdollisuus julkisiin esiintymisiin ja näyttelyihin
- 6) hyödynnetään paikallisia mahdollisuuksia
- 7) rohkaistaan ylittämään osaamisen rajoja ja ottamaan riskejä
- 8) annetaan kosketus hyvään taiteeseen
- 9) käytetään laadukkaita materiaaleja
- 10) opettavat innostuneet opettajat, jotka näyttävät mallia omien taiteellisten prosessiensa kautta
- 11) järjestetään omien töiden esittelyjä ja mahdollisuuksia tuntea ylpeyttä omasta osaamisestaan
- 12) järjestetään antoisat harjoittelutuokiot
- 13) käydään keskustelua oppilaitoksen sisällä opetuksen laadusta (Koivisto-Nieminen & Holopainen 2012: 8).

Virvatuli-itsearviointijärjestelmän lähtökohtana on laadun ja arvioinnin kehittäminen taidekasvatuksen laatututkimusten pohjalta laajalla intressiryhmien konsensuksella. Yhteisten neuvottelujen tuloksena on määritelty taiteen perusopetuksen keskeisiä arvoja ja periaatteita (Koivisto-Nieminen & Holopainen 2012: 8). Laatua on lähestytty nostamalla esiin arviointialueita ja kriteereitä, joiden on katsottu olevan laadun mittareita. Tämän pohjalta on oppilaitoskohtaisesti valmisteltu määrällinen survey-kysely, jonka kohderyhmänä ovat tavallisesti oppilaat, opettajat, vanhemmat ja rehtorit. Virvatuli-itsearviointijärjestelmän puitteissa tapahtuvaan laadun arviointiin on jollain tapaa ottanut osaa kaikki edellä mainitsemäni intressiryhmät sponsoreiden ja kulttuuriteollisuuden edustajia lukuun ottamatta. Vuoden 2013 loppuun mennessä Virvatuli-malli on otettu käyttöön noin 120 taiteen perusopetusta antavassa oppilaitoksessa.

Suhtaudun itse Bamfordin, Seidelin ym. ja Virvatuli-itsearviointijärjestelmän laadun kehittämisyhtymyksiin varauksella. Ensinnäkin, oppilaiden näkemykset jäävät niissä yrityksistä huolimatta altavastaajan asemaan, vaikka he ovat mielestäni taidekasvatuksen kannalta kaikkein olennaisin intressiryhmä. Toiseksi, suhtaudun ylipäätään varauksella sellaiseen laadun arviointiin, jossa mahdollisimman laaja intressiryhmien konsensus hakee yleispäteviä laatukriteereitä taidekasvatukselle. Ongelmaksi nimittäin edelleenkin jää laadun käsitteen määrittely, sillä näkemys laadusta nojaa *volonté de tous* mentaliteettiin (ks. Adorno 1991: 166), jossa se, mitä taidekasvatuksen ympärillä keskustelevat eri intressiryhmät haluavat nostaa laaduksi, on laatua. Siksi taidekasvatuksen laadun kaipuussa on olemassa myös ideologiaksi, vääristymisen riskit (Adorno 1991: 167, vrt. Bamford 2006: 23; Kissick 1993: 27). Tarkoitin tällä sitä, että jokin tietyltä katsantokannalta väritynyt pyrkimys, jolla on eniten suosiota tai vaikutusvaltaa ihmisten välisessä sosiaalisessa kanssakäymisessä, pyrkii ottamaan haltuunsa laadun määrittelyn.

Olen kuitenkin Bamfordin ja Seidelin ym. kanssa tietyssä määrin yhtä mieltä siitä, että konsensushakuinen laadun määrittely ja arviointi ovat paikallaan. On arvokasta rakentaa käsitystä laadusta suhteessa toisiin ihmisiin ja saada vastauksia siihen, kuinka yhdessä synnytetty näkemys hyvästä on toteutunut. Pyrkimys sinänsä ei ole huono, mutta tuloksia tulkittaessa on hyvä pitää mielessä, että monien sidosryhmien intressien yhteen saattamisesta huolimatta ne tuottavat vain tietynlaisten määrittelyjen tuloksena syntyneen näkemyksen kunkin oppilaitoksen tarjoaman taidekasvatustoiminnan laatuun. Siksi tarvitaan Nielsenin (1999: 190) ja Seidelin ym. (2009: IV) peräänkuuluttamaa monipuolista tutkimusta ja ennen muuta laadullista uutta tietoa luovaa tutkimusta.

2.2.2 Laadun ideologiset kontekstit

Taiteen intressiryhmäjaottelun pohjalta voidaan johtaa laadun käsitteen määrittelyyn vaikuttavat ideologiset kontekstit. Nielsenin mukaan ne ovat 1) taiteen instituutioiden konteksti, 2) poliittinen ja taloudellinen konteksti ja 3) elämismailman konteksti. (Nielsen 1999:192, Forsblom 2000: 2.) Ideologisten kontekstien jaottelu tarjoaa välineen, jota hyödynnän taidekasvatuksen laadun määrittelyyn vaikuttavien rakenteiden tarkastelussa. Kontekstien kategorioinnin pohjalla vaikuttaa Jürgen Habermasin teoreettinen malli systeemin ja elämismailman suhteesta (Nielsen 1999: 185).

Habermas näkee modernin maailman keskeneräisenä projektina, jossa instrumentaaliselle rationalismille perustuneet järjestelmät kuten talous ja hallinto ovat olleet pääosassa (Kangas 1994: 196, Forsblom 2000: 12). Rationaalisuus on luonteeltaan sosiaalista ja liittyy kommunikatiiviseen kanssakäymiseen (Kangas 1994: 204). Habermasin (1975: 1) mallissa modernin aikakauden sosiaalinen elämänmuoto jaetaan elämismaailmaan (kansalaisyhteiskunta) ja systeemiin (markkinavoimat ja valtio). (Forsblom 2000: 12.) Systeemin ajattelua motivoivat valta ja raha, joiden takia systeemi on jatkuvassa konfliktissa elämismaailman kanssa pyrkien kolonialisoimaan sen käytännöt (Nielsen 1999, 185).

Taiteen instituutiot kontekstina hahmottavat laatua taiteen asiantuntijoiden kehyksestä. Keskiöön nousee taiteen asiantuntijuus ja ammattimaisuus, jossa taide määrittyy taidemuodon sisäisen arvojärjestelmän kautta. Tarkastelu keskittyy ennen kaikkea esteettisiin artefakteihin eli taideteoksiin. (Nielsen 1999: 192.) Tärkeitä laadun määrittäjiä ovat taiteen traditiot ja estetiikan teoriat (Forsblom 2000: 15). Olennaista on se, että taideteos nauttii muodollista tunnustusta (Nielsen 1999: 192, vrt. Dickie 2009: 86). Taiteen institutionaalisiin laatumääritelmiin on perinteisesti sisällytetty korkeakulttuurin ja elitismin leima. Jos taideorganisaatio pitää lähtökohtanaan edellä mainittua kontekstia, silloin myös taiteen kokijalla oletetaan olevan kyseisen taidemuodon asiantuntemusta. (Forsblom 2000: 20.)

Taiteen instituution kontekstin intressien mukainen laadun vaaliminen näkyy taiteen perusopetuksessa ehkä kaikkein vahvimmin musiikissa. Musiikin opettamisessa on näihin päiviin asti näkynyt vahvasti klassisen musiikin traditio ja ennen muuta tekniikan opettaminen. Päämäärä on ollut vahvasti musiikin esittämisen perinteisten konventioiden noudattamisessa ja osittain myös huippulahjakkuuksien esiin seulomisessa. Musiikin opetus onkin tänä päivänä haasteiden edessä, koska lasten ja nuorten kiinnostus musiikin opiskelua kohtaan on vähentynyt radikaalisti. Taiteen instituution kontekstin laatumäkemys vaikuttaa muidenkin taiteenalojen opettamisessa, erityisesti silloin, kun mietitään, millaisia julkisia taiteellisia tuotoksia taidekasvatusohjelmista pitäisi tulostua. Julkiset esiintymiset tai näyttelyt ovat lähes joka taiteenalan opetuksessa keskeinen päämäärä. Nämä julkiset tuotokset ovat myös suuremmalle yleisölle taidekasvatuksen näkyvä osa, jonka perusteella tehdään usein päätelmiä kunkin taideopetusta antavan tahon toiminnan laadusta.

Poliittisessa ja taloudellisessa kontekstissa laatua katsotaan systeemin kehyksestä, ja siellä vaikuttavat tavallisimmin poliitikot ja sponsorit. Tästä näkökulmasta tarkasteltuna Nielsenin

(1999: 192) mukaan laadun kannalta on olennaista se, kuinka paljon yleisöä ja positiivista julkista huomiota taideteokset saavat osakseen. Asian voi myös nähdä niin, että taide- tai taidekasvatusorganisaation toiminta on laadukasta, mikäli se tuottaa hyötyä valtiolle tai markkinavoimille. Esimerkiksi institutionaalisen musiikin opetuksen tukemisen hyöty systeemille on ollut kansainvälisten huippulahjakkuuksien esiin seulominen ja valmentaminen. Kansainvälisesti menestyneet taiteilijat toimivat usein kansakunnan symboleina, jotka tekevät maata tunnetuksi kansainvälisesti ja tuovat maalleen kansallista kunniaa (Forsblom 2000: 17).

Monet taideorganisaatiot, joiden perimmäinen tarkoitus on tuottaa henkisiä arvoja, joutuvat usein perustelemaan toimintaansa sekundaarisilla poliittisilla tai taloudellisilla argumenteilla, jotka ovat sidoksissa valtion poliittisiin ja taloudellisiin intresseihin (mts. 25). Saavuttaakseen omien intressiensä mukaisia hyötyjä valtio voi kontrolloida, määrätä tai rajoittaa tietyissä rajoissa taideinstituutioiden toimintaa (Pick 1988: 73). Näin tapahtuu myös taidekasvatuksessa. Suomalaisen taidekasvatusjärjestelmän taiteen perusopetuksen taustalla on vahva valtiollinen ohjaus. Taiteen perusopetus perustuu vuonna 1993 voimaan astuneeseen lakiin, jossa määritellään toiminnan lähtökohdat ja päämäärät.

Suomessa taiteen perusopetuksen tavoitteiden ja päämäärien määrittely tapahtuu pitkälti valtion intressien alaisuudessa. Valtiota edustaa Opetushallitus, joka viimekädessä hyväksyy esimerkiksi opetussuunnitelmien perusteet, jotka ovat oppilaitoskohtaisten opetussuunnitelmien pohjalla. Peruskoulun opetussuunnitelmien perusteita tutkinut Rokka (2011: 59) toteaa, että suunnitelmien laadinta on vääjäämättä enemmän poliittinen kuin tekninen prosessi, johon liittyy valtaa ja kontrollia. Pohjimmiltaan kysymys on siitä, millaiseen kasvatukseen toimintaa rahoittava taho ja sitä luotsaavat poliittiset ideaalit haluavat panostaa. Koska taiteen perusopetusta tuetaan julkisin varoin, kunnilla ja valtiolla on painava näkemys siitä, millaista toimintaa ne haluavat tukea ja millaista on laadukas taidekasvatus.

Elämismaailman kontekstissa laatu määräytyy taiteen kokijayhteisön näkökulmasta. Tällöin ensisijainen intressi on, millaisia esteettisiä elämyksiä ja kokemuksia taide tuottaa. Tästä kontekstista katsottuna esteettisesti koetun prosessin voi ajatella olleen laadukas, jos siinä esimerkiksi onnistutaan murtamaan vanhoja asenteita tai avaamaan täysin uusia näkökulmia (Nielsen 1999: 192). Laadun kannalta olennaista on taiteenkokijalle taiteen vastaanottamisprosessissa syntyvä dialogi ja elämys, joka ohjautuu katsojan omasta

elämismaailmasta käsin (Nielsen 1999: 192, Forsblom 2000: 19). Edellä esiintuodut tavat arvottaa taidetta ovat saamassa yhä enemmän jalansijaa taidemaailmassa, ja niistä on tullut myös keskeinen taidekasvatuksen lähtökohta. Elämismaailman kontekstin voidaan nähdä olevan kiinteästi yhteydessä Deweyn (2005: 3) näkemyksiin, jossa taidetta ei voi erottaa muusta elämästä irralliseksi ilmiöksi. Deweyn teoria erosi aikanaan radikaalisti muista taiteenteorioista, sillä hän korosti juuri elämismaailmaa taideteoksen kokemisen paikkana.

Taidekasvatuksen elämismaailman kontekstissa laatua määritellään taiteen kokemisen ohella myös sen mukaan, millaisia elämyksiä ja merkityksiä taiteen tekeminen tuottaa. Usein keskiöön nousee mielekkään oppimisen ja prosessin korostaminen. Ei ole ollenkaan epätavallista, että esimerkiksi teatteriopettajien käymissä keskusteluissa elämismaailman laatu ja institutionaalisen taiteen laatu ottavat yhteen kiivaassa väittelyssä, jossa toista puolta pitää näkemys prosessin ja toista puolta näkemys hyvän esityksen ensisijaisuudesta. Ei ole myöskään epätavallista, että keskustelu päättyy yhteiseen näkemykseen siitä, että kumpikin on tärkeä, eikä toisen onnistuminen ole toiselta pois. Näin voidaan nähdä, että edellä esiin tuodut laatuajattelun ideologisten kontekstien intressit eivät automaattisesti ole aina ristiriidassa keskenään.

Taidekasvatuksen laatua käsitelleitä tutkimuksia (Bamford 2006, Seidel ym. 2009) tarkasteltaessa voidaan huomata, että niissä ääneen päässeet intressiryhmät painottuvat edellä esitellyistä ideologisista konteksteista kahden ensimmäisen suuntaan, joissa korostuu asiantuntijoiden ja poliittisten päätöntekijöiden näkemykset. Elämismaailman kontekstin edustus on tähän mennessä ollut tutkimuksissa alakynnessä. Sama asetelma korostuu taiteen kentällä ylipäätään. Tämä näkyy esimerkiksi siinä, että valtiovalta ja markkinat ovat perinteisesti tukeneet klassisia taidemuotoja, joilla on takanaan asiantuntijoiden vankka tuki (Nielsen 1999: 196). Tällaiset tavoiksi urautuneet laatuasetelmat olisi jo aika kyseenalaistaa. Mikäli laadun käsitteen määrittelyvalta taidekasvatuksessa annetaan poliittiselle ja taloudelliselle sekä taiteen instituutioiden kontekstille, annetaan laadulle samalla mahdollisuus kehittyä välineeksi, jonka avulla kontrolloidaan ja kolonialisoidaan elämismaailmaa.

Nielsen painottaa, että elämismaailman kontekstin pitäisi laatukseskustelussa olla etuoikeutetussa asemassa suhteessa kahteen muuhun. Hänen mukaansa elämismaailmassa tulisi korostua monimuotoinen universalistinen näkemys sivistyksestä, jossa kunnioitetaan

ihmisen itseymmärryksen arvoa ja arvostetaan kulttuurin yksilöllisiä muotoja ja näiden keskinäistä kanssakäymistä. Ajatus on saada ihminen suuntautumaan kohti maailmaa ja saada hänet ilmaisemaan itseään ja omia tarpeitaan laajemmassa kulttuurisessa kontekstissa. Tavoitteena on ihmisen voimaantuminen, jonka lähtökohtana on jokaisen yksilön tarpeet ja erityinen kasvuprosessi (mts. 193–194). Siksi elämismaailman kontekstin tulisi olla kulttuurin ja taiteen arvottamisen itseoikeutettu lähtökohta. (mts. 196).

2.3 Laadun näkökulmapohjainen tarkastelu

Teollisuuden piiristä alkunsa saaneita näkökulmapohjaisen laatutarkastelun periaatteita on hyödynnetty laajalti (mm. Garvin 1988, Lillrank 1998, Puro 2011). Tarkastelutapaa on myös sovellettu erilaisiin palveluihin, jollaiseksi taidekasvatustoimintakin saatetaan mieltää. Kuitenkin näkökulmapohjaisen laaduntarkastelun soveltaminen toimintaan, joka muotoutuu ihmisten välisessä kanssakäymisessä, johtaa vääjäämättä arvojen määrittelyn ongelmiin. Lähestyn näkökulmapohjaisen laadun tarkastelua seuraavaksi tästä tulokulmasta. Samalla suljen perustellen pois kaikki omaan tutkimukseeni soveltumattomat laadun näkökulmat. Lopuksi nostan esiin yhden näkökulman, jonka avaa hedelmällisen lähtökohdan luotaamalleni laadukäsitykselle.

Näkökulmapohjaisessa tarkastelussa on lähdetty siitä, että laatu voidaan ymmärtää joko mitattavaksi objektiiviseksi ilmiöksi tai subjektiiviseksi tulkinnaksi (Lillrank 1998, Parrila 2002: 41, Puro 2011: 19). Objektiivisen laadun paradigman taustalla on näkemys, jonka mukaan maailman liittyvät ilmiöt ovat otettavissa haltuun tieteen keinoin. Tällöin oletetaan, että on olemassa jokin arvovapaa laadukäsitys tai laadun mittari. Ajatus laadun objektiivisesta mittaamisesta kytkeytyy teolliseen tuotantoon. (Parrila 2002: 42.) Subjektiivinen laadun paradigma on syntynyt myöhemmin asiakaskeskeisten näkökulmien korostuessa (mts. 41). Se on kehittynyt erilaisten intressiryhmien näkemyksiä huomioivaksi laadun määrittelyksi. Subjektiivisen ja objektiivisen laaduparadigman ajatellaan usein olevan toisensa poissulkevia (mts. 40). Näin ei kuitenkaan yksiselitteisesti ole.

Parrila kyseenalaistaa jaottelun subjektiiviseen ja objektiiviseen näkökulmaan esittelemällä 'intersubjektiivisen laadun paradigman' (mts. 44). Näkemyksen mukaan laatu kytkeytyy subjektiivisuuden lisäksi tiettyyn aikaan ja sosiaaliseen kontekstiin, aivan kuten Nielsenin edellä osoittaa. Näiden sosiaalisten kontekstien taustalla voidaan nähdä Nielsenin mallin

mukaisia intressiryhmiä ideologioineen, jotka vaikuttavat yksilön asenteisiin ja käsityksiin esimerkiksi hyvästä taidekasvatuksesta. Näin laadun objektiivinen ja arvovapaa mittaaminen kyseenalaistuu, koska laatu on lähes aina jotakin sellaista, joka määritellään ihmisen tai ihmisryhmien arvovalintojen tuloksena suhteessa tarkasteltavaan ilmiöön. Siksi ihmisten käsityksillä on aina ”tiettyyn sosiaalisuuteen kytkeytyvä intersubjektiivinen perusta” (Parrila 2002: 84), joka voidaan nähdä yhteiskunnan, ajan ja siinä ilmenevien asenteiden heijastumana.

Alkusysäyksen laadun hahmottamiselle objektiivisen ja subjektiivisen paradigman kautta ovat antaneet David Garvinin (1988) näkökulmapohjaisen laadun tarkastelun periaatteet. Garvinia ovat sittemmin siteeranneet ja kehittäneet useat tutkijat. Yhdistän esittelemiini Garvinin näkökulmiin Lillrankin (1998), Parrilan (2002) ja Puro (2011) täydentäviä näkemyksiä. Lillrank on soveltanut näkökulmia yritysmaailman ja palveluiden tarpeisiin sekä nytemmin myös valtakunnanlaajuiseen sosiaali- ja terveydenhuollon palvelurakenteen uudistukseen (sote-uudistus). Puro puolestaan on muokannut Garvinin ja Lillrankin lähtökohtia koulujärjestelmän laadun tarkasteluun soveltuviksi. Parrila taas on kartoittanut näkökulmien laatuarkastelua käsitteleviä paradigmoja ja tehnyt ehdotuksia siitä, minkä tieteenalan intressejä mikäkin näkökulma edustaa.

Tuoteominaisuuslaatu on ensimmäinen teollisuuden laaduntarkastelua koskevassa kirjallisuudessa esiintunut lähtökohta. Tuoteominaisuuskeskeisessä määrittelyssä laatu nähdään tarkkana ja mitattavana muuttujana. Lähestymistavassa tuotteen hyvyys voidaan mitata toivottuina ominaisuuksina ja niiden laadun ja määrän. (Garvin 1988: 42.) Näkökulma on lähtökohtaisesti kytkeyty lähinnä taloustieteeseen, jossa laatu nähdään objektiivisena täsmällisesti määriteltävissä ja mitattavissa olevana ominaisuutena (Parrila 2002: 36). Tuoteominaisuuksiin keskittyvä laatu voi olla myös esteettistä, mutta silloin sitä on vaikea mitata, koska joudutaan menemään ihmisten subjektiivisten makujen ja mieltymysten alueelle (Garvin 1988: 43).

Koulumaailmaan laatuajattelua soveltanut Puro (2011: 20) puhuu tuoteominaisuuslaadun yhteydessä *rakennelaadusta*, jolla hän tarkoittaa koulun ja opetuksen rakenteiden kykyä edistää sille asetetun tehtävän suorittamista. Näkemystä rakennelaadusta voidaan periaatteessa soveltaa myös taidekasvatukseen. Laajennettaessa tuoteominaisuuslaadun näkökulmaa koskemaan koulutusta ja taidekasvatusta voidaan kuitenkin huomata tarkastelun objektiivinen

mahdottomuus. Määrittelyä siitä, millaista tehtävää koulutuksen tai taidekasvatuksen tulisi toteuttaa, on täysin mahdotonta asettaa objektiivisesti irrallaan ihmisten arvoista ja asenteista.

Tuotantolaatu liittyy lähinnä tarjontaan ja tuotantoteknisiin asioihin (Garvin 1988: 44). Lillrank (1998: 28) käyttää samasta asiasta termiä *valmistuskeskeinen* laatu. Tuotanto- tai valmistuskeskeinen laatu ilmenee vaatimusten noudattamisena, jolloin keskitytään minimoimaan poikkeavuus. Palveluihin sovellettuna tämä tarkoittaa täsmällisyyttä ja ajantasaisuutta. Tuote tai palvelu, joka poikkeaa sille asetetuista määräyksistä, on todennäköisesti huonosti tehty tai epäluotettava. Tuotantokeskeisen laatu näkömyksen mukaan laadun parantaminen ja virheiden välttäminen johtaa alhaisempiin kuluihin. (Garvin 1988: 44–45.) Myös sen mittaamisessa on ollut pyrkimys objektiivisuuteen. Tuotantolaatuun pohjaavaa ajattelua hyödynnetään ensisijaisesti hallintotieteissä ja johtamisen teorioissa (Parrila 2002: 40).

Tuotantokeskeistä laatua on sovellettu koulumaailmaan *tavoitelaadun käsitteellä*, joka kuvaa opetuksen kykyä noudattaa sille asetettuja tavoitteita (Puro 2011: 20). Tässäkin tapauksessa voidaan huomata, että viimeistään käsitteen soveltaminen toimintaan, jolla on koulutuksellisia ja kasvatuksellisia tavoitteita, vie pohjan pois sen objektiiviselta tarkastelulta, sillä opetuksen tavoitteiden määrittely on sekin suoraa heijastumaa yhteiskunnan ja ajan arvoista.

Arvolaatu määritellään tuotteen kuluissa ja hinnassa. Määritelmän mukaan laadukas tuote tai palvelu on käypähintainen eli sopivassa hintahaarukassa mahdollisimman monelle kuluttajalle. Liian kallis tuote ei voi olla laadukas, koska vain harva voi ostaa sen. Arvolaatu on markkinoinnin kannalta keskeinen laatu näkökulma (Parrila 2002: 36). Garvinin 80-luvulla toteutetussa tutkimuksessa korostetaan arvokeskeisen laadun olevan nousussa. Arvolaatua voidaan soveltaa myös opetuksen tarkasteluun, jolloin kiinnostuksen kohteena on opetuksen kyky mahdollistaa paras arvo-hyötysuhde oppilaille ja muille sidosryhmille (Puro 2011: 20). Mikään ei periaatteessa estä tämän näkökulman soveltamista myös taidekasvatukseen. Arvolaatua on kuitenkin hankala mitata, ja sen määrittely on useimmiten subjektiivista. (Garvin 1988: 45–46).

Taidekasvatuksen näkökulmasta aiheeseen liittyy monta kysymysmerkkiä. Tässä yhteydessä voidaan ensimmäisenä palauttaa mieleen luvussa 2.2.1 tekemäni listaus taidekasvatuksen laatua määrittelevistä intressiryhmistä. Sen pohjalta nähdään, että taidekasvatuksen

optimaalista arvo-hyötysuhdetta voidaan hahmottaa vähintään kymmenen eri intressiryhmän näkökulmasta, jotka voivat painottua taiteen instituutioiden, poliittisen ja taloudellisen tai elämismailma kontekstin ideologioiden mukaan. Taidekasvatustoiminnan arvo-hyötysuhteen lähempi tarkastelu vaatisi sen määrittäjältä lukuisien kiperien kysymysten esittämistä ja vastauksia niihin. Näkökulmaa määriteltäessä täytyisi ainakin ottaa huomioon muun muassa, mitä missäkin tilanteessa tarkoitetaan arvolla ja hyödyllä sekä miten ja kenen näkökulmasta asiaa tarkastellaan ja millaisia ideologisia asenteita taustalla vaikuttaa. (vrt. Bamford 2006: 11, 104, 140.)

Käyttäjäläätu piilee käyttäjän näkökulmassa (Garvin 1988:43). Käytännössä se on sama kuin *asiakaslaatu* (Lillrank 1998: 34). Käyttäjä- tai asiakaslaadulla mitataan tuotteen tai palvelun kykyä tyydyttää asiakkaan haluja ja tarpeita (Garvin 1988: 43, Puro 2011: 20). Käyttäjakeskeinen laatu nähdään ennen muuta subjektiivisena kokemuksena. Käyttäjäläadun näkökulmaa laatututkimuksessa on sovellettu esimerkiksi kansaintaloustieteessä, markkinoinnissa, sosiologiassa ja kasvatustieteessä (Parrila 2002: 40). Koulumaailmaan laatuksiteitä soveltanut Puro (2011: 20) puhuu asiakaslaadun sijaan *vuorovaikutuslaadusta*, jossa on ennen muuta kyse koulun kyvystä huomioida erilaisten sidosryhmien tarpeita. Ongelmallisen edellä mainitusta tarkastelutavasta tekee se, että käyttäjäläatua määrittelevinä asiakkaina voidaan nähdä oikeastaan mikä tahansa toimintaan vaikuttava sidosryhmä. Tällöin laadun määrittämiseen kohdistuu taasen samoja haasteita kuin mitä Nielsen intressiryhmäjaottelussa ja arvolaadun kohdalla tuotiin esiin.

Asiakaskeskeinen laatu näkemys sisältää muitakin ongelmia. Ensimmäinen on käytännöllinen: kuinka voidaan yhdistää käyttäjien keskenään hyvin keskenään hyvin erilaiset mieltymykset siten, että niistä tulee mielekkäitä määritelmiä laadusta. Toinen on perustavanlaatuinen: kuinka erottaa ne tekijät, jotka merkitsevät laatua niistä, jotka maksimoivat käyttäjän tyydytyksen. (Garvin 1988: 43.) Lillrank (1998: 37) tuo esiin, että yksisilmäinen asiakkaan halujen tyydyttäminen saattaa johtaa vakaviin eettisiin ongelmiin.

Asiakaslaadun mahdollisista eettisistä ongelmista johtuen on tarpeen huomioida Lillrankin Garvinin laatu näkökulmiin lisäämä *systeemi- eli ympäristökeskeinen laatu*. Lillrank katsoo tarkastelutavassa keskeiseksi laatu tekijäksi nousevan tuotteen tai palvelun ekologisen ja yhteiskunnallisen sopivuuden. Systemikeskeinen laatu laajentaa laadun koskemaan kaikkia niitä sidosryhmiä, johon organisaation toiminnalla on laajassa mittakaavassa vaikutuksia.

Lähestymistapa lähtee liikkeelle havainnosta, että tuotteilla ja palveluilla on kauaskantoisempia vaikutuksia kuin vain asiakkaan välitön kokemusmaailma. Siksi on tarpeen arvioida tuotteen tai palvelun kokonaisvaikutuksia ympäröivään maailmaan. (Lillrank 1998: 37.)

Globalisoitumisen myötä 80-luvulla nosteessa ollut arvokeskeisen laadun priorisointi ei ole enää kuluttajien keskuudessa itsestään selvää. Esimerkiksi teollisuuden tuotannon siirtyessä halvan työvoiman perässä kehittyviin maihin on myös alettu kiinnostua tuotteiden eettisestä taustasta ja tuotantoketjun kokonaisvaikutuksesta koko ihmiskuntaan ja maapalloon. Systeemikeskeisen laadun näkökulmaa laatututkimuksessa on sovellettu muun muassa sosiologiassa ja kasvatustieteessä (Parrila 2002: 40). Parrilan (mts. 39) mukaan systeemikeskeinen laadun kehittäminen perustuu neuvotteluihin, jota toimintaan liittyvät sidosryhmät käyvät keskenään. Systeemikeskeisessä laadun määrittelyssä korostuu eri sidosryhmien subjektiiviset kokemukset ja merkityksenannot. Tämä pyrkimys voidaan nähdä myös Virvatuli-mallin taustalla. Laaja-alaisuudestaan huolimatta systeemikeskeinen laatukaan ei pääse eroon arvon ja hyvän kysymyksistä. Taidekasvatuksen kannalta systeemikeskeisessä katsantokannassa voidaan esimerkiksi pysähtyä miettimään, onko hyvän taidekasvatuksen tehtävä ensisijaisesti edistää kansallista hyötyä vai suuntautua laajemmalle kohti globaaleja intressejä.

Transsendenttinen laatu on kenties kaikkein laajin ja samalla ainakin teollisen tuotannon kannalta haastavin näkökulma. Itse tuon käsitteen esiin vasta viimeisenä, vaikka Garvinia ja hänen ajatteluaan siteeraavat tutkijat esittelevät sen lähes poikkeuksetta ensimmäisenä lyhyesti pois alta, jotta päästään kiinni muihin konkreettisempina ja tarkkarajaisempina pidettyihin laadun määrittelyihin. Omalle tutkimukselleni tämä näkökulma on kuitenkin keskeinen lähtökohta. Transsendenttinen laatu on lähinnä Pirsigin (2010: 226) näkemystä, jossa laadun tunnistaa, kun sen kokee (Garvin 1988: 40). Näkökulma painottaa laadun kokonaisvaltaisuutta ja kokemuksellisuutta (Parrila 2002: 36). Transsendenttinen laatu on myös sukua Platonin näkemyksille kauneudesta, jossa kauneus voidaan ymmärtää vasta sen jälkeen, kun kauneutta edustava muoto paljastuu. (Garvin 1988: 41).

Usein transsendenttisen laadun käsitteen ongelmana nähdään sen konkreettinen tavoittamattomuus, sillä sana transsendenttinen viittaa, johonkin aistimaailman yläpuolella olevaan tuonpuoleiseen. Mikäli miellämme laadun perimmäisen olemuksen joksikin

pohjimmiltaan yliaistiseksi entiteetiksi, on transsendenttisen laadun käsite vaarassa livetä käsistä kuin liukas saippua. Toisaalta Pirsigin näkemyksiin paneutunut esteettistä kasvatusta tutkinut David Granger (2006: 65) ei itsestään selvästi jaa Garvinin näkemystä Pirsigin laadun transsendenttisuudesta. Sen sijaan Granger ajattelee Pirsigin kuvaileman laadun viittaavan pikemminkin jokapäiväiseen välittömään kokemukseen.

2.4 Kokemuksellinen laatu

Seuraavaksi esittelen luomani käsitteen *kokemuksellinen laatu* ja sen teoreettisen mallin. Käsitteen avulla voidaan ilmentää taidekasvatuksen opetustilanteiden osallistuneiden oppilaiden laatukokemuksia, jotka sijoittuvat elämismaailman kontekstiin.

Olen muodostanut *kokemuksellisen laadun* Garvinin transsendenttisestä laadusta Pirsigin, Deweyn ja Grangerin näkemyksiin nojautuen. Käsite toimii teoreettisena johtimena taiteen opetustilanteisiin osallistuneiden oppilaiden kokemusten tutkimiseen. Tämä perustuu Grangerin kirjassaan *John Dewey, Robert Pirsig, and the Art of Living* (2006) esittämään ajatukseen, jonka mukaan Pirsigin laatu ja Deweyn kirjassaan *Art as Experience* (1934) kuvaama esteettinen kokemus ovat sama asia. Grangerin (2006: 254) mukaan laatua voidaan opettaa vain nurin päin luomalla tilanne, jossa oppilaat osallistuvat välittömään ja merkitykselliseen kokemukseen, jossa esteettiset ja laadulliset ominaisuudet ilmenevät.

Pirsigin (1974, 1991) populaarit teokset toimivat Grangerin (2006: 4) tutkimuksessa Deweyn (1934) esteettisen kokemuksen teorian vastakappaleena. Teokset sisältävät kaunokirjallisten ansioidensa ohella huomattavaa tiedollista arvoa. Kirjoissa puhutaan kokemuksen kautta ilmenevästä laadusta, jolloin laatu on älyllisistä käsitteistä riippumaton ja niitä edeltävä välitön kokemus (Pirsig 1992: 66). Esimerkkinä tästä Pirsig kuvaa kirjassaan *Zen ja moottoripyörän kunnossapito* (1974) opetustilannetta, jossa kirjan päähenkilö, opettaja Faidros², tutkii oppilaidensa kanssa, mistä tunnistaa hyvän ainekirjoituksen. Faidros päätyy tulokseen, että lähes jokainen tunnistaa hyvän kirjoituksen, mutta siitä huolimatta on lähes mahdotonta löytää mitään yhtäpitävää määritelmällistä kokonaisuutta, josta hyvä tai laadukas aine muodostuu. (Pirsig 2010: 225–226). Syvemmälle laadun käsitteeseen porautuessaan Pirsig (2010: 259) hylkää laadun subjektiivisuuden ja objektiivisuuden kategoriat. Sen sijaan

² Faidros on historiallisesti Platonin ystävä. Platon on nimennyt yhden dialoginsa, jossa käsitellään rakkautta, kauneutta, retoriikkaa ja sielua, Faidroksen mukaan.

hän näkee laadun jonakin, joka on laatutapahtumassa läsnä olevan subjektin ja objektin keskinäisessä suhteessa (2010: 260). Romaanissaan *Lila* Pirsig (1991) syventää näkemyksiään laadusta tuomalla esiin, että sen juuret ovat välittömässä jokapäiväisessä kokemisessa.

Myös Dewey (2005: 3) puhuu esteettisestä kokemuksesta, jonka alku on niin ikään jokapäiväisessä kokemuksessa. Esteettinen kokeminen versoo inhimillisen kokemisen alkulähteiltä, jossa elämä tapahtuu aina jonkin ympäristön sisällä. Ihminen on aistiensa kautta ympäristöönsä kokeva olento, joka on jatkuvassa vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa. Tässä vuorovaikutuksessa on kokemisen perusta. (mts. 12.) Epätasapaino vuorovaikutuksessa herättää sisäisen tarpeen, jonka tiedostaminen aiheuttaa yksilössä jännitettä, joka purkautuu toimintana. Toiminnan tarkoituksena on saavuttaa tasapaino. Tasapainon saavuttamisesta seuraa täyttymyksen tunne. Tällaisessa kokemuksessa on esteettisen kokemuksen alkujuuret. Aktiivisessa vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa mahdollistuu merkityksen kokeminen ja tietoisuus. (mts. 14.) Näin ympäristöä kokeva olento oppii vähä vähältä keinoja, joiden avulla tarve voi kokea tyydytyksen. Jatkuvuus on tärkeää kaikessa kokemisessa. (mts. 17.) Deweyn mukaan erityinen kokemus 'an experience' syntyy, kun koetun aineksen keskinäiset tekijät järjestäytyvät siten, että ne aiheuttavat täyttymyksen (mts. 36). Kokemus eroaa tavanomaisista kokemuksista siinä, että se ei katkea kesken vaan tulee täydeksi (mts. 37). Tällaisen kokemuksen osia leimaa ikään kuin *laadullinen* ykseys huolimatta sen muodostavien osien moninaisuudesta (mts. 38).

Kokemista koskevassa ajattelussa langetaan usein filosofiseen harhaan, jossa ajatellaan kokemuksen olevan kokijan sisällä (Jackson 1998: 3). Dewey ajattelee kokemuksesta toisin. Hän hylkää käsityksen, jossa kokemusta ajatellaan niin kuin se tapahtuisi yksinomaan meissä. Sen sijaan Deweyn kokemuksen käsite on paljon laajempi. Se kattaa Pirsigin ajattelun tavoin niin kokemuksen kuin kokijankin. Kokemus tapahtuu pikemminkin vuorovaikutuksessa maailman kanssa. Se on jotakin, joka lävistää kokijan, objektien maailman ja tapahtumat, siten että erillisyyden tunne näiden välillä katoaa. (Dewey 2005: 25, Jackson 1998: 4.)

Kirjojen *Zen ja moottoripyörän kunnossapito* sekä *Art as Experience* ytimessä voidaan nähdä hyvin samankaltainen väittämä. Sen mukaan jokapäiväisen kokemuksen ohjaaminen esteettisen havainnoinnin suuntaan lisää kykyämme vapauttaa ja laajentaa asioiden mahdollisia merkityksiä (Granger 2006: 7). Puhuessaan laadusta ja kokemuksesta Pirsig ja Dewey luotaavat Grangerin mukaan samaa asiaa. Hän perustelee väitettään seuraavien

huomioidensa valossa. 1) 'Kokemus' ja 'laatu' koostuvat välittömästi kohtaamisesta elämismaailmassa, jossa jokin tuottaa älyllisen tunnistamisen sijaan ennemminkin elämyksen. 2) Jokainen tällainen kokemus tarjoaa arvojen ja merkityksen yhdentymistä, mutta ei alkuperäistä tietoa asiasta. 3) Niin kokemus kuin laatuinkin paikantavat ja antavat suuntaa sisäisen maailman jatkuvalla draamalle. 4) Kumpikin on rajattavissa parhaiten hetkellisesti tapahtumien toiminnassa, johon historia nivoutuu. 5) Kumpikin karttaa absoluuttisia ja perimmäisiä määritelmiä sekä subjekti–objekti-jaottelua. Sen sijaan ne mielletään kokonaisvaltaisesti evolutiivista naturalismia³ ruokkivina näkemyksinä. (mts. 5.)

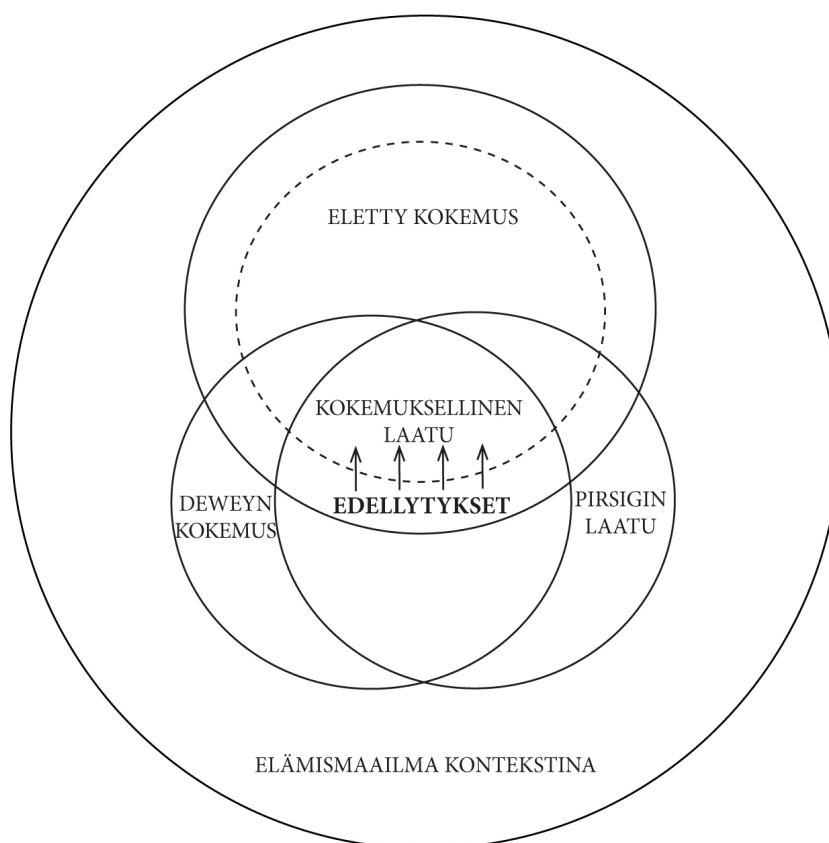
Kokemuksellisen laadun –käsitteen lähtökohtana on oletamus, että jotakin laadusta voidaan ymmärtää kokemalla, vaikkei ennen kokemusta tiedettäisikään, mitä laatu on. Siksi ihmisten kokemusten tutkiminen taiteenoppimis- ja opettamistilanteissa, jossa oletetaan olleen jotakin ihmisen kannalta merkityksellistä ja hyvää, tarjoaa väylän saada tietoa laadusta. Kiinnostukseni polttopisteessä ei kuitenkaan ole kokemuksellinen laatu sellaisenaan. Myös Dewey (2005: 12, 216) on kirjoittanut, että tiedettä ei kiinnosta kokemukset sinällään, vaan ennen kaikkea asiat, jotka ovat todellisten kokemusten *edellytyksiä*, sillä kokemuksen perusta on vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Omassa työssäni kokemuksellisen laadun käsite muodostaa lähtökohdan, jonka avulla luodaan silta tutkittavaan alueeseen, sillä varsinainen mielenkiintoni kohdistuu nimenomaan kokemuksellisen laadun *edellytyksiin*.

Kokemuksellinen laatu koetaan elämismaailman kontekstissa. Elämismaailmalla tarkoitan koko sitä elinpiiriä, jossa teatterioppilas teatteriovetustapahtumassa ja sen myötä eletyissä kokemuksissaan on. Tutkimukseni intressinä on ennen muuta yritys ymmärtää kokemuksellista laatua ihmisen kokeman mielekkyyden, tyydytyksen, täyttymyksen ja merkityksellisyyden kautta, josta myös Dewey (2005) puhuu luodatessaan ihmiskokemusta. Siksi ajattelen tutkimukseni teoreettisen kehyksen paikantuvan lähtökohtaisesti Husserlin fenomenologian elämismaailmaan⁴, joka on yhteydessä aikakauden sosiaaliseen elämän muotoon asettuen suhteessa systeemiin ja laadun ideologisiin konteksteihin Habermasin (1975: 1) ja Nielsenin (1999:192) kuvaamalla tavoilla.

³ Naturalismi ja pragmatismi liitetään usein kiinteästi Deweyn ajatteluun (Kinnunen 1985: 140). Naturalistinen tietoteoria etsii pragmatismiin tavoin vakuudekseen tietoa, jota kokemuksen empiirinen tutkimus tarjoaa. Evolutiivisen naturalismin mukaan luonto on moninainen luonteeltaan itse itseään luova kokonaisuus. Maailma ja havaittavat ilmiöt ovat selitettävissä havainnoitavaan ympäristöön liittyvillä syillä, joiden selitys maailmasta ei perustu yliluonnolliseen eikä objektiiviseen totuuteen, vaan havaittavaan ympäristöön ja historiallisiin jatkumoihin. (Huchtheon 1996: 1.)

⁴ Elämismaailma (*Lebenswelt*) on fenomenologisen filosofian kehittäjän Edmund Husserlin luoma käsite. Se tarkoittaa Husserlille yhteisöllisesti elettyä todellisuutta (Backman & Himanka 2007; Husserl 1995: 16–17), jonka havaitseminen on havaitsejan kannalta relatiivista ja häilyvää (Makkreel 1983: 39).

Esittämieni näkemyksien pohjalta olen luonut teoreettisen mallin. Sen tavoite on tehdä laatu tutkittavaksi *kokemuksellisen laadun* näkökulmasta. Mallin lähtökohtana oletamus, jonka mukaan *laatu on kokemuksessa*. Kokemuksellinen laatu tapahtuu siis *eletyssä kokemuksessa*. Jotta eletty kokemus on mielekästä nostaa laatutarkastelun kohteeksi, täytyy sen oletettavasti pitää sisällään tilanteita, jossa kokijalla on ollut mahdollisuus osallistua välittömään ja merkitykselliseen kokemiseen, jossa laadulliset ominaisuudet ilmenevät (Granger 2006: 254). Elettyä kokemusta voidaan lähestyä Grangerin mukaan pohjimmiltaan samasta lähteestä kumpuavista *Pirsigin laadun* ja *Deweyn kokemuksen* lähtökohdista. Tällaisesta laadusta on haasteellista saada tietoa jälkikäteen, koska se tapahtuu eletyssä hetkessä ja on ennen muuta kokemus. Siksi tieteen kannalta on antoisampaa kiinnittää huomio kokemuksellisen laadun *edellytyksiin*. Ne nousevat esiin, kun ihminen asettuu vuorovaikutukseen sellaisten tekijöiden ja olosuhteiden kanssa, jotka mahdollistavat laadun kokemista tarpeen tyydyttymisen kautta. Edellä kuvailtu laatutapahtuma sijoittuu *elämismaailman kontekstiin*.



Kuva 2: Grangerin, Deweyn, Pirsigin ja Nielsenin näkemyksien pohjalta muodostamani kokemuksellisen laadun malli.

2.5 Deweyn ja Maslown yhteys

Seuraavaksi esitän, millaisista asioista kiinnostumalla päästään kokemuksellisen laadun edellytysten jäljille. Nostan huomion kohteeksi vielä toistamiseen Deweyn (2005: 12) näkemyksen inhimillisen kokemisen alkulähteestä. Dewey (2005: 17) kuvaa, kuinka kokeva olento oppii vähä vähältä keinoja, joiden avulla tarve voi kokea tyydytyksen. Jokainen tarve, kuten esimerkiksi ruuan tarve voidaan ymmärtää puutostilaksi, joka on merkki ympäristöön sopeutumattomuudesta. Elävä olento pyrkii järjestelemään itseään ja ympäristöään kunnes tasapaino saavutetaan (Dewey 2010: 23). Sellaista sopeutumista, joka saavuttaa onnistuneen päätöksen seuraa täyttymyksen tunne (mts. 28). Tarpeen tyydyttyessä ihminen oppii arvostamaan asioita ja muodostamaan merkityksiä.

Näihin Deweyn ajatuksiin perustan oman näkemykseni etsiä kokemuksellisen laadun edellytyksiä sellaisista ilmiöistä, jotka voidaan luonnehtia ihmisen kannalta merkityksellisiksi, mielekkäiksi, arvokkaiksi, tyydyttäväiksi tai täyttymyksellisiksi. Deweyn näkemyksillä on kiinteä yhteys Abraham H. Maslown vuonna 1954 esittämiin ihmisen perustarpeisiin ja niiden pohjalta kehitettyyn tarvehierarkiamalliin⁵. Myös Maslown (1970: 35) motivaatioteorian⁶ lähtökohtana on ihmisen käyttäytymistä ja toimintaa ohjaavat perustarpeet ja ihmisen halu toimia siten, että ne tulevat tyydytyiksi.

Maslow tunnetaan myös humanistisen psykologian uranuurtajana. Hänen ajattelussaan on keskeistä Deweyn tavoin holistisuus. Yksilö nähdään ainutkertaisena persoonana, jonka toiminnan tarkastelussa kiinnitetään huomiota elämäntilanteeseen, ympäristöön ja koko persoonallisuuteen (Antila: teak.fi). Maslown (1970: 11) näkemyksistä puhutaan usein positiivisena psykologiana, jossa korostetaan enemmän ihmisen voimavaroja, holistisuutta kuin patologisia ongelmia. Kritiikin kohteena on puhdasoppinen tieteenharjoittaminen, jossa huomio kiinnitetään liaksi välineisiin, tekniikkoihin ja metodeihin. Sen sijaan motivaatioteoriassa suunnataan huomio ihmiseen ja hänen elämänsä kokonaisuutena.

⁵ Teoria ihmisen perustarpeista pohjautuu ontologisesti ja epistemologisesti William Jamesin ja John Deweyn pragmatistiseen perinteeseen. Tosin Maslow puhuu tästä perinteestä funktionalismina. Tavallisesti Jamesin ja Deweyn yhteyteen liitetty kokonainen tietoteoria mielletään pragmatismiksi. Funktionalistinen perinne sen sijaan yhdistetään enemmän psykologian tieteenalaan. Maslown teoriaan fuusioituu myös hahmopsykologisia ja psykoanalyttisiä taustaoletuksia. Teoreettisten sitoumusten ohella motivaatioteorian taustalla vaikuttaa käytännön kliininen tutkimustyö. (Maslow 1970: 35.)

⁶ Maslown tarvehierarkiateoriaa on myös kritisoitu muun muassa metodologisten ratkaisujen takia, sillä aineiston koonnista puuttuu systemaattisuus. Teoriaansa heikkoudet tunnustanut Maslow toivoi, että hänen aloittamaansa tutkimustyötä jatkettaisiin.

Deweyn hengessä myös ympäristön ja koko kulttuurisen elämänpiirin vaikutusta korostetaan (Maslow 1970: 22, 28, 32).

Maslow (1970: 35–51) puhuu ihmisen seitsemästä perustarpeesta sekä perustarpeiden tyydyttymisen ennako-olosuhteista. Esitettyihin perustarpeisiin kuuluvat: 1) fysiologiset tarpeet, 2) turvallisuuden tarpeet, 3) rakkauden ja kuulumisen tarpeet, 4) arvostuksen tarpeet, 5) itsensä toteuttamisen tarpeet, 6) tiedon ja ymmärtämisen tarpeet sekä 7) esteettisyyden tarpeet. Tarpeiden välillä vallitsee määrätty hierarkia siten, että ensin lueteltujen tarpeiden tulee täytyä ennen kuin sitä seuraavan tarpeen tyydyttämiseen motivoidutaan. (Maslow 1970: 38, 97.)

Fysiologiset tarpeet ovat Maslown (mts. 35–36) mukaan ihmisen ensimmäinen perustarve. Nämä tarpeet liittyvät hengissä säilymisen edellytyksiin kuten ruokaan, juomaan, seksuaaliseen kanssakäymiseen ja riittävään lepoon. Fysiologisia tarpeita seuraavat *turvallisuuden tarpeet*, jotka tarkoittavat ihmisen tarvetta kokea turvaa, vakautta, suojelua sekä vapautta pelosta ja kaaoksesta. Turvallisuuden tarve ilmenee ihmisen haluna järjestykseen, lakiin ja rajoihin. (mts. 39–43.)

Kolmas ihmisen perustarve on *kuulumisen ja rakkauden tarpeet*. Nämä tarpeet kumpuavat ihmisen luontaisesta kuulua toisten lajitoverien yhteyteen. Saadakseen ystäviä, rakastetun tai oman perheen ihminen on valmis ponnistelemaan valtavia määriä. (mts. 43–45.) Neljäntenä Maslow tuo esiin ihmisen *arvostuksen tarpeet*. Ne ilmentyvät kahdella tavalla ihmisen käytöksessä. Ensinnäkin meillä on halu näyttäytyä vahvana, pätevänä, osaavana, tarpeellisena muun maailman silmissä. Lisäksi haluamme vapautta ja itsenäisyyttä tekemiemme päätösten äärellä. Toiseksi arvostuksen tarpeet voivat myös näyttäytyä haluna maineeseen ja arvovaltaan, joka näyttäytyy siten, että haluamme kunnioitusta ja arvostusta toisilta ihmisiltä. (mts. 45–46.)

Neljäntenä tarvehierarkiassa tulevat *itsensä toteuttamisen tarpeet*. Ne tarkoittavat, että ihmisellä on halu toteuttaa itseään omalla optimaalisella soveltuvuusalueellaan. Toisin sanoen meidän täytyy olla tosia omalle luonnollemme. Muusikot toteuttavat itseään soittaen, taidemaalarit maalaten. Itsensä toteuttamisen tarpeet vaihtelevat paljon ihmisestä ja hänen persoonastaan riippuen. (mts. 46–47.) Viidentenä perustarpeena tuodaan esiin *tietämisen ja ymmärtämisen tarpeet*. Luontaisesta kyvystämme ja halustamme ymmärtää ja tietää antaa

näyttöä koko ihmislajin kehittymisen historia. Myöskään lapsia ei tarvitse opettaa olemaan uteliaita; he ovat sitä luonnostaan. (mts. 48–51.) Viimeisenä esitellään ihmisen *esteettisyyden tarpeet*. Tästäkin tarpeesta antaa näyttöä ihmiskunnan historia. Lisäksi Maslow on tutkinut ihmisiä kliinisin kokein ja todennut, että joillakin ihmisillä on luontainen tarve esteettisyyteen. Hän esittää, kuinka henkilöt ovat sairastuneet rumuudesta ja kuinka kaunis ympäristö on parantanut heidät. Kauneuden tarve ilmenee hänen mukaansa myös universaalisti terveissä lapsissa ja kulttuureissa kautta aikain.

Puhuessa perustarpeista Maslow (mts. 47) korostaa, että on olemassa tiettyjä olosuhteita, jotka ovat *ennakkoehtoja perustarpeiden tyydyttymiselle*. Sellaiset olosuhteet kuin vapaus puhua; vapaus tehdä, mitä haluaa, kunhan siitä ei ole harmia toiselle; vapaus ilmaista itseään; vapaus tutkia ja etsiä tietoa; vapaus puolustaa itseään; oikeus; reiluus; rehellisyys ja järjestyksellisyys ryhmässä ovat esimerkiksi näitä ennako-olosuhteita perustarpeiden toteutumiseksi. Näiden vapauksien kanssa poikkiteloin asettuminen aiheuttaa Maslown mukaan uhkaavan tai odottamattoman vastareaktion. Nämä olosuhteet eivät ole tarkoitus itsessään, mutta ne ovat lähestulkoon sitä, koska ne ovat niin läheisesti yhteydessä perustarpeisiin, jotka voidaan nähdä ainoina lopullisina tarkoituksina. Esimerkiksi, jos meitä estetään käyttämästä vapaasti kognitiivisia kykyjämme (käsitteellisyys, älyllisyys, oppiminen), jotka ovat vahvasti läsnä myös taiteellisessa tekemisessä, on tämä välitön uhka perustarpeiden toteutumiseksi. Perustarpeiden toteutuminen on taas hyvän ihmiselämän kannalta arvo sinänsä.

Vaikka perustarpeemme ovat oletettavasti samankaltaisia, kaikki tarpeet eivät ilmene kaikilla yksilöillä yhtä voimakkaana tai samalla tavoin. Olemme ihmisinä erilaisia ja siksi myös kokemamme laatu on suhteellista. Myös taidekasvatus on aina suhteellista, sillä yksilöt kokevat taiteenopettamistilanteet eritavoin. Siksi laadun kokemuksetkaan eivät paikannu ihmisten kokemusmaailmaan samanaikaisesti tai edes samankaltaisissa tilanteissa. Se, millaiseksi taiteenoppimis- ja opettamistilanne muodostuvat, ovat monen osatekijän summia. Se riippuu oppijasta, opetettavasta sisällöstä, ympäristöstä, opettajasta ja hänen tavastaan opettaa sekä muista tilanteeseen osallistuvista oppijoista. Jokainen tilanne, jossa laadun kokemusta tapahtuu, on ainutkertainen.

3 Empiirisen kontekstin esittely

Tässä luvussa avaan tutkimukseni empiirisen osion kontekstia. Sen keskiössä ovat alumnioppilaiden kokemukset. Nämä kokemukset ovat muotoutuneet Deweyn (2010: 22–23) näkemyksiä myötäillen ihmisen ja hänen ympäristönsä kanssakäymisessä. Alumniopettajien kokemusten taustalla ovat heidän ihmisyytensä, persoonallisuutensa, kykijensä ja henkilöhistoriansa lisäksi koko teatteriovetustapahtuman annetut olosuhteet. Ne koostuvat pääpiirteissään taiteen perusopetuksen ideologisesta kontekstista, opetuspaikan fyysisestä ympäristöstä ja ihmisten keskinäisestä sosiaalisesta kanssakäymisestä. Käytännössä nämä kaikki limittyvät yhteen ihmisen kokemuksessa. Seuraavaksi esittelen taiteen perusopetuksen päälinjauksia sekä Tikkurilan Teatteri- ja Sirkuskoulun historiaa, toimintaa, fyysistä ympäristöä ja teatteritaiteelle asetettua koulukohtaista opetussuunnitelmaa. Lopuksi esittelen tutkimukseeni osallistuneet alumnioppilaat ja heidän teatteriovetuksensa lähtökohdat pääpiirteissään. Pohdin myös ihmistutkimukseen liittyviä tutkimuseettisiä näkökulmia.

3.1 Taiteen perusopetus ja opetussuunnitelman perusteet

Taiteen perusopetus on Suomessa järjestettävää tavoitteellista tasolta toiselle etenevää ensisijaisesti lapsille ja nuorille suunnattua peruskoulun ulkopuolella tapahtuvaa eri taiteenalojen opetusta. Se on maamme taidekasvatusjärjestelmän osa, jonka tavoitteena on mahdollistaa taiteen opiskelu kaikille lapsille ja nuorille. Tarkoituksena on tarjota tavoitteellista, laadukasta ja pitkäjänteistä opetusta eri taiteen aloilla kautta maan. Opetus järjestetään peruskoulun ulkopuolella ja siihen osallistuminen on lapsille ja nuorille vapaaehtoista. Laki taiteen perusopetuksessa tuli voimaan toukokuussa 1992 (424/1992). Lakia uudistettiin vuonna 1998 (1998/633). (oph.fi, finlex.fi.) Taiteen perusopetuksen mukaista opetusta annetaan arkkitehtuurissa, audiovisuaalisessa taiteessa, kuvataiteessa, käsityössä, musiikissa, sanataiteessa, sirkustaiteessa, tanssissa ja teatteritaiteessa (oph.fi).

Laki edellyttää, että opetuksen järjestäjällä on joko kunnan tai opetus- ja kulttuuriministeriön lupa opetuksen organisoimiseen. Opetus- ja kulttuuriministeriön luvan varassa toimivat koulut saavat opetustuntiperusteista valtionosuutta. Taiteen perusopetuksen puitteissa annetut oppimäärät jakautuvat laajaan ja yleiseen. Laaja oppimäärä pitää sisällään 1300 ja yleinen 500 opetustuntia. Laajaan oppimäärään kuuluvat perusopinnot ja syventävät opinnot. Laajan oppimäärän teatteriovetinnoissa perusopintojen laskennallinen laajuus on 540 ja syventävien

opintojen 760 opetustuntia. Annettavan opetuksen tulee pohjautua Opetushallituksen määräämiin taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin. (artsedu.fi.)

Taiteen perusopetuksella on keskeinen rooli lasten ja nuorten taidekasvatuksessa Suomessa. Vuonna 2012 järjestelmän piirissä toimi 393 oppilaitosta 251 kunnassa. Toimintaan otti osaa 126000 taiteenharrastajaa viikoittain. Taiteen perusopetuksen rahoitus pohjautuu valtionrahoitukseen, kunnallisten päättäjien tahtoon ja oppilasmaksuihin. Valtion ja kunnan avustuksilla pyritään pitämään oppilasmaksut kohtuullisina. Pyrkimys on myös saada monipuolinen taiteen harrastaminen jokaisen suomalaisen lapsen ja nuoren ulottuville. Saavutettavuus ei ole vielä toistaiseksi kaikilta osin toteutunut, sillä alueellisten harrastusmahdollisuuksien erot ovat suuret. (artsedu.fi.)

Taiteen perusopetus on suomalainen ratkaisu lasten ja nuorten taidekasvatuksen turvaamiseksi. Sen sisältö, tarkoitus ja merkitys ovat muotoutuneet pitkällisenä ihmisten välisenä sosiaalisena ja kulttuuripoliittisena prosessina (Takala 2006). Tuomikoski toteaaakin, että ”taiteen perusopetus ei syntynyt, se luotiin” (Tuomikoski 1993: 11). Takalan (2006: 59) näkemyksen mukaan taiteen perusopetus järjestelmä kehiteltiin vastaukseksi valtakunnassa 80–90-luvulla vallinneeseen ’taidevajaukseen’. Taiteen perusopetuksen rakenteellinen pohja nojaa vahvasti musiikkioppilaitosten toiminnan jatkumoon. Musiikkiopetuksen voimakas kehittyminen alkoi jo muita taiteenlajeja aiemmin 60-luvulla, kun laki musiikkioppilaitosten valtionavusta turvasi niiden toiminnan (Takala 2006: 48). Musiikilla onkin ollut pitkään taiteen perusopetuksen kentällä ylivoimainen asema suhteessa muihin taiteenlajeihin.

Taiteen perusopetus on siis itsessään Nielsenin (1999: 189-190) mainitsemien intressiryhmien neuvottelun tulos ja moninaisen valtaverkoston luomus. Tällaisessa kulttuuripoliittisessa konstruoinnissa korostuu taiteen instituutioiden kontekstin sekä poliittisen ja taloudellisen kontekstin ideologiset näkökulmat. (Nielsen 1999:192, Forsblom 2000: 2.) Taiteen perusopetuksen taustalla vaikuttaa suurena linjauksena valtion ja hallinnon 1960-luvulta lähtien ajamaa hyvinvointivaltion ideologia. Vuonna 1993 taiteen perusopetuksen suuntaviivoja laskenut Repo (1993: 68) korostaakin koko kansan hyvinvoinnin tavoitetta kaikkien yhteisenä kasvatusintressinä.

Taiteen perusopetuksen puitteissa annetun opetuksen opetussuunnitelman perusteista päättää Opetushallitus. Niissä määritellään opetuksen tehtävä, arvot, tavoitteet ja laajuus sekä

annetaan lähtökohdat opetuksen rakenteelle ja oppilasarvioinnille. Tämän ohella annetaan yksityiskohtaisemmat määräykset taiteenlajikohtaisesti. Voimassa olevien opetussuunnitelman perusteiden pohjalta taideopetuksen järjestäjät laativat ja hyväksyttävät omat opetussuunnitelmansa. Nykyisin noudatettavat opetussuunnitelman perusteet ovat yleisen oppimäärän osalta vuodelta 2005 ja teatteritaiteen laajan oppimäärän osalta vuodelta 2002. Opetussuunnitelman perusteita päivitetään noin 10–15 vuoden välein, ja päivitystyö on käynnissä parhaillaan. Uudet säädökset tulevat voimaan vuonna 2018.

Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden laatiminen ja uudistaminen ovat aina monivaiheinen konsensushakuinen kompromissiin tähtäävä prosessi. Niiden valmistelutyöstä vastaa Opetushallituksen on asettama ohjausryhmä, johon kuuluu muun muassa Opetushallituksen ja opetus- ja kulttuuriministeriön virkamiehiä, ammattiliiton edustajia ja rehtoreita. Ohjausryhmä kuuntelee ja saa lausuntoja eri intressiryhmien edustajilta kuten virkamiehiltä, kulttuuri-instituutioiden edustajilta ja tutkijoilta. Keskusteluun voi ottaa osaa aina taiteen perusopetuksen ruohonjuuritasolta lähtien. Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden luonnokset ovat myös avoimesti kaikkien kansalaisten kommentoitavissa. (oph.fi.)

Rokan (2011: 59) toteamus siitä, että opetussuunnitelman laadinta on vääjäämättä aina myös poliittinen prosessi pitää paikkansa myös taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden kohdalla. Tämä tulee esiin, kun vertaa vuoden 2017 taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden luonnoksia vuoden 2005 voimassa oleviin määräyksiin. Uusissa luonnoksissa esimerkiksi tähdennetään tasa-arvoa ja sukupuolen moninaisuuden huomioimista opetuksessa. Vuonna 2005 määräyksissä on sen sijaan haluttu korostaa monitulkintaisemmin oppilaiden yksilöllisten erojen huomioimista ja oppilaan kehittymisen tukemista hänen omista lähtökohdistaan. Toinen silmiin pistävä huomio on oppilasarvioinnin systemaattinen korostuminen lähemmäs nykypäivää tultaessa. (Porna & Väyrynen 1993, oph.fi.)

Opetussuunnitelma voidaan nähdä aina oman ajan arvojen, ihmiskäsityksensä ja oppimiskäsityksensä peilinä. Arvot muotoutuvat pohjimmiltaan ihmisten välisessä kanssakäymisessä, joka on luonteeltaan poliittista. Ahponen (2001: 14) määritelmän mukaan politiikka konstruoituu muutoksessa, jossa arvoihin perustuvat tavoitteet ja niiden saavuttamiskeinot kamppailevat. Ahponen tähdentää poliittisten toimijoiden asemien

vakiintuvan instituutioissa ja politiikan institutionalisoituneita käytäntöjä toteutettavan hallinnossa. Ajan poliittisessa ilmapiirissä vallalla olevat arvot ja asenteet ovat siis vääjäämättä läsnä tavalla tai toisella sillä kulttuuripoliittisella kentällä, jossa taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteista päätetään.

3.2 Tikkurilan Teatteri- ja Sirkuskoulu: rakenteet, historia ja opetussuunnitelma

Tikkurilan Teatteri- ja Sirkuskoulu on Tikkurilan Teatteri ry. –nimisen yhdistyksen ylläpitämä Vantaalla sijaitseva yksityinen esittävän taiteen koulu, joka antaa taiteen perusopetuslakiin perustuvaa opetusta teatteri- ja sirkustaiteessa. Teatteritaiteen perusopetus on aloitettu vuonna 1994 ja sirkustaiteen vuonna 1998. Teatteritaiteen opetukseen koululla on opetus- ja kulttuuriministeriön myöntämä opetuksen järjestämislupa, joka saatiin vuonna 2007. Niin teatteri- kuin sirkustaiteessakin on nykyisin käytössä taiteen perusopetuksen laaja oppimäärä, jonka suorittamiseen kuluu noin 10–11 vuotta. Vuonna 2016 Tikkurilan Teatteri- ja Sirkuskoulussa oli yhteensä 376 oppilasta, joista 233 oli teatterioppilaita ja 143 sirkusoppilasta. Koulun olemassaolon aikana yhteensä 57 oppilasta on suorittanut koko opintokokonaisuuden loppuun. Opetushenkilökunta koostuu teatterialan ammattilaisista ja pedagogeista. (tikkurilanteatteri.fi.)

Taiteen perusopetuksen ohella Tikkurilan Teatteri ry. ylläpitää myös yksityistä Tikkurilan Teatteri –nimistä harrastajateatteria. Teatteriopetustoiminta on eriytynyt omaksi osa-alueekseen harrastajateatterin toiminnan pohjalta. Harrastajateatterin juuret ulottuvat 1900-luvun alussa perustettuun Tikkurilan Työväenyhdistykseen, jonka kylkeen kehkeytyi näyttämötoimintaa (Lyra 2011: 8). Toiminta voidaan nähdä laajemmin osana Euroopassa 1800- ja 1900-luvun vaihteessa virinnyttä työväenteatteriliikettä, jolla on säilynyt Suomessa vahva asema hyvin pitkään (Seppälä 2010: 90). Nykyinen Tikkurilan Teatteri ry. perustettiin 27.1.1961. Samalla haluttiin ottaa etäisyyttä aatteellisiin kytköksiin. Uuden teatterin tarkoitus oli ”tarjota henkistä virkistystä kaikille kunnan asukkaille” (Lyra 2011: 23). 70-luvulla teatteri ryhtyi panostamaan teatteriharrastuksen tarjoamiseen lapsille ja nuorille. (mts. 22–39.) Toiminta kytkeytyy osaksi lasten ja nuorten oman teatteritoiminnan nousua, joka oli Suomessa valtakunnan laajuinen ilmiö 60–70-lukujen taiteessa (Mustonen 2010: 360).

Suuren kysynnän myötä lasten ja nuorten harrastajateatteritoiminta Tikkurilassa kasvoi ja vakiintui 80-luvun aikana, jolloin myös oman tilan hankkiminen tuli välttämättömäksi.

Tikkurilan Teatterin kotipaikka löytyi lopulta vanhan vernissatehtaan yläkerrasta. Rakennus tunnetaan nykyisin kulttuurikeskus Vernissana, ja se sijaitsee Keravan-joen varrella kosken rannalla. Rakennuksen historia sai alkunsa jo 1700-luvulla, jolloin paikalle pystytettiin viljamyly. Vernissan valmistus aloitettiin vuonna 1862 ja toiminta jatkui aina 1970-luvulle saakka, jonka jälkeen rakennus jäi heitteille. Vuonna 1985 paikallinen nuorisoyhdistys valtasi rakennuksen ja vaati Vantaan kaupunkia kunnostamaan sen. Neuvottelujen jälkeen Vernissa kunnostettiin nuorisotilaksi 1990. Vernissaan pääsyn myötä lasten ja nuorten teatteriharrastustoiminta laajeni entisestään vakiintuen lopulta taiteen perusopetuksesi vuonna 1994. (Lyra 2011: 52–53.)

Tarkastelen seuraavaksi Tikkurilan Teatteri- ja Sirkuskoulun opetussuunnitelmaa ja siitä välittyvää oppimis-, ihmis- ja teatterikäsitystä. Opetussuunnitelma on laadittu vuonna 2005, jolloin koulun opetuksessa siirryttiin yleisestä oppimäärästä laajaan. Sen pohjana on vuonna 2002 taiteenperusopetuksesta annetut opetussuunnitelman perusteet. Opetussuunnitelman tekemisessä ovat olleet mukana oppilaitoksen rehtori, puheenjohtaja, opettajia ja neuvoo-antava asiantuntija. Sen sisällöllinen painopiste on ryhmässä toimimisessa ja sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, josta pikkuhiljaa siirrytään kohti varsinaista teatterin tekemistä ja esitysten valmistamista. Kannustavaa ilmapiiriä sekä oppimisen iloa ja halua korostetaan. (Tikkurilan Teatteri- ja Sirkuskoulun teatteritaiteen laajan oppimäärän opetussuunnitelma 2005.)

Opetussuunnitelman kokonaisuus kallistuu voimakkaasti kohti humanistis-kokemuksellisesta oppimiskäsitystä, jossa painottuu kokemuksellisuuden ohella oppilaan itseohjautuvuus. Opetussisältö tehdään mielekkääksi liittämällä se oppilaan aiempiin kokemuksiin. Humanistis-kokemuksellisen oppimiskäsityksen taustalla vaikuttavat romantiikan aatemaailma ja Rousseau'n kasvatustilfilosofia. Lisäksi taustalla voidaan nähdä kytkökset Deweyn (1957) kasvatustilnäkemyksiin tekemällä oppimisesta sekä Maslow'n motivaatioteoriaan ja tarvehierarkiamalliin, jonka mukaan ihmistä motivoi hänelle luontaisten tarpeiden tyydyttyminen. (Rauste-von Wright, von Wright & Soini 2003: 198.)

Oppiminen nähdään monisyisenä tapahtumana. Oppimisen lähtökohtana ovat oppilaan aikaisemmat tiedot, kokemukset, ongelmanratkaisutavat ja tapa hahmottaa maailmaa. Oppiminen on näiden muokkaamista, täydentämistä ja uudelleen rakentamista, jossa uusien ajatusten ja oivallusten kokeileminen käytännössä on keskeistä. Oppimisen edellytyksenä on se, että oppijalla on itsellään käsitys siitä, mitä hän kulloinkin opittavasta asiasta ymmärtää tai ei vielä ymmärrä. Omien tietojen, taitojen ja kokemusten ajattelemine ja arviointi ovat oppimisen kannalta tärkeitä. (Tikkurilan Teatteri- ja Sirkuskoulun teatteritaiteen laajan oppimäärän opetussuunnitelma 2005: 5).

Opetussuunnitelman ihmiskäsityksessä on piirteitä holistista ja humanistisesta ihmiskäsitystä, jotka korostavat itseohjautuvuutta, itsensä toteuttamista, ainutkertaisuutta, luovuutta ja kokonaisvaltaisuutta (Rauhala 1986: 104, Antila: teak.fi). Myös yhteisöllisyyttä painotetaan, eli ihmisolennon nähdään elävän vahvasti suhteessa toisten ihmisten muodostamaan todellisuuteen. Holistinen ja humanistinen ihmiskäsitys ovat tyypillisiä muun muassa Deweylle (1957) ja Maslowille (1970: 46), jotka korostavat ihmisen halua ja tarvetta kaiken oppimisen ja motivaation lähtökohtana.

Tikkurilan Teatteri- ja Sirkuskoulussa halutaan tukea oppilaiden itseohjautuvuuden kasvua. Tavoitteena on, että oppilaat ottavat vastuun omasta opiskelustaan ja oppimisestaan ja että heille syntyy sisäinen motivaatio oppimiseen ja halu oppia ilman pakkoa.

Opetus perustuu käsitykseen ihmisestä, joka on pohjimmiltaan aktiivinen ja itseohjautuva, ja joka toimii vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa ja oppii tästä vuorovaikutuksesta.

Laadukasta oppimista ja merkittäviä oppimiskokemuksia ajatellaan syntyvän, kun yksilön autonomia kehittyy yhteisöön liittymisen myötä ja sen varassa.

(Tikkurilan Teatteri- ja Sirkuskoulun teatteritaiteen laajan oppimäärän opetussuunnitelma 2005: 5).

Opetussuunnitelman käsitys teatterista taidemuotona draamalähtöinen ja esityskeskäinen. Draamalähtöisyydellä tarkoitan sitä, että teatteriesitys ajatellaan draaman ylös panona (Numminen 2011: 22, 29; Lehmann 2009), jossa rooli ja kuvitteellinen tarina kietoutuvat yhteen palvelemaan yhtenäistä kokonaisuutta. Tikkurilan Teatterikoulun opetussuunnitelmassa esitys ymmärretään tulkintana jostakin todellisuuden ilmiöstä, jonka muuttaminen draamalliseen muotoon on keskeistä (mts. 5). Esityskeskäisyys tulee ilmi muun muassa pedagogiikan näkökulmasta, kun korostetaan teatteriesityksen valmistamista keskeisenä teatterinopettamisen tapana, jossa kaikki ryhmänjäsenet tuovat oman panoksensa kokonaisuuteen (mts. 5).

Perusopetuksen keskeinen sisältö on tutkia roolihenkilöiden toimintaa fiktiivisissä tilanteissa eri aikakausina ja erilaisissa olosuhteissa. Keskeistä ovat oppilaiden erilaiset tulkinnat ja erilainen ymmärrys sekä näistä tilanteista, että roolihenkilöiden toiminnasta näissä tilanteissa. Näitä tulkintoja kokeillaan toimimalla roolihenkilönä erilaisissa tilanteissa. Samalla tutkitaan, miten kuvitteellinen tarina rakentuu ja välittyy katsojille. (Tikkurilan Teatteri- ja Sirkuskoulun teatteritaiteen laajan oppimäärän opetussuunnitelma 2005: 8).

Opetuksessa painottuu teatteriesityksen valmistaminen ja teatterin eri osa-alueiden ymmärtäminen osana kokonaisuutta. Teatteriesityksen valmistaminen ymmärretään prosessina, jossa jokainen ryhmän jäsen tuo oman panoksensa kokonaisuuteen. (Tikkurilan Teatteri- ja Sirkuskoulun teatteritaiteen laajan oppimäärän opetussuunnitelma 2005: 8).

3.3 Tutkimukseen osallistuneet alumnit

Edellä olen esitellyt Tikkurilan Teatteri- ja Sirkuskoulun toimintaa olemassa olevien dokumenttien valossa. Paljon oppilaiden kokemuksiin vaikuttaa myös sellaisia tekijöitä, joista ei jää mitään jälkeä, joka voitaisiin laajemmin yhteisesti jakaa. Eletty todellisuus tallentuukin ennen kaikkea ihmisen muistoihin, joista saa tietoa vain kysymällä sitä heiltä itseltään.

Tutkimukseni pääaineiston muodostavat Tikkurilan Teatteri- ja Sirkuskoulun teatteritaiteen perusopetuksessa opiskelleiden alumnien kokemukset, joista olen saanut tietoa heitä haastatteleamalla. Haastateltavia oli yhteensä viisi, kolme naista ja kaksi miestä. He olivat haastatteluhetkellä 23–34-vuotiaita ja olivat olleet mukana toiminnassa vuosina 1993–2014. Neljä heistä oli suorittanut teatteritaiteen laajan oppimäärän 1300 tuntia. Yksi oli suorittanut teatteritaiteen yleisen oppimäärän 500 tuntia.

Yksi haastateltavista oli edelleen mukana Tikkurilan Teatteri- ja Sirkuskoulun toiminnassa aikuisen teatteriharrastajan roolissa. Kaksi oli kouluttautunut teatterialalle. Toinen heistä oli ammatiltaan valosuunnittelija (TeK), joka opiskeli parhaillaan maisteriopintoja (TeM) Taideyliopiston Teatterikorkeakoulussa (TeaK). Toinen oli teatteri-ilmaisun ohjaaja AMK, joka myös täydensi parhaillaan opintojaan teatteriopettajan (TeM) maisteriopintoihin. Hän oli myös oman harrastamisensa jälkeen työskennellyt teatteriopettajana Tikkurilan Teatteri- ja Sirkuskoulussa vuosina 2009–2014. Kolme muuta haastateltavaa eivät olleet valinneet teatteria ammatikseen. Yksi heistä työskenteli lasten hoitajana päiväkodissa, toinen oli töissä Vantaan kaupungilla ja kolmas työskenteli pankissa palveluneuvojana.

Tunsin kaikki haastateltavat ennalta. Olin nähnyt heidän esiintyvän Tikkurilan Teatteri- ja Sirkuskoulun esityksissä ja olin tietoinen heidän uravalinnoistaan pääpiirteissään. Yksi heistä on ollut oppilaani vuosina 2006–2009. Muita haastateltavia en ollut opettanut henkilökohtaisesti. Yksi haastateltavista oli myös opettajakollegani. Hänen kanssaan olimme käyneet epämuodollisia keskusteluja teatterinopettamisen iloista ja haasteista useasti. Halusin hänet mukaan tutkimukseen, koska ajattelin, että hänen kauttaan tulisi mukaan myös ajallista perspektiiviä taiteen perusopetuksen alkuajoilta sekä opettajan kokemuksen kautta sisäistynyttä näkemystä. Pyrkimykseni oli valita tutkimuskontekstin sisältä haasteltaviksi mahdollisimman heterogeeninen joukko, jotta aineistossa eivät korostuisi vain yhdenlaiset näkemykset.

Haastateltavat ovat harrastaneet teatteria noin 7–10 vuoden ajan kerran viikossa tai useammin. Esityksiä valmistettaessa harjoituksia on ollut tiheämmin. Myös opetussuunnitelma on vuosien 1993–2014 aikana päivittynyt. Suurin osa haastateltavista oli harrastanut teatteria sinä aikana, kun edellä esittelemäni vuonna 2005 laadittu opetussuunnitelma on ollut voimassa. Harjoituskäytännöt ovat vaihdelleet vuosien aikana jonkin verran. Opetus on ollut ryhmämuotoista, ja tavallisesti ryhmään on kuulunut noin 8–18 oppilasta. Ryhmän toimintaa on luotsannut ohjaaja. 90-luvulla kaikki ohjaajat eivät vielä olleet päteviä opettajiksi taiteen perusopetuksen piiriin, mutta 2000-luvun myötä ohjaajilta alettiin edellyttää ammatillista pätevyyttä. Esitysten valmistamisen yhteydessä oppilaat ovat tutustuneet myös muihin teatterin ammattilaisiin kuten puvustajaan, valosuunnittelijaan, äänisuunnittelijaan ja muuhun tekniseen henkilöstöön ja olleet myös itse mukana toteuttamassa teatteriesityksen eri osalajeita.

Haastateltavien käyttämät termit opetukseen liittyvistä ilmiöistä, ammattirooleista tai henkilöistä eivät ole aina yhteneviä taiteen perusopetuksessa vaalitun terminologian kanssa. Taiteen perusopetuksen termit eivät ole vielä vakiintuneet kaikilta osin osaksi käytäntöä. Kiinnostava osoitus vahvasta harrastajateatteriperinteen ja teatteritradition elämisestä vakiintuneissa käytänteissä on tapa, jolla teatteritaiteen perusopetustoimintaa vetävästä opettajasta puhutaan. Haastateltavat nimittäin kutsuvat häntä lähes poikkeuksetta ohjaajaksi, vaikka taiteenperusopetuksesta annetuissa säädöksissä ja opetussuunnitelmissa puhutaan aina opettajasta.

Opetus, koulu, oppilas, opettaja eivät tunnu sopivan itsestään selvästi haastateltavien suuhun, vaikka virallisessa taiteen perusopetuksen termistössä näitä termejä käytetään aina. Käytännössä ja arkipuheessa puhutaankin usein ohjaajista, ryhmäläisistä ja teatterin harrastamisesta. Tämä voi johtua siitä, että taiteen perusopetusta ei haluta termien tasolla rinnastaa peruskoulumaailmasta tuttuun kieleen. On mahdollista, että opetus–koulu–oppilas–opettaja-asetelma pitää sisällään sellaisen arvolatauksen, joka ei ole linjassa sen traditioon kanssa, joka elää tottumuksena Tikkurilan Teatteri- ja Sirkuskoulun perinteessä. Tämän vuoksi käytän aineiston analyysivaiheessa opettaja- ja ohjaajanimikettä rintarinnan. Enimmäkseen puhun ohjaajasta, koska näin tapahtui myös aineistossa.

Tarkastin haastattelun jälkeen haastateltavilta vielä sähköpostitse, halusivatko he kutsuttavan itseään oppilaiksi vai joksikin muiksi. Kaksi heistä vastasi. Toinen koki termin oppilas olevan

sopiva. Toinen taas ilmaisi kokeneensa itsenä enemmän teatterin harrastajaksi, mutta ei silti ajatellut, että oppilasnimikkeen käyttö tuntuisi väärältä. Siksi nämäkin nimikkeet kulkevat aineistossa rintarinnan, siten kun ne milloinkin siinä ilmenevät ja tuntuvat mielekkäältä käyttöä.

Haastateltavien kohdalla on syytä kiinnittää huomiota myös joihinkin tutkimus eettisiin kysymyksiin, erityisesti siihen, ettei tutkimukseen osallistumisesta koidu heille vahinkoa (Hallamaa, Launis, Lötjönen, Sorvali 2006: 398). Tämä on tärkeää juuri oman tutkimukseni asetelmassa, jossa tutkimusympäristö on ollut niin tutkittaville kuin itselleni luonteva arkielämän ympäristö. Olen huolehtinut siitä, että tutkimukseen osallistuvat tietävät osallistuneensa tutkimukseen ja tiedostavat omat oikeutensa sen suhteen. Myös anonymiteetista on keskusteltu tutkittavien kanssa. Päädyimme yhdessä siihen, ettei kukaan esiinny tutkimuksessa omalla nimellään ja että kaikki aineistossa esiintyvät nimet ja produktioiden nimet muutetaan.

Tutkittavat ovat myös saaneet luettavakseen graduluonnoksen, jossa aineiston analyysi on ollut luettavissa, ja heille on annettu mahdollisuus tehdä korjauksia. Korjauksia ei tullut. Tutkimuksessa julkitulevaan aineistoon he ovat antaneet suostumuksensa. Haastateltavien valintaan liittyi myös eettinen valintaperuste siinä mielessä, että kaikki tutkimusta varten haastatellut ihmiset olivat täysikäisiä ja pystyivät itse päättämään tutkimukseen osallistumisestaan. Myös ajankohdasta, jolloin haastateltavat olivat osallistuneet teatteritaiteen perusopetukseen, oli aikaa. Näkemykseni mukaan välimatka antaa perspektiiviä ja kypsyyttä pohdintaan.

4 Teatteriopetuksen kokemuksellisen laadun edellytykset oppilaan näkökulmasta

Tässä luvussa esittelen aineiston analyysin. Vastaan tutkimuskysymykseeni, millaiset tekijät ovat oppilaan näkökulmasta kokemuksellisen laadun edellytyksiä ja ehdotan tavan luokitella ne. Käyn läpi kokemuksellisen laadun edellytykset yksi kerrallaan ja esitän aineiston pohjalta perusteet omille valinnoilleni. Esiin nousee 12 edellytystä. Analyysini aluksi tuon esiin kokemuksellisen laadun ennakoedellytykset eli tekijät, jotka saavat ihmisen ylipäättään hakeutumaan teatteriopetuksen pariin. Sen jälkeen siirryn varsinaisiin edellytyksiin. Tarkan rajan piirtäminen kokemuksellisen laadun edellytysten välille on haastavaa, sillä yhden hyvän oppimiskokemuksen avaaminen voi pitää sisällään monta yhtäaikaista edellytystä. Käytännön kokemisessa ne ovatkin toisiinsa liudentuvia osa-alueita.

4.1 Ennakoedellytykset

Teatteriopetus mahdollistaa osallistujalleen kokemuksellista laatua vain silloin, kun ihminen tulee konkreettisesti paikan päälle ja osallistuu toimintaan. Laatua ei voida kokea teoriassa, vaan se tapahtuu aina käytännössä. Tarvitaan siis joitakin kokemuksellisen laadun ennakoedellytyksiä, ennen kuin ihminen innostuu lähtemään mukaan teatteriharrastukseen. Ajattelen ennakoedellytysten olevan ihmisen luontaista viehtymystä jostakin sellaista kohtaa, mitä teatteri voi tarjota.

Ihmisyksilö elää elämänsä alkuvaiheista saakka vuorovaikutuksessa ympäristöönsä, elämismaailmaan. Tuossa elämismaailmassa hän oppii erilaisia keinoja selviytyä ja tyydyttää tarpeitaan (Dewey 2010: 23). Elämässä ja eletyssä maailmassa merkittävässä roolissa ovat perhe, muut sosiaaliset suhteet, fyysinen ympäristö ja erilaiset ilmiöt. Vuorovaikutuksessa näiden olosuhteiden sekä luontaisten ja harjaantuvien kykyjensä kanssa ihminen oppii erilaisia tapoja. Kokemuksen kautta muodostunut luontainen mieltyminen tai epämieltyminen suuntaavat ihmisen kiinnostusta.

Kiinnostus teatteria kohtaan viriää vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa silloin, kun jostakin teatteriin linkittyvää toimintaa koetaan tai kokeillaan. Kokemisen tai kokeilun myötävaikutuksesta ihminen viehättyy, jos on viehättyäkseen, jostakin sellaisesta asiasta, johon teatterin tekeminen tarjoaa mahdollisuuden. Mikäli viehättyminen on riittävän voimakasta, on todennäköistä, että ihmisessä herää halu harrastaa teatteria. Usein ennen

varsinaista teatteriharrastuksen konkretisoitumista ihmisessä viriää kiinnostus jotakin sellaista kohtaan, joka linkittyy teatteriin.

H1: Meille ehkä sit luettiin lapsena niin paljon kaikkii kirjoja ja kaikkii muita, et se semmonen [...] asioiden tai siis [...] todellisuuden siirtäminen [...], et tehdään jotain jostain, niin se siis jollain tavalla kiinnosti sillon.

Toisaalta teatteri voi löytyä kiinnostuksen kohteeksi erilaisten harrastuskokeiluiden kautta. Moni haastateltavista olikin päätenyt teatteriin kokeiltuaan ensin monia harrastuksia. Kokeilemisen myötä ihminen huomaa, mistä hän pitää ja mistä ei.

H4: Pelasin puol vuotta sählyä. Ihan ok, mut se ei oikeen ollu mun juttu. Ja sit mä kokeilin taas koripalloa, mut sitäkään mä en hirveen kauaa jaksanu. Niin sitte äiti ehdotti, että oisko teatteri mitään ja sillä tiellä mä sit olin sen kymmenen vuotta.

H3: Oiskohan äiti ihan ehdottanu [...] Kun mä olin varmaan kokeillu ihan jokaista harrastusta [...] Oiskohan se sit ehdottanu, että tuolla alkas semmonen teatterikoulu, et haluunko mennä kokeileen.

Syynä kiinnostuksen viriämiseen voi olla myös tarve saada kavereita.

H5: Ei ollu kesäl mitään tekemistä ja kaikki kaverit lähti mökeille [...] Mä inhosin mökkeilyä. Se oli [...] et mä tutustuisin uusiin kavereihin.

Toisaalta myös tutut kaverit saivat houkuteltua mukaan toimintaan.

H1: Mul oli yks kaveri Veera Saarman, joka oli jo sillon käyny aika paljon teatteria ja oli koulussa [...] pientä fiilistelyä kaveriporukassa [...] Jotku oli alottanu teatteriharrastuksen ja jotkut oli käyny vähän pidempään.

Yksi haastateltavista kuvaa monipuolisen kiinnostuksen teatteriin lajina olleen jo aika pitkällä, ennen kuin hakeutuminen teatteriharrastuksen pariin taiteen perusopetuksessa tapahtui.

H2: Mä luulen et siin oli kuitenkin jo sitä ennen jonkinlaista kiinnostusta [...] esiintymiseen. [...] Mä harrastin tanssia. Mut sit mä olin ollu jossain koulun näytelmäkerhossaki [...]. Ja sit mä olin koulussa tehny omia näytelmiä, ohjannu ja käsikirjottanu. Ne oli varmaan niiku sen harrastuksen ulkopuoliset tekijät. Ja sit se laji.

Toinen puolestaan havaitsi esiintymisen koulussa olevan mieluisaa ja siksi esiintyminen teatterissa linkittyi jo jossain määrin ennalta mukavaksi koettuun toimintaan.

H4: Huomasin, että tykkään esimerkiks pitää esitelmiä koulussa ja näin pois päin ja sitte se tuli niiku vähän toisena luontona.

Kiinnostuksen alullepanijana voi myös olla vaikuttava elämys teatteriesityksen katsojana.

H1: *Mä muistan siis sen vieläkin, et siel on käytetty [...] tämmöstä valoefektiä, mikä on ollu [...], et joku roskis palaa. [...] Et emmä tiedä, et onks se ollu ensimmäisiä, semmosta illuusion rakentamista, mikä on osunu täysin kohalleen, mikä on [...] pojalle jäänyt mieleen.*

Lisäksi viehättyminen voi tapahtua myös suhteessa leikkiin ja leikin tilaan, jota teatteritoiminta mahdollistaa.

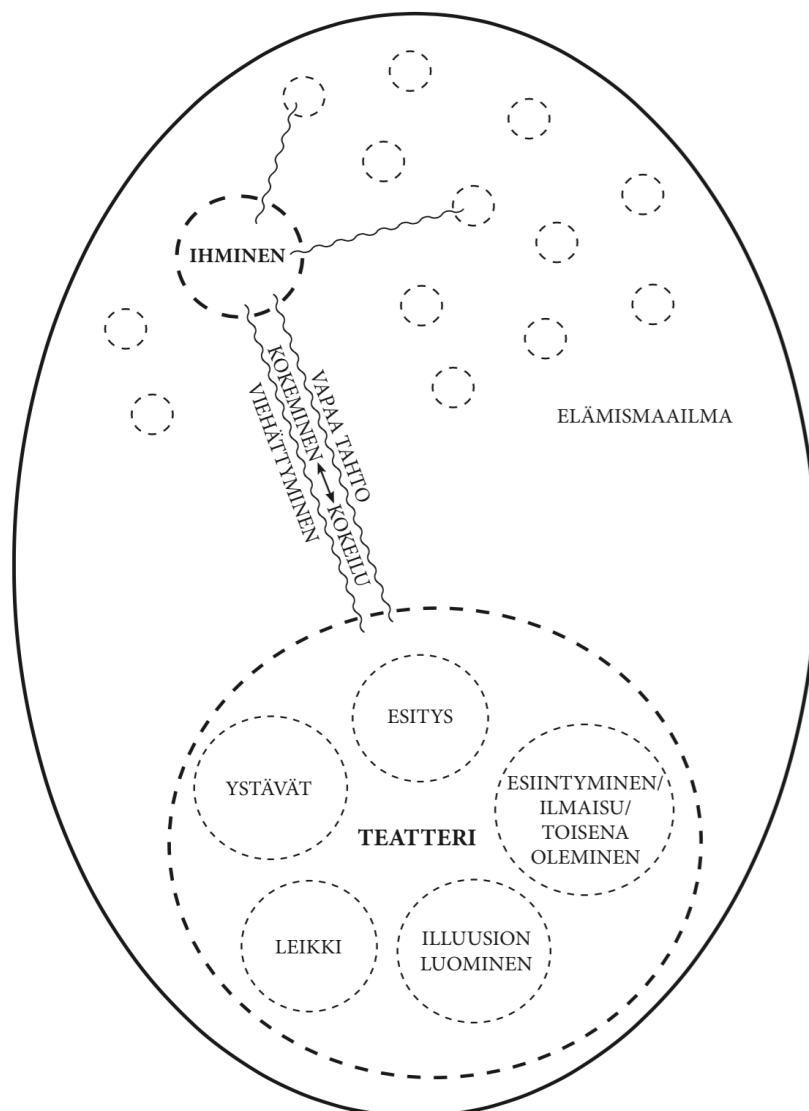
H2: *Mä jouduin lopettaan leikkimisen tosi nuorena. [...] Niin tota, mä luulen et se tuli ihan sitä korvaamaan, myös sitä samaa semmosta, niinku kokemusta siitä [...] ajan ja paikan muuttumisesta.*

Eräs haastateltavista kuvaa, kuinka oli tärkeää kokea osallistuvansa toimintaan omasta vapaasta tahdostaan, sillä teatterinharrastamiseen ei liittynyt oppivelvollisuutta kuten peruskouluun.

H5: *Et mä haluun olla tääl niinku omast vapaast tahdosta.*

Aineiston valossa kiinnostuksen viriämisessä teatteria kohtaan olennaista on, että se tapahtuu *kokemisen* tai *kokeilun* kautta, jonka myötä huomataan, että toiminta on mielekästä. Teatterista tai sen liepeillä olevista ihmisistä, asioista ja ilmiöistä *viehättyminen* ja *toiminnan kokeilu* toimivat usein vastavuoroisesti siten, että jos kokeiltu toiminta osoittautuu mielekkääksi, kiinnostus viriää yhä enemmän ja enemmän. Oman elämismaailmansa kanssa jatkuvasti vuorovaikutuksessa olevassa ihmisessä viriää siis kiinnostus konkreettisen kokemisen ja kokeilemisen kautta jollekin asioille ja ilmiölle. Teatterista kiinnostuminen edellyttää, että ihminen alkaa viehättyä, joistakin niistä asioista, joita teatteri tarjoaa. Viehättyminen voi tapahtua suhteessa taiteenlajiin, teatteriin tai teatteriesityksiin, mutta se voi tapahtua myös suhteessa ystäviin, leikkiin, haluun esiintyä ja ilmaista sekä viehtymykseen luoda illuusioita.

KIINNOSTUKSEN VIRIÄMINEN



Kuva 3: Tutkimuksen aineiston pohjalta tekemäni havainnekuva kiinnostuksen viriämisestä teatteriin.

Kun kiinnostus teatteria kohtaan oli herännyt, hakeuduttiin toimintaympäristöön, jossa teatteria tehtiin. Toimintaympäristössä kohdattiin toisia ihmisiä, jotka olivat myös kiinnostuneita teatterista. Monella haastateltavalle oli käynyt niin, että he tulivat kokeilemaan teatteria lyhyelle leirille tai kurssille, jossa sitten suurempi innostus syttyi ja teatteri vei mukanaan.

H5: *Tämmönen kesäkurssi, niin sit mä ilmottauduin siihen ja sit mä tykkäsin niin paljo olla siellä, että sit mä [...] aloitin [...] syksyllä tän teatterikoulun.*

4.2 Kuulumisen johonkin

H3: *Mä tykkäsin siitä semmosest yhteisöllisyydestä ja [...] tuli ehkä ekaa kertaa, että mä kuulun johonkin.*

Näyttäisi siltä, että teatteriharrastuksen tärkein funktio on mahdollistaa ihmiselle kuulumista johonkin merkitykselliseen ja yhteyttä toisiin ihmisiin. Kuulumisen kokemus nouseekin aineistosta kaikkein tärkeimmäksi kokemuksellisen laadun edellytykseksi. Jokainen haastateltava tuo tämän jollain tavalla esiin. Teatterin tekemisen ytimessä vaikuttaa siis olevan jotakin, mikä on ihmiselle hyvin alkukantaista ja luontaista.

Myös Maslow (1954: 43) tuo esiin ihmiselle luontaisen tarpeen kuulua ja tulla rakastetuksi. Ympäristöön ja ihmisryhmään kuulumisen vuoksi ihminen on valmis ponnistelemaan valtavia määriä. Elämä osana ihmisten yhteisöä on olennainen osa tervettä ja elinkelpoista yhteiskuntaa. Ilman kuulumisen kokemusta ihminen jää erilleen, eikä toiset ihmiset ja heidän tekemänsä toiminta muodostu merkitykselliseksi. Kuulumisentarve ja tarve tulla rakastetuksi korostuvat Maslow'n hahmottelemista perustarpeista aineistossa kaikkien vahvimmin. Tosin turvallisuudentarve ja muutkin tarpeet, fysiologisia tarpeita lukuun ottamatta, tulevat aineistossa myös vahvasti esiin myöhemmin.

Kuulumisen linkittyä myös Brookin teatterinäkemukseen. Brook (1972: 67) nostaa ihanteelliseksi teatterin tekemisen tavaksi yhdysvaltalaisen Living Theatre'n työskentelytavan, jossa ryhmän jäsenet elävät yhdessä ja toteuttavat yhteistä teatterin tekemisen tehtävää, joka antaa heidän elämälleen merkityksen. Taide ja taiteellinen tekeminen nousevat esiin yhteisöstä. Kuulumisen kokemus on sitä syvempää, mitä aktiivisemmin ihminen kokee olevansa tärkeä osa ympärillään olevaa kokonaisuutta, joka teatteriharrastukseen liittyy ja mitä aktiivisemmin hän tuossa kokonaisuudessa vaikuttaa. Yhteenvetona voidaan todeta, että kuulumisen on tärkeä ydin, joka laskee pohjaa kaikille muille kokemuksellisen laadun edellytyksille.

Aineiston pohjalta kuulumista koetaan suhteessa omaan *ryhmään, toimintaympäristöön ja teatteriyhteisöön*. Käsittelen seuraavaksi kuulumista suhteessa näihin kolmeen kontekstiin.

4.2.1 Ryhmä

H3: *Vaikkei sitä itse nähny ni varmaan sit [...] äiti on [...] aatellu, että nyt pitää päästä johonki missä saa [...] olla esillä, mutta [...] siel on se ryhmä sitte myös.*

Yleensä syttyminen teatterille tapahtui varsin nopeasti, kun lapsi tai nuori tuli toimintaympäristöön, jossa teatteria tehtiin ja liittyi toisiin teatterista kiinnostuneisiin ihmisiin. Kun teatteriharrastajat, jotka olivat kiinnostuneita samasta asiasta, teatterista, tunsivat voimakasta yhteenkuuluvuutta, heistä tuli ryhmä. *Ryhmän* syntyminen ja siihen kuuluminen oli ollut poikkeuksellisen voimallinen kokemus jokaiselle haastatellulle. Se oli myös tärkeä tekijä teatterin tekemisen jatkamisen ja sitoutumisen kannalta. Ryhmäkokemus saikin useimmiten aikaan voimakkaan imun ja halun kuulua joukkoon.

H2: *Mä kuuluin siihen ryhmään ja se oli tosi merkityksellinen ja tärkeä.*

H5: *Niin sit se ryhmä [...] otti omakseen.*

Lisäksi se, että ryhmäläiset kokivat olevansa joissakin asioissa samankaltaisia, oli tärkeää ryhmään kuulumisen kannalta. Tietynlainen hengenheimolaisuus ja hyvä ryhmähenki teatteria tekevien nuorten välillä näyttäytyi vahvana.

H1: *Totta kai se [...] se porukka, että tehdään yhdessä jotain [...] Kaikilla on samat mieltymykset, niin se tuntu kans siistiltä.*

H5: *Et oli [...] omanlaisia ihmisiä siinä ryhmässä.*

H3: *Kyl meil oli hyvä ryhmähenki.*

Useimmat haastateltavat kokivat, että jotkut teatteriryhmässä olivat kavereita myös teatterin ulkopuolella. Tämä laajensi kuulumisen kokemusta teatterin ulkopuolelle yhteiskuntaan, vaikka teatteriopetuksen kokemuksellisen laadun toteutumisen kannalta näyttäisi riittävän, että ryhmään kuulumista koettiin teatterin kontekstissa.

H5: *Me pidettiin [...] teatteriharjoitusten ulkopuolellaki yhteyttä ja meil oli kaikkee muutaki toimintaa.*

H2: *Se oma ryhmä, kyl sil oli tosi iso merkitys, et [...] koin, et siel oli ihan parhaimpia kavereita. Me oltiin paljon tekemisissä sen teatterin ulkopuolella.*

Aineisto osoittaa, että ryhmän ja sen jäsenten välinen vuorovaikutus on erityisen tärkeää yhteenkuulumisen kokemuksen syntymisessä. Olennaista haasteltaville oli nimenomaan teatteria harrastavien vertaisten ryhmään kuulumisen. Yllättävän harva puhui ohjaajan merkityksestä ryhmään kuulumisen yhteydessä, vaikka ohjaaja oli jokaisella ryhmällä ollut. Ainoastaan yhdessä puheenvuorossa ohjaajan merkitys kuulumisen kokemuksessa nousee esiin. Tässä tapauksessa ohjaajavetoinen keskustelu oli ollut keskeinen osa ryhmän alkuvaiheen tekemistä.

H2: Meil oli täällä semmonen ohjaaja sillon ekana vuonna [...] mä tykkäsin siit hirveesti. Se [...] puhu paljon, vähemmän oikeestaan tehtiin, [...] mitään [...] Että ne keskustelut. Muistan niistä jostain syystä tosi paljon.

Vaikka aineistossa ohjaajan merkitys ryhmään kuulumisessa ei korostukaan, se ei silti välttämättä tarkoita, etteikö ohjaaja olisi ollut tärkeä. Jokaisella haastatelluista oli ollut ryhmänohjaaja, joka veti toimintaa systeemin sisällä. Ryhmä ei ollut lähtenyt käyntiin itsestään. Siksi on tärkeää nähdä, että ohjaajan toiminta todennäköisesti edesauttaa merkittävästi ryhmän syntymistä ja kuulumisen kokemusta vahvistavaa vuorovaikutusta ryhmässä. Voi olla myös niin, että jos ohjaaja ohjaa toimintaa ryhmälähtöisesti, ryhmässä vuorovaikutuksessa olevien ihmisten huomio ei suuntaudu ohjaajaan, vaan enemmän vertaisiin ryhmäläisiin.

4.2.2 Teatteriyhteisö

Omaan ryhmään kuulumisen lisäksi haastatelluille oli ollut merkittävää, että ryhmä oli osa suurempaa yhteisöä. Teatteriharrastuksen jatkuessa alettiin nimittäin kokea kuulumista laajempaan teatteriyhteisöön, johon liittyi muita ryhmiä ja suurempi ihmisten joukko, joka muodosti Tikkurilan Teatterissa vaikuttavien ihmisten sosiaalisen elinpiirin. Itsensä kokeminen osaksi laajempaa yhteisöä tai tietoisuus siitä, että sellainen oli olemassa, antoi syvempää merkitystä kuulumiselle.

H2: Sitten oli muitakin ryhmiä samaan aikaan ja muita näytelmiä harjoteltiin ja [...] näki koko ajan muita just niit vanhempia.

Usein kuulumisen kokemus laajempaan yhteisöön vahvistui sen myötä, kun tehtiin yhteisiä esityksiä.

H2: *Mut sit se alko tosiaan laajenemaan, [...] et oli [...] samassa ryhmässä eri ikästen ihmisten kanssa, [...] kuuluin [...] lapsena sellaiseen [...] et siel oli aikuisia, mut ne oli vertasia.*

H3: *No varmaan just se, että tuntu et kuuluu johonki [...] Mä olin silloin ala-asteella, kun mä on alottanu [...] et mul ei o koskaan ollu semmosta [...], et ois [...] kuulunu [...] Paras varmaan oli silloin, ku tehtiin 'Veljeni leijonanmieli' ja oisinkohan mä ollu kasiluokalla, neljätoista, [...] et se oli ihan mieletön se mejän ryhmä, et oli aikuisia, oli meit nuoria ja kaikkee siltä väliltä ja [...] se oli semmonen huikee.*

Kokemus kuulumisesta voi laajentua myös koskemaan taiteen äärellä olemista ja taiteen äärellä jaettua yhteistä kokemusta, joka nähtiin ylipäättään ihmisiä yhdistävänä voimana yhteiskunnassa.

H2: *Nii, ni kyl se teatteri tuli myös semmoseen kohtaan, joka oli just se [...] seurakunnan ja pyhän asia...Sitte varsinki [...] myöhemmin, mutta kyllä mä väitän, et se silloin [...] se kokemus [...] siitä taiteen pyhästä voimasta ja yhteen tuovasta voimasta, että on osa jotain itteä isompaa.*

Kun ihminen kokee kuuluvansa yhteisöön, hän haluaa toimia yhteisön kannalta mielekkäällä tavalla. Tällöin voidaan puhua yhteisöllisyyden kokemuksesta, joka on itsessään tyydyttävää. Yhteisöllisyys voidaan nähdä olennaisena osana myös teatterin taidemuotoa. Brook (1972: 64) korostaakin teatterin ritualistisia juuria. Hän painottaa teatterin pyhyttä ajatellen, että teatteri on noussut tyydyttämään tarvetta, jota kirkot eivät enää pysty tyydyttämään. Yhdessä jaettu teatteri on usein näkymätön mysteeri, josta jotain tulee hetkellisesti ja konkreettisesti näkyväksi näyttämöllä. Katsomalla ja tekemällä teatterikokemus tulee jaetuksi teatteriyhteisössä.

4.2.3 Toimintaympäristö

Omaan vertaisryhmään ja laajempaan teatteriyhteisöön kuulumisen lisäksi haastateltavat tunsivat kuuluvansa myös teatterin fyysiseen toimintaympäristöön. Itselleen erityisen merkitykselliseksi paikaksi haastateltavat kokivat vanhan vernissatehtaan. Rakennuksesta muodostui haastateltaville tuttu rakas paikka, toinen koti, johon tunnettiin voimakasta kuulumista.

H5: *Tää on siis tosi semmonen [...] toinen koti, et tää on tosi hyvä paikka.*

H2: *Mä koin että tää oli meidän.*

H4: *Kyllä tää kotipaikka eli tää Vernissa oli kaikista mukavin. Tääl on ehkä semmonen [...] toinen koti – tunnelma.*

Tärkeää on myöskin, että paikan olemus tuki toimintaa, jota paikassa tehtiin. Toimintaympäristön kiehtovuus salaperäisyys ja jännittävyys virittivät mieltä johonkin muuhun kuin arkiseen ajatteluun ja auttoivat sitoutumaan toimintaan, teatteriin ja taiteeseen, jota paikassa tehtiin.

H5: *Et periaattees ku astuu tost Vernissan ovest sisälle, ni unohtuu oikeesti kaikki muut ja [...] arje huolet.*

H2: *Makee paikka tai jotenki semmone niinku jännittävä.*

H1: *Olihan tää maaginen paikka silloin.*

H3: *Onhan tää tämmönen persoona koko paikka.*

Pikkuhiljaa kokemuksen myötä paikkaan tuleminen alkoi virittää nuorta teatteriharrastajaa tietynlaiseen asenteeseen ja tunnelmaan. Elettyyn tilaan sitoutuvat hyvät muistot vahvistivat kuulumista.

H4: *Aina kun tänne tuli niin ties, että samantien kun ovest tulee niin voi vaan tulla tänne [...] rentoutuun ja näytteleen ja pitään [...] hauskaa.*

4.3 Arvostetuksi tuleminen

Ihminen, joka kokee itsensä arvokkaaksi, tuntee olevansa merkityksellinen ja tarpeellinen. Arvostetuksi tuleminen onkin olennainen edellytys teatteriopetuksessa tapahtuvalle laadun kokemiselle. Kun teatteriopetukseen osallistuva oppilas saa arvostusta omana itsenään tai tulee noteeratuksi omassa yrittämisessään, paranevat myös hänen mahdollisuutensa kokea laatua. Arvostus realisoituu eletyn elämän ja ihmisten välisen toiminnan myötä kokemuksessa.

Ihmisen arvostuksen tarpeesta puhuu myös Maslow (1954: 45), joka liittää sen sekä itsekunnioitukseen että toisten silmissä ansaittuun kunnioitukseen. Nämä kaksi ovat kuitenkin riippuvaisia toistaan siten, että itsekunnioituksen saavuttaminen edellyttää ansaittua kunnioitusta toisilta. Arvostus ei kehity tyhjiössä, vaan edellyttää vastavuoroista toimintaa, jossa ylläpidetään jonkinlaisia käsityksiä hyvästä ja tavoiteltavasta. Kun ihminen asettuu

elämään näihin olosuhteisiin, hän voi kokea arvostusta tai oppia toimintatapoja, joiden kautta hän tulee arvostetuksi.

Suomen perustuslaki takaa kaikille ihmisille ihmisarvon. Ihmisarvo julkilausuttuna arvoperustana onkin tärkeä lähtökohta. Se ei kuitenkaan vielä takaa sitä, että jokainen ihminen kokisi olevansa arvokas toisten ihmisten keskuudessa. Oman arvokkuuden kokeminen todentuu vasta, kun ihminen tulee kohdelluksi ihmisen arvoisena. Laissa säädetyt ideaalit muuttuvat todeksi vasta, kun ne eletään todeksi. Yhdessä tehty taide voi olla ihmisarvon vaalimista parhaimmillaan.

Teatteriopetukseen liittyvässä arvostetuksi tulemisessa on keskeistä *hyväksynnän kokemus*. Voimallisinta hyväksynnän kokemus on silloin, kun ihminen kokee olevansa arvokas sellaisena kuin on. Olennaista on myöskin hyväksyvä ja salliva suhtautuminen epäonnistumiseen ja virheisiin. Lisäksi arvostetuksi tulemisessa on tärkeää *arvostuksen ansaitseminen* ja ihmisen *tahdon kunnioittaminen*. Myös *toiminnan yhteiskunnallinen asema* linkittyy ihmisen kokemaan arvostukseen. Käsittelen näitä neljää arvostetuksi tulemiseen liittyvää aspektia seuraavaksi.

4.3.1. Hyväksyntä

Hyväksytyksi tuleminen omana itsenään omassa teatteriyhteisössä on äärimmäisen tärkeä kokemus. Se on parhaimmillaan kuin auringon valo, joka saa ihmisessä idullaan olevat kyvyt kasvamaan. Ihminen rohkaistuu toimimaan spontaanin kokeilemisen kautta. Keskeistä hyväksynnässä on se, ettei ihmistä ulkoisten ominaisuuksiensa tai omien mieltymystensä vuoksi hyljeksitä. Silloin ihminen rohkaistuu laittamaan itsensä likoon kokonaisvaltaisesti ja hän voi tulla myös katsotuksi, nähdyksi ja hyväksytyksi toimiessaan suhteessa ympäristöönsä ja antaessaan oman panoksensa yhteiseen teatterin tekemiseen.

Haastateltavien kuvaama hyväksytyksi tuleminen oli kokemusta siitä, että nuori tuli hyväksytyksi omana itsenään tai kaikessa siinä, minkä hän mielsi omaksi itsekseen. Erityisen tärkeää oli ryhmän osoittama hyväksyntä.

H1: *Totta kai se ryhmä on äärimmäisen tärkeä mun mielestä, [...] et siellä pystyy olemaan oma itsensä.*

H2: *Vaan se joku semmonen [...] kuulluks ja hyväksytyks tuleminen, tulemisen tunne, sen kokosena ja näkösenä, sellaisena kun on.*

H3: *No vaikuttaahan se hirveesti just et on saanu sitä semmosta hyväksymisen kokemusta.*

H5: *Ja sit semmonen niinku et tääl sallitaan [...] erilaisuus ja semmonen ku ite on.*

Hyväksytyksi tulemisen kokemuksessa painottui myös ohjaajan osoittama hyväksyntä.

H3: *Eikä tarvi sitten niin kun mieltä, että, että uskaltaako tolle (ohjaajalle) nyt sanoa sitä tai tätä.*

Haastateltavat kokivat myös sallivan suhtautumisen epäonnistumiseen olevan olennainen osa hyväksyntää. Lupa tehdä virheitä ja olla huono näyttämöllä oli keskeinen hyväksynnän muoto. Jotta oppilas uskalsi toimia vapautuneesti, hänen täytyi kokea itsensä hyväksytyksi niinäkin hetkinä, kun asiat menivät niin sanotusti 'pieleen'.

H3: *Et uskaltaa myös olla huono. [...] että uskaltaa [...] heittäytyä ja vaikka ei osaa tai tuntuu, et on ihan paska [...] että uskaltaa myös [...] ne, niinku siinä ryhmässä näyttää.*

H4: *Tavallaan se, että vaikka menee vähän pieleen, niin ei lytätä.*

Kun epäonnistuminen on hyväksyttyä, vapautuu mahdollisuus yrityksen ja erehdyksen kautta tapahtuvalle oppimiselle.

H1: *Ja se on tärkeätä oppimisessa mun mielestä. Se, että tehään järjetön määrä virheitä ja sitkun onnistutaan, niin siit tulee ihan fantastinen fiilis.*

4.3.2 Ansaittu arvostus

Teatterin opetustilanteessa ihminen kokee itsensä arvokkaaksi myös silloin, kun toiset antavat arvoa hänen taidoilleen tai panokselleen yhteiseen tekemiseen osallistumisessa. Tällöin painottuu enemmän ansaittu arvostus kuin omaan välittömään olemukseen ja mieltymyksiin kohdistuva hyväksyntä. Arvostusta voi ansaita taidoilla tai henkilökohtaisilla ominaisuuksilla, joiden vuoksi oppilas saa jonkun tietyn aseman teatteria tekevässä yhteisössä. Esimerkiksi esitykset ja niiden roolijako nähtiin tärkeinä paikkoina, joissa arvonanto tuli näkyväksi.

H3: *Ni sit se oliki ihan semmone [...] wautsi et mä pääsin tähän (rooliin).*

Usein näytelmässä annettu rooli vakiinnutti oppilaan asemaa yhteisössä.

H5: *Ja sitte varsinkin ku tehtiin jotain näytelmää, niin sit [...] tunsin, et on [...] tärkeä siin ryhmässä.*

Arvostusta teatteriopetuksessa voitiin ansaita myös menestymällä hierarkiassa tai kilpailussa, mikäli sellainen rakenne koettiin osaksi systeemiä.

H2: *Mä luulen, et siinä kookutti myös semmonen tietty hierarkisuus. [...] Mä muistan, että Suskin kanssa ainaki pyrittiin johonki [...] et se kehittyminen tarkoitti myös jossain hierarkiassa kehittymistä. Että vaikka se oli niin kun kaikki yhtä suurta perhettä, niin ei se [...] ihan silleen kuitenkaan ollu. Ja sit siin oli semmosia ihan konkreettisia taitekohtia [...], että vaikka se Pikku Lordi –näytelmä [...], niin sit siinä kohtaa me tultiin [...] Suskin kanssa [...] niiden isompien kanssa samaan ryhmään, niin se tuntu [...] kauheen isolta, [...] arvon nostolta, koska sitä ennen me oltiin ollu sen meidän oman ryhmän kaa.*

Auktoriteettien taholta osoitettu mieltymys omaan makuun, persoonaan tai taitoihin koettiin myös arvontona. Yleensä auktoriteetti oli oma ohjaaja tai joku muu tärkeä henkilö organisaation hierarkiassa, jolla oli valtaa vaikuttaa siten, että oppilas sai erityistä huomiota tai tuli valituksi mukaan johon merkitykselliseen.

H1: *Et se (ohjaaja) diggas [...] millainen mun esteettinen fiilis on jostain asioista.*

H2: *Kirsti [...] diggas kauheesti mua ja Suskia ja Ellaa, niin kyl se [...] nosti sellasii [...] Se kysymys on niinku proggiksista, että ketkä pääsee ja yleensä niihin valittiin.*

Ansaittua arvostusta koetaan myös teatteri esittämistilanteessa tai sen jälkeen, kun yleisö antaa palautetta.

H1: *Et kyllähän sen tuntuu [...] ihan fantastisen hyvältä, et sä oot antanu jollain tavalla kaikkes. Sä oot ollu ihan joku muu, mitä sä et periaattessa oo ja antanu kaikkes siihen rooliin. Ja sen jälkeen sut [...] kiitetään.*

4.3.3 Tahdon kunnioittaminen

Teatterin harrastaminen taiteen perusopetuksen piirissä perustuu vapaaehtoisuuteen. Kuten jo aiemmin kappaleessa 4.1 todettiin, toimintaan osallistumisen vapaaehtoisuus on laadun kokemisen ennakoedellytys. Jotta laatua voidaan kokea, ihmisen vapaata tahtoa ja tahdon ilmauksia on syytä kunnioittaa myös sen jälkeen, kun oppilas on sitoutunut toimintaan. Maslowlla (1970: 47) vapaa tahto ja sen kunnioittaminen liittyvät ihmisen perustarpeiden toteutumisen ennako-olosuhteisiin. Itse näen, että ihmisen vapaa tahto ja sen kunnioittaminen liittyvät ihmisoikeuksiin, joiden pohjalla on ihmisarvo. Puhun tästä lisää

luvussa 4.5. jossa käsitellään kokemuksellisen laadun suhdetta arvoihin ja ihanteisiin. Sen pidemmälle kyseisen luvun asiasisältöön menemättä todettakoon tässä kohtaa vain, että ihmisen tahdon kunnioittaminen on olennaista ihmisen arvostamisessa.

Taiteen perusopetukseen osallistuvat lapset ja nuoret ovat useimmiten alaikäisiä, eivätkä ole vielä yhteiskunnan silmissä täysivaltaisia yhteiskunnan jäseniä. Heidän yhteiskunnallinen statuksensa on ennen 18 vuoden ikää aina joissain määrin holhouksen alainen. Siitä huolimatta haastateltaville oli tärkeää, että harrastuksiin liittyvistä asioista saatiin päättää itse.

H5: Tää ei o niinku jotai niinku niin sanotusti pakko opiskehoo, kun niinku joku jossain koulus joku ruotsin tunnilla istuminen tai joku vastaava.

Olennaista oli oppilaan tahdon kunnioittaminen opetustilanteessa silloin, kun hän sitä halusi ilmaista. Vaikka tahtoa ei välttämättä saatu läpi, sen huomioimatta jättäminen vähensi huomattavasti edellytyksiä siihen, että toiminnassa tai tilanteessa mahdollistui kokemuksellinen laatu.

H5: Mul oli yks [...] tosi nopee vaihto, ni sit mul oli siin iha hirvittävän hankalat vaatteet vaihtaa. Ja mä sanoin [...] mielestäni monta kertaa, [...] että [...] mä en kerkee vaihtamaan siinä välissä [...] vaatteita. [...] Mul jäi itselleni [...], ku mä tulin lavalle, ni tosi huono mieli siitä, et mul oli vaatteet [...] miten sattuu...

Silloin, kun toiminta valittiin omasta tahdosta, teatteriopetuksen puitteissa tapahtuvan vuorovaikutuksen ja tekemisen haluttiin olevan mielekästä. Ne hetket, jolloin teatteriopetukseen liittyvässä tilanteessa noustiin ilmaisemaan omaa tahtoa suhteessa auktoriteetteihin, koettiin merkittäviksi. Näkemykseni mukaan oppilaiden tahdonilmauksiin on hyvä suhtautua kunnioittaen, sillä silloin paranevat oppilaan näkökulmasta koetun laadun edellytykset.

H2: Ja sitte [...] oli siel leirillä semmone, että me ei meinattu saada huonon käytöksen takia loppudiskoo, nii sit me järjetettiin mielenosotus. [...] Nii siellä huuudettiin, että "Anarkia uhkaa, protesti, protesti!"

4.3.4 Toiminnan yhteiskunnallinen asema

Teatterin harrastaminen on koko yhteiskunnan kannalta katsottuna melko marginaalista puuhaa. Haastateltavien puheessa tuli esiin, ettei teatterin tekeminen ollut heidän ikätovereidensa valtavirran suosiossa. Siksi oman harrastuksen yhteiskunnallisesti tunnustettu asema on myös yksi olennainen osatekijä, joka liittyy arvostetuksi tulemiseen laadun

kokemisen edellytyksenä. Silloin tulee myös esiin toiminnan virallinen titteli, taiteen perusopetus ja sen statuksen yhteiskunnallinen asema.

H2: *Kyl mä muistan, mä olin ylpee siitä. Et mä koin [...], et mä on [...] vähä niinku teatterikoulussa.*

Teatterin harrastaminen nähtiin myös vahvana oman tahdon ilmauksena suhteessa muuhun maailmaan. Eräs haastateltavista koki, että teatterin harrastaminen edellytti nuorelta ihmiseltä rohkeutta tehdä omaehtoinen valinta suhteessa omaan jokapäiväiseen elämismaailmaan.

H1: *Se on todennäköisesti [...] todella pieni prosentti (joka valitsee teatterin), niistä fudispelaajien ja jotenki siitä [...] muusta kansasta ja se vaatii jo [...] rohkeutta. [...] Et kyllä muakin kiusattiin siitä, että mä [...] näyttelen.*

Toisaalta harvinainen harrastus koettiin myös erityisyydeksi positiivisessa mielessä. Sen kautta voitiin määritellä omaa identiteettiä maailmassa ja kokea itsensä ainutlaatuiseksi.

H1: *Niin ja sit varsinki teini-iässä kun [...] etsi jollaintavalla itseään siinä mielessä, että mihin lokeroon mä meen.*

H4: *Et aina jos koulussa tai jossain muussa paikassa kysyttiin, et onko harrastanu mitään, niin aikalailta ainoos mä olin, joka sano, että minä olen harrastanu teatterinäyttelemistä. Ja kaikki oli sillee niiku, et aha, okei, onpa erikoista. Että se on ehkä semmonen joka saa tunteen ittensä, että mulla on [...] tämmönen [...] vähä erilaisempi niinku harrastus.*

Mielestäni on ensisijaisen tärkeää, että harrastukselle, jonka nuori kokee itselleen merkitykselliseksi, osoitetaan myös arvostusta yhteiskunnan taholta. Sillä on myös välillisesti vaikutusta siihen, kuinka nuori kokee paikkansa ja asemansa yhteiskunnassa.

4.4 Luottamus

Luottamuksen ilmapiirin rakentuminen ohjaajan, ryhmän ja yksilön välille on elintärkeää (Blatner 1997: 60), jotta kokemuksellinen laatu voi todentua. Teatteriopetukseen osallistuvan ihmisen luottamus ohjaajaa ja ryhmää kohtaan rakentuvat pidemmän ajan kuluessa. Kun kuuluminen johonkin (luku 4.2) ja arvostetuksi tuleminen (luku 4.3) todentuvat ihmiselle kokemuksellisesti, mahdollisuudet luottamuksen muodostumiseen ovat hyvät. Lisäksi luottamuksen syntymisessä tärkeäksi koetaan erityisesti ohjaajan toiminta ja tapa suhtautua ryhmän jäseniin.

Luottamus liittyy läheisesti Maslowin (1970: 39) kuvaamiin turvallisuuden tarpeisiin, joihin liittyvät vapautuminen pelosta, ahdistuksesta ja kaaoksesta sekä tarve järjestykseen ja rajoihin. Luottamus teatteriopetuksessa on kokemuksen myötä syntynyttä tietoa siitä, että ryhmä ei satuta oppilasta niin fyysisesti kuin psyykkisestikään. Lisäksi toimintaa luotsaavan ohjaajan täytyy jatkuvasti huolehtia, että ryhmässä noudatetaan yhteisiä pelisääntöjä.

H2: *Niin ja sit just se terveys (ohjaajan henkinen terveys) on tärkeä, että se luottamus tulis.*

Luottamuksen vahvistuttua eräs haastateltavista uskaltautui kohtaamaan myös syvempiä tunteitaan vailla pelkoa siitä, että tulisi satutetuksi.

H1: *Siis et ylipäänsä se et [...] pystyy periaatteessa näyttämään tunteitaan, on mun mielest jo semmonen et siinä on sellanen [...] luottamus sen ihmisen (ohjaaja) kanssa. Että...että sä pystyt [...] sanomaan, et nyt ei oikeesti oo kaikki ok. Et sä et [...] juokse karkuun vaan sä [...] kohtaat ne asiat sen ihmisen kanssa, niin se mulle [...] se on jo aika [...] iso juttu. [...] Se merkkää [...] et siin on se semmonen selkeä luottamussuhde.*

Luottamuksen ensisijaisen tärkeä merkitys kokemuksellisen laadun edellytyksenä tulee esiin erityisesti silloin, kun luottamusta ei ole.

H2: *Että me ei siihen ohjaajan voitu luottaa ja sit se aiheutti eri lapsissa [...] erilaisia reaktioita. Et se oli sit niinku eläintarha.*

Näen turvallisuuden kokemisen luottamuksen elinehtona. Mikäli opetuksessa mukana oleva oppilas joutuu pelkäämään, luottamusta ei synny.

H2: *Me...ensinnäkin me jäätiin heitteille siinä. Sit se ohjaaja jotenki vetäyty siit [...] henkisesti ja melkee fyysisestiki. Siin oli kiusaamista ja kaikkee sen tyypist kuvioo osiin ryhmässä.*

Kuvatussa tilanteessa perusturvallisuuden järkkäminen johti siihen, että haastateltava koki huonona koko näytelmäprosessin. Prosessin lopputulos oli, että melko moni ryhmäläinen lopetti teatteriharrastuksen prosessin päätyttyä. Voidaan siis todeta, että ilman luottamusta ei synny edellytyksiä kokemukselliselle laadulle.

Oleellista luottamuksen syntymisessä on ohjaajan oikeudenmukainen ja vastuullinen toiminta. Se edellyttää, että ryhmä jakaa sekä yhteiset että ohjaajan käsitykset siitä, mikä on oikein ja väärin. Oikeudenmukaisuus ja vastuullisuus ovat kiinteästi sidoksissa arvoihin, joita käsitellään tarkemmin seuraavassa luvussa.

4.5 Arvojen ja ihanteiden mukainen toiminta

Arvojen ja ihanteiden mukainen toiminta on myös keskeinen kokemuksellisen laadun edellytys teatterioppilaalle. Aineiston pohjalta on tulkittavissa, että erityisesti silloin, kun kaikki teatteriopetukseen osallistuvat, niin ohjaaja kuin osallistujatkin, puoltavat yhdessä jaettujen arvojen ja ihanteiden mukaista toimintaa syntyy edellytyksiä laadun kokemiselle. Toiminnan yhteinen ja teoissa todeksi tullut arvopohja rakentaa myös edellisessä luvussa esiin tuotua luottamusta.

Arvoneutraalia teatteriopetusta ei ole, sillä arvot ja ihanteet ovat aina kontekstisidonnaisia. Ne määrittävät käsityksemme ihmisestä, taiteesta, oppimisesta, lapsesta ja lapsuudesta. Esimerkiksi keskiaikaiset käsitykset ihmisyydestä ja ihmisen alkuperästä eroavat olennaisesti nykikäsitteistä. Ihmiskäsitys, taidekäsitys, oppimiskäsitys ja lapsikäsitteet ovat erottamattomassa suhteessa toisiinsa. Muutos ihmiskäsityksessä vaikuttaa kaikkiin muihin edellä mainittuihin. Esimerkiksi taiteen opettamista tarkastellessamme voimme huomata, että painottamamme oppimiskäsitys perustuu tietynlaiseen ihmiskäsitykseen, joka on aikaansa sidottu. Mikäli opetamme taidetta lapsille, kokonaisuuteen vaikuttaa myös se, millaisena taiteellisenä toimijana näemme heidät. Kuinka paljon ajattelemme lapsen tarvitsevan aktiivista ohjausta ja opetusta taiteen tekemiseen vai ajatellammeko lapsen oppivan itse, jos järjestämme oppimisympäristön otolliseksi esteettisille kokeiluille?

Arvot ja ihanteet saavat myös erilaisten ihmisryhmien välillä erilaisia painotuksia. Omassa ajassa ja elämän ympäristössä toteutuvia arvoja ja ihanteita on vaikea havaita. Usein ne voidaan nähdä tarkemmin vasta ajan kulumisen myötä tai silloin, kun totuttu asettuu suhteeseen johonkin uuteen kontekstiin, joka ei toimikaan totuttujen olettamusten mukaisesti. Arvoja vaalivat omassa ajassaan elävät ihmiset. Ihmiset laativat lakeja, erilaisia julistuksia ja sopimuksia, kuten esimerkiksi perustuslaki, YK:n ihmisoikeuksien julistus ja lasten oikeuksien sopimus, jotka antavat suuntaviivoja ihanteillemme. Lait ja sopimukset velvoittavat ihmisiä elämään kirjatut arvot todeksi tekojensa kautta.

Aineiston pohjalta arvojen ja ihanteiden mukainen toiminta voidaan opetustilanteessa suhteuttaa kolmeen eri osa-alueeseen, jotka ovat *konteksti*, *perustarpeet* ja *ryhmäkulttuuri*. Nämä kolme ovat kiinteässä suhteessa toisiinsa siten, että konteksti on laajin ja pitää sisällään perustarpeet ja ryhmäkulttuurin. Käsittelen näitä osa-alueita seuraavissa alaluvuissa.

4.5.1 Konteksti

Ajassa, paikassa ja henkisessä ilmapiirissä elävien arvojen ja ihanteiden seuraaminen on olennaista laadun kokemisen kannalta. Aika, paikka ja henkinen ilmapiiri muodostavat kontekstin, jossa tietynlaiset arvot ja ihanteet ovat läsnä. Ajassa elävää laajan konsensuksen jakamaa arvomaailmaa on kuitenkin vaikea nähdä, koska olemme oman aikamme kontekstuaalisessa keskiössä. Teemme asioista yleistyksiä, joista tulee osa elämäämme todellisuutta. Otamme monet arvo-oletukset itsestään selvinä, vaikka ne eivät ole sitä. Usein ne paljastuvat arvioitavaksi vasta jälkijättöisesti.

Aineistossa tietyn teatterikäsitteen kontekstisidonnaisuus tuli esiin, kun haastateltava muisteli Tikkurilan Teatterikoulussa toteutettua opetustoimintaa 90-luvulla.

H2: Sillon oli just se semmonen [...] jälkiturkkalainen yhekskytluvul semmonen aihe ja [...] niin kauheelt kun se näyttää ja mauttomalta, niin silloin se oli jotenki merkittävää.

Teatteritaiteen perusopetuksen puitteissa toteutetussa teatteriopetuksessa arvoja ja ihanteita välittää eteenpäin mitä suurimmassa määrin ohjaaja ja hänen näkemyksensä ajassa kiinni olevasta hyvästä teatterista ja teatteriopetuksesta.

H4: (Ohjaaja) veti sitä koko showta ja se että, hän opettaa peruseriaatteet siitä, että mikä on hyvää ja minkälainen on hyvä näyttelijä ja miten vedetään [...] esityst eteenpäin ja näin poispäin.

Väitän, etteivät arvoihin ja ihanteisiin vaikuttavat tekijät ole läheskään aina ohjaajille tietoisia valintoja, vaan ne pikemminkin hivuttautuvat elimelliseksi osaksi tekemistä pidemmissä ajallisissa jatkumoissa koettujen käytäntöjen, tottumusten ja institutionaalisten neuvottelujen pohjalta. Eräs haastateltava toi kuitenkin esiin, että olisi suotavaa, että ohjaaja olisi tietoinen opetuksessa eteenpäin välittämistään arvovalinnoista, sillä niitä hänen toimintansa joka tapauksessa heijastaa, tekipä sen tietoisesti tai ei.

H2: No, varmaan pitää olla terve opettaja, jolla on jonkin tyyppinen taidekäsitte. Jonkin tyyppinen ihmiskäsitte ja mielellään se ois vielä jotenki ees tietone niistä.

Taiteen perusopetuksesta puhuttaessa ei myöskään sovi unohtaa oppimiskäsitteä, joka on kiinteässä suhteessa taidekäsitteeseen ja ihmiskäsitteeseen sekä myös lapsikäsitteeseen. Aineistossa tulee esiin, että teatteriopetuksessa mukana olleille oli merkityksellistä se, kuinka heidät kohdattiin lapsina.

H2: *Mä muistan et siin oli [...] se isojuttu [...] et se (ohjaaja) otti [...] vertasenaan. Et se jutteli niiku aikuiselle juteltas. Ja se oli [...] mun mielest jotenki ihmeellistä. Tai sellainen olo mulla oli, mua ei pidetty lapsena.*

Ohjaajan toimintaa määrittelee hänen omien näkemystensä ohella institutionaaliset sitoumukset, jotka ovat taiteen perusopetuksesta annetussa laissa määritelty. Tärkeä ohjaajaa sitouttava velvoite on esimerkiksi taiteen perusopetuksessa oppilaitoskohtainen opetussuunnitelma, jonka pohjalla vaikuttaa laajemmassa taiteen perusopetukseen vaikuttavien intressiryhmien konsensuksessa laaditut opetussuunnitelman perusteet. Toimintaa vetävä ohjaaja siis luotsaa opetustilannetta institutionaalisten velvoitteiden ohjaamana oman ihmiskäsityksensä, teatterikäsityksensä, oppimiskäsityksensä ja lapsikäsityksensä mukaisesti. Oppilas harvemmin näitä asioita miettii, mutta hän altistuu vääjäämättä arvoille ja ihanteille, joita ohjaaja välittää.

H2: *Mä muistan, kun se (ohjaaja) sano, et ei teatterii tehä sen takia, et se on kivaa, vaan sen takii, et halutaan sanoo jotain, et se on merkityksellistä. Ja mä olin siis teatterii nimenomaan sen takia, et se oli kivaa [...]. Mut sen jälkeen mä aloin hokemaan sitä. Ehkä, että mä uskoisin siihen jossain vaihees, mut et semmone [...] puhutaan näin lapselle edes.*

Konteksti vaikuttaa laatuun myös siten, että kerran koettu laatu asettuu aina uudelleen arvioitavaksi, kun konteksti muuttuu. Jossakin ajassa ja elämän vaiheessa koettu laatu voi saada vahvistuksen, jos se kestää ajan kulumisen tai kontekstin vaihdoksen.

H1: *Kiitollinen siitä, et mä oon [...] täältä saanu sen järjettömän määrän [...] tietoutta. [...] Et mua on ruvennu kiinnostamaan [...] teatteri ja sit [...] Kallion lukio ja sit siitä vielä [...] se grande finaale, että pääsee [...] alalle.*

Edellisessä puheenvuorossa kävi ilmi, että Tikkurilan Teatterikoulussa koettu laatu auttoi sisäänpääsyssä Kallion lukioon ja Teatterikorkeakouluun. Toisaalta kerran laaduksi koettu voi myös joutua kyseenalaiseksi, jos uusi aika ja konteksti eivät sitä vahvista.

H2: *Ku haki sitte teatterikouluun näyttelijäntyön linjalle, ni [...] mä muistan sen, kun mä olin katkera siitä, että olin niin [...] epärenton otteen saanu tai omaksunu.*

Tulkitsen edellisessä puheenvuorossa haastateltavan esittävän, että Tikkurilan Teatterikoulussa sisäistetty tapa toimia oli yksi syy, jonka takia sisäänpääsy Teatterikorkeakouluun kariutui. Kun Tikkurilan Teatterikoulussa opitut tavat näyttäytyivät Teatterikorkeakoulun pääsykokeessa epärentoutena, jota ei pidetty arvossa, pisti kokemus arvioimaan aiemmassa kontekstissa opitun toimintatavan mielekkyyttä ja laadukkuutta.

Tällaisessa tilanteessa koetun laadun kyseenalaistaminen on ymmärrettävää, koska Teatterikorkeakoulu on instituutio, jolla on vakaa ja korkealle arvostettu asema suomalaisessa teatterikentässä. Hakijat tai muutkaan teatterikentän toimijat harvoin kyseenalaistavat valintakoesysteemiä tai valitsijaraadin kykyä ja makua valita paras mahdollinen teatterin ammattilaisaines. Teatterikorkeakoulun pääsykoe voidaankin nähdä eräänlaisena aikansa teatterikäsitteiden ja näyttelijäihanteiden arvoja ja hyvää makua heijastelevana laatutuomioistumena, johon usein muissa konteksteissa koettu laatu suhteutuu.

4.5.2 Perustarpeet

Aineisto antaa vahvistusta myös arvojen ja ihanteiden mukaisen toiminnan suhteutumisesta ihmisen perustarpeisiin. Tarkoitan tällä Maslowin (1970) hengessä ihmisen elämän ja sen laajemman historiallisen ja evolutiivisen jatkumoon pohjaavia tarpeita, joiden tyydyttäminen antaa perustan hyvälle elämälle. Perustarpeisiin suhteutuvat arvot ovat alisteisia kontekstiin suhteutuville arvoille ja ihanteille, sillä näkemys perustarpeiden toteutumisen tärkeydestä on osa maailmankuvaa, joka selittää ihmisen olemusta kokemuksellisesta deweyläisestä näkökulmasta.

Näkemykseni mukaan monet teatteriopetuksen kokemuksellista laatua mahdollistavat arvot ja ihanteet ovat sidoksissa ihmisen perustarpeiden tyydyttämiseen. Näiden tarpeiden toteutumista ihmisen elämässä voidaan pitää arvokkaana (Huizinga 1970: 18), ja siksi niiden voidaan ajatella luovan tietynlaisen arvopohjan ihmisen toiminnalle. Mikäli teot edistävät perustarpeiden toteutumista kaikille ihmisille, ne ovat hyviä, mikäli teot eivät edistä perustarpeiden toteutumista, ne ovat huonoja.

Arvojen ja ihanteiden suhteutuminen perustarpeisiin tulee esiin jo luvussa 4.4 luottamuksen kohdalla käsitellyssä tapauksessa, jossa haastateltava kuvaa huonoa oppimiskokemusta, jossa ryhmä ajautui turvattomuuden tilaan. Ohjaaja ei puuttunut harjoitusprosessin aikana ryhmässä ilmenneeseen huonoon käytökseen. Tämä aiheutti ryhmässä turvattomuutta, joka aiheutti monille ryhmän jäsenille fyysisistä ja psyykkistä pahaa oloa.

H2: *Se oli varmaan just se, et se ei puuttunu [...] mihinkään [...] selkeesti, niinku lapsen huonoon käyt (käytökseen) tai [...] se ei ollu aikuisena läsnä.*

Ohjaajan vetäytyminen vastuullisen aikuisen roolista vei ryhmän kaaokseen, joka johti fyysiseen ja psyykkiseen kiusaamiseen. Ryhmä ei pystynyt toteuttamaan toimintaansa tavalla, jolla ihmisen tarve turvallisuudesta (Maslow 1970: 39-43) olisi tullut tyydytetyksi. Suurin osa ryhmäläisistä ei kokenut oloaan ryhmässä turvalliseksi. Vaikka näytelmää harjoiteltiin antaumuksella ja muita kokemuksellisen laadun edellytyksiä toiminnassa näyttäisi olleen, ei se pelastanut tilannetta, koska olennaisen tärkeä ihmisen perustarve ei toteutunut.

H2: Esimerkiks me ei opettu tekstiä koskaan. Me harjoteltiin sitä varmaan vuos [...] neljä kertaa viikossa tai jotai muuta mielipuolista. [...] Siitä tuli huono ja siinä mä olin tosi huono.

4.5.3 Ryhmäkulttuuri

Arvojen ja ihanteiden mukainen toiminta suhteutuu perustarpeiden ja kontekstin lisäksi myös ryhmäkulttuuriin. Ajattelen, että ryhmäkulttuuri on alisteinen perustarpeille siinä mielessä, että ryhmäkulttuurin syntyminen edellyttää ainakin pyrkimyksen siihen, että ryhmä tyydyttäisi ihmisen perustarpeet. Arvojen ja ihanteiden ryhmäkulttuuriin suhteutuminen tarkoittaa ryhmän oman olemassaolohistorian aikana muodostuneita käytäntöjä ja tapoja, jotka ovat muokanneet ryhmän käsityksiä hyvästä teatteriopetuksesta. Ryhmäkulttuuri elää myös kiinteässä suhteessa laajemman kontekstin arvoihin ja ihanteisiin siten, että ryhmässä usein painottuu jotkin tietyt teatterin tekemiseen liittyvät arvot ja ihanteet, jotka ovat kokemuksellisesti muotoutuneet ryhmän olemassaolohistorian saatossa. Tämä ilmiö korostuu etenkin silloin, kun ryhmä pysyy pitkään samana.

Mikäli ryhmäkulttuurissa muotoutuneet arvot ja ihanteet ovat riittävässä määrin yhteneviä ohjaajan tai jonkin muun ryhmään vaikuttavan tahon kanssa, edellytykset kokemukselliselle laadulle ovat hyvät. Jos taas tilanne on päinvastainen, edellytykset heikkenevät.

H3: Se vuosi oli semmonen, että [...] sitä ei ymmärtäny [...], että miten tämä liittyy teatteriin. Me pohdittiin sitä [...] koko porukallaki usei. [...] Ei ymmärretty [...], et mikä täs on [...] tämä juttu. Toki sit hän (ohjaaja) on varmaan [...] ihan eri paikasta tullu, ei taas ole just sitä, että miten täällä tehdään.

Edellisessä kommentissa haastateltava kuvasi tilannetta, jossa ohjaajalla ja ryhmällä oli ollut erilaiset käsitykset teatterista. Ihanteet teatterin tekemisestä ja tavasta opettaa teatteria eivät kohdanneet. En kykene arvioimaan kummalla osapuolella on ollut parempi tai enemmän oikea taidekäsitys tai oppimiskäsitys, eikä se oli tutkimuksen kannalta edes olennaista. Tapauksessa tulee kuitenkin selkeästi ilmi, että haastateltava koki uuden ohjaajan tavan tehdä

teatteria vaikeaksi. Näkemykseni mukaan tämä johtuu siitä, että ryhmäkulttuurissa tutuksi ja arvossa pidetyksi tullut teatterin tekemisen tapa tuli haastetuksi, ja uuden ohjaajan luotsaaman toiminnan merkitys jäi hämärän peittoon. Myös näytelmä, joka yhteisestä tekemisestä tulostui, jäi haastateltavalle käsittämättömäksi.

H3: *Ei harmainta aavistusta, ei mitään ees mitä mä oon tehny siinä (näytelmässä). [...] Ei mitään käsitystä, et minkä takia se näytelmä on ollu olemassa.*

Tästä voidaan päätellä, että tilanteessa, jossa ryhmäkulttuurissa muotoutuneet arvot ja ihanteet ovat ristiriidassa ohjaajan ideaalien kanssa, laadun kokemuksen edellytykset heikkenevät. Tämä ei silti ole välttämättä lopullista, sillä ohjaaja voi myös kyetä toiminnallaan vakuuttamaan ryhmän ja muuttaa ryhmässä syntyneitä asenteita.

H4: *Välillä, jos tuli esimerkiksi vähän semmonen erilainen metodi tai uus asia kokeiltavaks, niin [...] silloin oli vähän semmonen, että jaha mitähän tästäkin nyt tulee tyyppinen fiilis. Mutta sitten kun [...] opettaja selittää tai ohjaa selittää, että tällä kertaa kokeillaan näin ja tää opetetaan tällä kertaa niin, sit oli et aha! No, tehään työtä käskettyä.*

Muutos ryhmäkulttuurissa syntyneissä arvoissa ja ihanteissa ei kuitenkaan välttämättä tapahdu, jos kuilu ohjaajan ja ryhmän arvojen ja ihanteiden välillä on liian suuri. Silloin tulee ohjaajan pohdittavaksi, kuinka paljon tai millä tavalla toimien hän voi mukauttaa omia ideojaan lähemmäksi ryhmän arvoja ja ihanteita, jotta laadun kokemiselle tulisi enemmän edellytyksiä oppilaan näkökulmasta. Jollei kumpikaan osapuoli kykene tulemaan toista vastaan, voi periaatteessa hyvinkin laatu jäädä kokemista vaille.

4.6 Eletyn hetken mielekkyys

Kaikki kokeminen ja oppiminen tapahtuvat hetkessä, ja siksi eletyn hetken mielekkyys luo teatteriopetukseen osallistuvalla oppilaalla mitä suurimmassa määrin kokemuksellisen laadun edellytyksiä. Tällainen mielekäs hetki voidaan kokea hyvin moninaisissa tilanteissa. Se voi olla hetki, jossa luodaan uusi alku oppimiselle tai hetki, jossa koetaan yhteyttä naurun tai onnistumisen kokemuksen kautta. Se voi myös olla hetki, joissa tapahtuu ilmaisun vapautumista ja yhteyden löytämistä tai hetki, jossa on hyvä olla yhdessä toisten kanssa tai hetki, jossa harhaillaan ja etsitään yhdessä teatteria tehden.

Eletty hetki todentuu teatterin opetustapahtumassa, jossa on usein läsnä monisyinen vuorovaikutussysteemi. Siinä toisiinsa vaikuttavat toimintaympäristö, ryhmä ja ohjaaja. Sen ydin on yhteinen tekeminen, teatteri. Systeemissä kommunikoivat keskenään ryhmä ja yksilö, ryhmä ja ohjaaja, yksilö ja yksilö sekä yksilö ja ohjaaja. Mitä mielekkäämmäksi hetkessä tapahtuva vuorovaikutus kaikkien edellä mainittujen osatekijöiden välillä koetaan, sitä paremmat mahdollisuudet annetaan laadun kokemiselle.

Eletyn hetken mielekkyyden mahdollistavat aineiston mukaan ainakin kaksi tekijää, jotka ovat *ihmisiä yhdistävä vuorovaikutus* sekä *jännitteen ja purkautumisen välinen sopiva suhde*. Nämä kaksi ovat kiinteässä suhteessa toisiinsa siten, että ihmisiä yhdistävä vuorovaikutus usein mahdollistaa jännitteen purkautumista. Toisaalta joskus ihmisiä yhteen saattava toiminta voi myös vaatia jännitteen luomista. Yhteyden löytäminen ympäristön ja ihmisten kanssa on perustarve, jota puoltaa Maslown (1970: 43) näkemys ihmisen halusta kuulua ja tulla rakastetuksi.

Nähdäkseni myös Dewey (2010: 25–27) puhuu samankaltaisista asioista, kun hän kuvailee elävän olennon halua saattaa asiat toistensa yhteyteen. Elävän olennon yhteys ympäristöön on katkeilemisen ja korjaantumisen vuorottelua. Tasapainotila ympäristön kanssa saavutetaan ja menetetään jatkuvasti. Dewey ajattelee tasapainon löytyvän siirryttäessä häiriötilasta harmoniaan, jolle on ominaista tietty rytmisyys. Jotakin samankaltaista näen myös jännitteen ja purkautumisen välisessä suhteessa siten, että teatteriopetustilanteessa on olennaista jatkuva rytmien vuorottelu näiden kahden välillä. Jotta kokija voi kokea hetken mielekkääksi, edellyttää se hetkessä tapahtuvaa purkautumista tai jännittymistä, joka koetaan eletyn tilanteen kannalta mielekkääksi. Hetkessä on myös mahdollisuus päästä toisten ihmisten yhteyteen. Dewey (2010: 129) näkeekin, että ihminen on tasapainoisimmillaan hetkinä, jolloin antaudumme kokonaisvaltaiseen aistimelliseen yhteyteen ympäristömme kanssa.

Tarkastelen seuraavaksi edellä mainittuja eletyn hetken mielekkyyden mahdollistavia tekijöitä, jotka ovat *ihmisiä yhdistävä vuorovaikutus* sekä *jännitteen ja purkautumisen välinen sopiva suhde*. Käytännössä nämä kaksi ovat erottamattomassa suhteessa toisiinsa. Tarkastelen ilmiöitä ryhmän toiminnan ja ohjaajan toiminnan näkökulmasta. Pääpaino on ohjaajan toiminnassa, koska se nousee aineistossa vahvimmin esiin.

4.6.1 Ihmisiä yhdistävä vuorovaikutus

Eletyn hetken mielekkyyttä luo ihmisiä yhdistävä vuorovaikutus. Kun kokemuksellinen laatu toteutuu eletyssä hetkessä, ihmiset nauttivat toistensa seurasta. Parhaimmillaan syntyy itseään vahvistava kierre, jossa huumori ja leikkisyys puhkeavat kukkaan ryhmän ja sen yksilöiden välisessä vuorovaikutuksessa, ja ryhmän yhteenkuuluvudentunne on vahva. Tällöin myös ryhmän ilmapiiri koetaan hyväksi ja ryhmässä viihdytään.

H5: Et siä [...] hyväksyttiin kaikki sellasina, ku on [...] ja siä naurettiin tosi paljon, [...] kaikille, et siel oli [...] samanlainen huumorintaju oli kaikilla ku mulla. [...] Semmone [...], mist mä tykkäsin hirveesti et pääs [...] leikkimään, [...] ja olemaan semmonen ku on ja sit se oli tosi salliva se ilmapiiri, et siit mä [...] tykkäsin tosi paljon.

H5: Et huomaa [...] et hitsi et mä on viimeiset kaks ja puol tuntii vaan [...] rentoutunu.

Ryhmän keskinäisen vuorovaikutuksen ohella myös ohjaajan mielekäs vuorovaikutus tilanteessa on avainasemassa. Ohjaajan toiminta on usein sytyke ryhmälle ja sen yksilöille suuntautua kohti yhteistä tekemistä. Eletyn hetken mielekkyyden kannalta on olennaista, että ohjaajan toiminta vahvistaa myös sellaista vuorovaikutusta, joka yhdistää ryhmää ja ohjaajaa keskenään.

H3: No siis ryhmädynamiikka on tosi tärkeä ja se just, et se ohjaaja osaa [...] ottaa sen, et miten se ryhmä toimii ja hän päässe [...] siihen mukaan.

H4: Semmonen (ohjaaja) [...] joka pystyy ottamaan [...] mukaan porukan ja samalla tehdään siit vähän niin kun [...] ei pakotetun hauskan, mut et siin nauttii olla.

Myös yhteyden luominen ryhmän vaikutusmahdollisuuksia lisäten vahvistaa usein eletyn hetken mielekkyyttä.

H3: Et antaa myös [...] niille oppilaille sitä mahdollisuutta vaikuttaa asiaan.

4.6.2. Jännitteen ja purkautumisen välinen sopiva suhde

Eletyn hetken mielekkyyttä synnyttää myös jännitteen ja purkautumisen välinen sopiva suhde. Se ilmenee niin ryhmän ja yksilön kuin ryhmän ja ohjaajan vuorovaikutuksessa. Aineistossa esiin tulevissa tapauksissa korostuu eritoten ohjaajan toiminta. Olennaista on ohjaajan kyky

lukea ja luoda tilanteita sen mukaan, että eletty hetki suuntautuu mielekkäästi kohti tarkoituksenmukaista tekemistä.

Hyvällä ohjaajalla kyky tehdä hetkestä mielekäs purkamalla ja tai luomalla jännitettä omalla persoonallisella tavallaan. Ohjaaja myös ratkaisee, tarvitseeko eletty hetki jännitettä vai purkautumista tekeytyäkseen kokijoidensa kannalta mielekkääksi. Ratkaisevaa on ajoituksen taito. Mitään tietynlaista hyvää tapaa toimia tai optimaalista ohjaajatyyppejä ei aineiston pohjalta voida määritellä. Sen sijaan näyttäisi siltä, että elettyä mielekästä hetkeä, jossa jännite ja purkautuminen löytävät sopivan suhteen luovat hyvin monenlaiset ja keskenään erilaiset ohjaajat.

Usein uusien ryhmien alussa tilanteet ovat jännittyneitä, kun ihmiset eivät vielä tunne toisiaan. Silloin ohjaajan kyky luoda yhteyttä ja purkaa tilanteessa olevaa jännitettä on tarpeen. Tilanteen purkautuminen tapahtuu usein naurun kautta, ja osuva huumorin käyttö koetaankin monesti mielekkäänä. Jaettu nauru yhdistää.

H4: Hän oli tosi sellanen [...] spontaani vetäjä, että [...] ottaa ryhmän messiin ja samalla pitää kans vähän hauskaa, [...] et kertoo jotain vitsejä tai muut tämmöstä. Mikä sitte autto siinä taas et oli mukavampi olla ja paljon rennompia olo.

H5: No siis se, mikä muhun [...] vetoo, niin tääl on aina [...] ollu semmone hurtti huumori.

Huumori ei kuitenkaan itsessään ole kokemuksellisen laadun edellytys, sillä sitä voi käyttää myös kyseenalaisesti. Väärinkäytetyllä huumorilla voi myös pilata eletyn hetken mielekkyyden, jos huumori ei synnytä ihmisiä yhdistävää naurua. Eräs haastateltavista kuvaasikin, kuinka ohjaaja pyrki huumorin avulla pikemminkin luomaan jännitettä ja erillisyyttä ryhmän sisällä vahvistaakseen omaa auktoriteettiaan.

H2: Niinku hajota ja hallitse tyyppisellä [...] vallankäytöllä. Se [...] eri tavalla toimi se. Se [...] minä hetkenä hyvänsä saattokin se huumori muuttuu joksku nöyryytykseks.

Edellisestä käy ilmi, kuinka tilanne, jossa ohjaaja käyttää kykyään luoda purkaa ja luoda jännitettä, pitää sisällään moraalisesti arveluttavia arvovalintoja. Jos huumorin aiheuttaa naurajissa yhteyttä mutta naurunalaiseksi joutuvassa erillisyyttä ja jännittyneisyyttä, ei eletty hetki ole mielekäs naurun kohteeksi joutuneen kannalta. Toki ihminen voi nöyryytetyksi jouduttuaan pyrkiä toimimaan siten, että pääsisi takaisin ohjaajan ja muun ryhmän yhteyteen.

Todennäköisempää on silti, että yllättäen nöyryytetyksi tulleiden ihmisten laadun kokemisen edellytykset alkavat heiketä merkittävästi, ainakin silloin, jos ohjaajan toiminta on systemaattista. Pelko naurunalaiseksi joutumisesta nimittäin estää sen kohteeksi joutuneelta monen muun kokemuksellisen laadun edellytyksen täyttymisen. Huumorin käyttö ei siis itsessään tee eletystä hetkestä mielekästä, vaan tilanteessa vaikuttavat yhtäaikaa monet kokemuksellisen laadun edellytykset, joiden täytyy täytyä, jotta huumori toimii.

Uuteen asiaan ryhtyminen ja orientoituminen aiheuttavat aina ihmisessä jännitettä. Siksi jännitteen purkamisen ohella ohjaajalle on myös olennaisen tärkeää jännitteen luominen, jotta ryhmän energia saadaan suuntautumaan itse tekemiseen. Todennäköisesti myöskään oppilaat eivät kokisi teatteriopetusta lopulta kovin mielekkäänä, jos toiminta olisi vain miellyttävää kaveriporukassa oleilua. Tämän vuoksi ohjaajan täytyy ylläpitää sopivaa tekemisen meininkiä. Tämän toivat esiin myös haastateltavat, jotka kokivat ohjaajan sopivan vaativuuden pääosin hyvänä asiana.

H4: Jos esimerkiksi ollaan todella niiku väsyneitä tai sit ei vaan jaksa niiku keskittyä, niin silloin oli hyvä et oli semmonen ohjaaja, joka osas niiku et tääl nyt harjotellaan tätä ja eikä mitään muuta [...] Et osas olla myös tiukka tietyissä tilanteissa.

Myös oppilaan teatteri-ilmaisuun liittyvien taitojen oppimisessa sopivan jännitteen luominen ohjaajan taholta koetaan mielekkäänä. Oppilaan vastaanottavaisuuden lukeminen on tärkeää ohjaajalle, jotta jännitteen luominen saa aikaan sopivan haastetason.

H5: Et vaadittiin [...], et ei ollu sillai vaa et, no, se on iha hyvä, vaa [...] vaadittiin multa, et nyt sen pitää mennä [...] hyvin. [...] Ja sitte annettiin semmone rooli mulle, että vaik tiedetti, vaik mä en o [...] semmone [...] päällepäsmäri ja [...] jämäkkä välttämättä, sit [...] uskottii siihe, et siit tulee hyvä.

Kun haastaminen tehtiin nuorta kunnioittavassa hengessä, se koettiin uskona oppilaan kykyihin. Silloin mahdollistui jännitteen purkautuminen onnistumisessa, joka palkitsi.

H4: Kun ymmärs sen, että sanoin repliikkini aivan liian nopeasti [...], että kun ymmärs, että hidastaa paaaaaljoon, niin sit se tulee paljon mukavammin ja luontevammin. [...] Se oli semmonen tosi hyvä hetki ja se [...], että ei annettu [...] periks [...] siinä kohtaa niin, se oli onnistumisena mun mielestä tosi hyvä.

Ohjaajan on hyvä tunnistaa, mitä oppilas milloinkin tarvitsee. Siinä missä toinen tarvitsee haastetta jännitteen lisäämisen kautta, toisen haasteena voi olla liiallisen jännitteen purkaminen. Jännitteen ja purkautumisen sopivaa suhdetta luotaava ohjaaja on kuin

kameleontti, joka aistii tuntosarvet herkillä, mihin ryhmä tai oppilas on valmis. Ohjaaja voi myös sysätä käyntiin prosessin, joka auttaa oppilasta vapautumaan omassa ilmaisussaan.

H2: Siit tuli hirvee homma, sit kun piti alkaa purkaa sitä asetelmaa ittestään. [...] Milla Rinne oli tosi hyvä siinä, se autto. [...] Se oli [...] opettaja, joka [...] näki, että [...] tota pitää opettaa tossa asiassa.

4.7 Intressien kohtaaminen

Opetustilanteen vuorovaikutussysteemissä keskenään vaikuttavien tekijöiden, eli ohjaajan, ryhmän ja yksilön, intressien kohdatessa syntyy myös kokemuksellisen laadun edellytyksiä. Oppilaiden teatteriopetukseen kohdistamat intressit voivat olla perustarpeisiin liittyviä. Esimerkiksi kuuluminen, hyväksyntä, arvostetuksi tuleminen, luottamus sekä tiettyjen arvojen ja ihanteiden mukainen toiminta voidaan kaikki katsoa perustarpeiden mukaisiksi intresseiksi, jotka ovat kaikille oppilaille yhteisiä.

Lisäksi on otettava huomioon, että ihmisillä ryhmän sisällä on keskenään erilaisia mieltymyksiä. Ryhmän jäseniä voivat viehättää teatterin tekemisessä eri osa-alueet. Toiset haluavat näytellä, toiset ohjata ja käsikirjoittaa, toiset haluavat toteuttaa itseään valojen, lavastuksen tai puvustuksen parissa. Maslowin (1970: 46) tarvehierarkian kannalta nähtynä intressien kohtaaminen liittyy itsensä ilmaisemisen tarpeisiin. Maslow tiivistää tämän toteamuksessa, jonka mukaan ihmisen täytyy olla tosi omalle luonnolleen. Jokaisella ihmisellä on tarve ilmaista itseään, mutta se, miten nämä taipumukset tulevat esiin vaihtelevat yksilökohtaisesti. Toisaalta myös oppilaiden ikävaihe saattaa nostaa esiin erilaisia intressejä, joita toimintaan liitetään. Esimerkiksi lasten ja murrosikäisten intressit ovat keskenään erilaisia.

Ohjaajan kyky vastata ryhmän ja sen jäsenten intresseihin on keskeinen kokemuksellisen laadun edellytys. Hyvin tärkeää on myös ohjaajan omien kiinnostuksen kohteiden yhteensopivuus ryhmän ja sen jäsenten intressien kanssa. Ryhmä aistii, onko ohjaajalla omat intohimot pelissä toiminnan suhteen. Useimmiten ohjaajan haluttiin olevan tunteen palolla mukana yhteisessä tekemisessä.

H1: Et se (ohjaaja) tekee sitä [...] sillee oikeesti [...] tunteella.

Kokemuksellisen laadun edellytyksen vahvistuvat, kun oppilaan henkilökohtaisesti mielekkääksi kokema tapa tai tyyli tehdä teatteria tulee kohdatuksi. Tämä on mahdollista huomioida jo opintojen rakenteessa, mikäli oppilas voi valita sisällön omien intressiensä mukaisesti. Esimerkiksi opetussisällön vapaavalintaisuus harrastuksen ollessa jo pitkällä koettiin kokemuksellisen laadun edellytyksiä lisäävänä. Kun aiheisisältö on jo lähtökohtaisesti mieluisa, on todennäköisempää, että intressit kohtaavat myös opetuksen aikana.

H5: Ja sit mun mielest se oli [...] mielenkiintost [...], kun me saati valita [...] niis syventävis eri vaihtoehtoista [...] Et mua ei hirveesti [...] impro kiinnostanu, mun ei tarvinnu sinne improon mennä, et sit mä valitsin jotai muuta.

Toisaalta intressien kohtaaminen saattoi liittyä myös jonkun tietyn ohjaajan tapaan tehdä teatteria.

H1: Sil (ohjaajalla) on vähän semmonen [...] tietyssä mielessä rajoja rikkova [...] ehkä jotenki rohkeempi lähestymistapa.

Jos taas intressit eivät kohtaa laadun kokemisen edellytykset heikkenevät. Eräs haastateltavista tuokin esiin, kuinka ohjaajan liikunnalliset teatteriharjoitukset koulun jumppasalissa, eivät osuneet yksiiin hänen ja muiden ryhmäläisten teatteriopetukselta hakeman sisällön kanssa.

H3: Me ajeltiin, että tää (teatteri) on just hyvä [...], kun ei haluu harrastaa mitää liikuntaa. Sit voi tulla teatterii, koska tääl ei tarvi. Mutta [...] olihan se sit sellast. Sit tehtii kuperkeikkoja ja kaikkee. [...] Se ympäristö oli semmonen vähä [...], että nyt juostaan kuntopiiriä, ja miksi tehdään tämmöstä [...]. Et kaikki oli aina, että EEI! ku piti mennä sinne.

Myös ihmisten mieltymykset toiminnan taiteellisuuden asteesta vaihtelevat. Henkilö, joka mieltää itsensä luovaksi ja taiteelliseksi, on kokeilunhaluisempi erilaisten taiteellisten ilmaisumuotojen suhteen kuin henkilö, joka ei koe itseään kovin taiteelliseksi.

H4: Koska mä en ole hirveen taiteellinen henkilö. Se on ihan vaan fakta, mitä oon huomannut [...], että jos ois ollu joku vaikka tanssi tai joku tämmönen vielä [...] taiteellisempi, varmaan olisin ehkä jo aikasemmin lopettanu, mutta tää oli aika [...] hillittyä vielä.

Tällöin keskeiseksi nousee ohjaajan kyky säätää opetusta sen mukaan, että mahdollisimman moni ryhmäläinen voisi kokea sen mielekkäänä. Henkilöllä, joka ei ole innokas kokeellisiin taiteellisiin ilmaisumuotoihin, on paremmat edellytykset saada laadun kokemuksia 'hillitymmän' toiminnan parissa. Toki ohjaaja voi aina haastaa, mutta on hyvä myös suhtautua

mieltymyksiin kunnioittavasti. Toisaalta taiteellisesti kokeilunhaluisempia oppilaita täytyy myös huomioida antamalla heidän omien intressinsä mukaisia tehtäviä.

H1: Rupes jotenki kiinnostaa sit valosuunnittelu. Ja sit me ruvettiin [...] tekeen Petrin kanssa [...]. Et meist tuli semmone pari, ja mä tein myöskin myös jotain semmosia apulaisohjaaja juttuja sille.

Intressien kohtaaminen voi liittyä myös siihen, että teatteriopetus käsittelee niitä kysymyksiä, jota oppilas kokee ajankohtaiseksi omassa elämässään.

H1: Siin (teatterissa) on jotain semmosta et kyseenalaistetaan kaikki, niin se jotenki mun mielest hirveen hyvin sopi siihen [...] tutkimukseen, mitä käy silloin teini-ikäsenä.

H2: Yks olis siä teatterileiril. Meil oli angstiharjotus. Mä muistan, et se oli jotenki totta ja isoo ja niin mahtavaa, kun se on [...] silleen vähän raffii.

4.8 Teatterin traditioon kiinnittyvä tekeminen

Teatterin tekeminen sen omaan traditioon kiinnittyen synnyttää edellytyksiä kokemukselliselle laadulle. Teatterin traditioon kiinnittyvällä tekemisellä tarkoitan esitysten valmistamista, esiintymistä ja kaikkea sitä, mikä liittyy kiinteästi teatteriin taidemuotona. Oppilaan kokeman laadun kannalta on olennaista, että teatteria opetetaan ja tehdään hänelle itselleen mielekkäällä tavalla. Jokaisella ihmisellä, myös lapsella ja nuorella, on oman kokemuksensa tuloksena muotoutunut teatterikäsitys. Teatterikäsitksemme määrittää, mikä on meille hyvää teatteria tai mielekäs tapa tehdä sitä. Teatteria harrastavan ihmisen näkökulmasta totuus hyvästä teatterista ei löydy asiantuntijoiden laatimasta opetussuunnitelmasta, vaan hänen omasta kokemuksestaan. Tämä on olennaista ymmärtää, kun avaamme oppilaan näkökulmaa laatuun.

Teatteri elää suhteessa omaan traditioon ja myös niihin lukuisiin kokemuksellisiin traditioihin, joita ihmisillä teatterista on. Yritykset lukita teatterin traditio joksikin tietynlaiseksi taidemuodoksi ovat mahdottomia. Niin taide kuin teatterikin ovat alati itseään ja omia ilmenemismuotojaan etsiviä, vaikka monia käsityksiä niistä voidaankin yhteisesti jakaa. Se, mitä teatterinimikkeen alle voidaan tänä päivänä käsittää kuuluvaksi, liittyy taiteenlajin ajan saatossa muotoutuneeseen traditioon. Teatterin traditioon kiinnittyvä tekeminen onkin läheisessä suhteessa luvussa 4.5 esiteltyyn arvojen ja ihanteiden mukaiseen toimintaan, sillä siinä on kyse taide- ja teatterikäsitksestä.

Teatterin traditioon kiinnittyvä tekeminen on myös läheisessä suhteessa seuraavassa luvussa 4.9 esiteltävään taitojen oppimiseen. Taiteen perusopetuksessa opetussuunnitelma säätelee sitä, minkä vaaliminen tai millaisten taitojen opettaminen teatterintraditiossa koetaan arvokkaaksi. Opetussuunnitelman kannalta arvokkaat asiat ovat siitä huolimatta kokemuksellisen laadun kannalta toissijaisia, sillä oppilas ei arvioi oppimansa mielekkyyttä suhteessa opetussuunnitelmaan ja sen tavoitteisiin, vaan omaan kokemukseensa ja tarpeisiinsa. Aineiston pohjalta näyttäisi siltä, että oppilas ei opi opetussuunnitelman vuoksi, vaan eletyn kokemuksensa ja halunsa vuoksi. Lisäksi oppilaalla on usein halu tai intressi, joko itsestään tai ohjaajan ja ryhmän kanssa vuorovaikutuksessa syntyneenä, toteuttaa itseään suhteessa teatterin traditioon jollakin tavalla.

Aineiston valossa teatterin traditioon kiinnittyvä tekeminen vaikuttaisi olevan oppilaalle mielekästä silloin, kun se pitää sisällään leikin elementtejä sekä esiintymistä ja ilmaisua. Tärkeää on myös tarve tehdä tosissaan ja halu aikaansaada esteettisesti viimeistelty lopputulos, jossa yhteisten ponnistusten päämäärä, esitys, esitetään yleisölle. Teatterin traditioon kiinnittyvä taiteellinen tekeminen ja siihen linkittyvät osa-alueet liittyvät myös Maslown perustarpeisiin. Ihmisen perustarpeista korostuvat tässä kohtaa kolme tarvetta, jotka ovat itsensä totuttamisen tarve, halu tietää ja ymmärtää sekä esteettiset tarpeet (1970: 46–51). Näitä Maslown esittämiä perustarpeita on mielestäni hyvin vaikea erottaa toisistaan silloin, kun puhutaan taiteen tekemisestä. Taide on hyvin kokonaisvaltaista ja se vastaa samalla hyvin moniin tarpeisiin.

Aineiston tulkintani myötäilee myös naturalistista taidenäkemyistä, jossa korostetaan taidetta ihmisen luontaisena toimintana (Dissanayake 1992: 33, 2000: 12). Teatterin kohdalla tähän liittyy ajatus siitä, että niin teatterin, taiteen kuin ylipäätään koko kulttuurin ytimessä on leikki. Inhimillinen yhteisöllinen toiminta liittyy leikkiin ja taiteeseen (Huizinga 1984: 13, Dewey 2010: 395). Leikki on ihmisen luontaista toimintaa, joka luo elämään mielekkyyttä ja merkitystä (Huizinga 1984: 9). Aivan kuten jo kohdassa 4.1 todettiin, monia ihmisiä vetää teatteriharrastuksen puoleen halu leikkiä. Myös Shiller puhuu leikistä ja leikkivietistä yhteydessä ihmisen aisti- ja muotoviettiin, jotka muovaavat elävän hahmon kauneudelle (2013: 88). Kauneus tai taiteellinen muoto on siis leikkivietin kohde (mts. 90). Shiller liittää leikin vielä Huizingaa kiinteämmin nimenomaan kauneuteen ja esteettisyyteen. Kohdistamalla leikin kauneuteen, ihminen voi olla sanan täysimmässä merkityksessä olla ihminen. (mts. 90–93.)

Käsittelen seuraavaksi viittä aineistossa esiin noussutta teatterin traditioon kiinnittyvään tekemiseen liittyvää tekijää. Teatterin traditioon kiinnittyvän tekemisen näkökulmasta kokemuksellista laatua edistävät *leikki, tosissaan tekeminen, esiintyminen ja ilmaisu, esteettisesti viimeistelty lopputulos sekä esitys päämääränä*.

4.8.1 Leikki

Teatteriharrastusta aloittavalla lapsella on usein oman kokemuksellisen jatkumonsa mukainen käsitys siitä, mitä teatteri on. Opettajana olen törmännyt varsin usein lähtökohtaan, jossa harrastusta aloitteleva lapsi haluaa esittää vaikkapa jotakin Disney-animaatiosta tuttua hahmoa. Lapsen näkemys itsestään tuona hahmona on mielikuvituksen lävistämä. Kun lapsi asettuu teatterinäyttämölle katsottavaksi Leijonakuninkaan Simbana, on Disney-animaation todellisuus tavallisesti näystä melko kaukana. Usein näyttämöllä nähdään ulkopuolisten katseisiin hämmentyneesti suhtautuva pieni ihminen.

Lapsen sisäinen todellisuus harvoin välittyy heti katsojalle ulkoisessa tekemisessä teatterin kontekstissa. Tämä johtuu siitä, ettei lapsi ei kiinnity teatteriin taidemuotona siten, kun kokeneempi ohjaaja sen ymmärtää. Ohjaaja ei myöskään pysty kaatamaan omaa näkemystään teatterista oppilaalle. Sen sijaan lapsi oppii pikkuhiljaa kokemuksen kautta yhteistyössä ohjaajan ja ryhmän kanssa, mitä teatteri on. On turha lähteä luennoimaan Disney-animaation ja teatterin taidemuotoon liittyvistä eroista. Sen sijaan kannattaa lähteä lapsen kokemusmaailmasta, sillä ihmisten katseita ujosteleva Simba on jo ymmärtänyt jotain olennaista teatterista. Hän on nimittäin ymmärtänyt leikin toisena olemisesta.

Leikki on teatterin ytimessä myös taidemuotona. Esimerkiksi hyvin monet teatteriesitykset perustuvat leikin logiikkaan, jossa katsojat suostuvat leikkimään leikkiä, jossa näyttämön tapahtumiin suhtaudutaan kuin ne olisivat totta. Myös inhimilliseen yhteisölliseen toimintaan on liittynyt leikki alusta pitäen (Huizinga 1984: 13). Leikki on ihmisen luontaista toimintaa, joka luo elämään mielekkyyttä ja merkitystä (mts. 9). Siinä ihminen voi myös ilmaista itseään ja toteuttaa esteettisiä tarpeitaan (Maslow 1970: 51) tai leikkiviettiään (Shiller 2013: 88). Siinä myös opitaan, koska se vetoaa ihmisen haluun oppia ja ymmärtää. (Maslow 1970: 46–51.) Aineistosta nouseekin esiin leikkivietin toteuttamisen tärkeys teatterissa, erityisesti silloin kun oppilas on vielä lähellä leikki-ikää.

H5: *Mä tykkäsin hirveesti et pääs [...] leikkimään.*

H1: *Oli niiku tommonen [...] teatterileikki, että haetaan puvustosta kaikkia asioita ja sit vaan [...] laitetaan prinsessamekko päälle ja ruvetaan leikkimään. Sehän on ihan fantastista.*

Leikki koettiin positiivisena ja tavoiteltavana asian, etenkin harrastuksen alkuvaiheessa, mutta kun harrastus jatkui ja muuttui vakavammaksi, haluttiin korostaa, että teatteri ei ole leikkiä, vaan tärkeää on tehdä teatteria tosissaan.

H5: *Sillo oli tärkeempää se, et pääsee tänne leikkimään ja olemaa, mut nyt on ehkä tärkeempää, [...] et on mielekäs proggis.*

Tulkitsen kahtalaisen suhtautumisen leikkiin johtuvan siitä, että leikkiin voidaan jokapäiväisessä ajattelussa suhtautua myös väheksyen jonakin sellaisena toimintana, joka kuuluu lapsuuteen. Toisaalta leikistä voidaan puhua myös silloin, kun koetaan, että teatterin tekeminen on vain 'muka tekemistä', yritystä opettaa oppimisen vuoksi ilman todellisia haasteita.

4.8.2 Tosissaan tekeminen

H2: *Mut se oli kyl ehtomasti yks koukuttava asia, et se ei ollu niinku jotain leikkimistä tai jotain semmosta.*

Valmistautuminen todellista esitystä varten, jossa teatteria tehdään suhteessa olemassa olevaan teatterin traditioon, on laadun kokemisen kannalta ensisijaisen tärkeää. Haastateltavien näkemys teatterin traditioon kiinnittyvästä tekemisestä, kehittyi pikkuhiljaa. Yleensä ensimmäinen esitys oikean yleisön edessä, jossa pääsi laittamaan itsensä alttiiksi, oli vaikuttava kokemus. Siitä syntyi palo kokea sama uudestaan. Tärkeää oli kokemus siitä, että teatteria tehtiin oikeasti, oikeaa esitystilannetta varten, jossa todelliset riskit ovat olemassa. Tätä korostaa myös teatteriohjaaja Marja Myllyniemi (2013: 4), joka painottaa lasten halua näytellä ja tarvetta päästä tekemään viimeisteltyjä teatteriesityksiä.

H4: *Näin jälkikäteen mietittynä oli kyllä aika mukavaa, mukavaa tehdä niitä esityksiä. Huomas, että kuinka paljon erilaista on se itse esittäminen lavalla kuin se, että harjottelee sitä lavalla. Niin sillon kun sul on oikee yleisö, versus se, et sul on [...] omat teatterikaverit kattomassa sitä.*

Myös se, että ryhmä ja ohjaaja suhtautuivat tekemiseen tosissaan ja intohimolla oli tärkeää, vaikkei budjetit välttämättä yltäneetkään ammattilaistason tuotantoihin.

H1: Tääl on ollu aina [...] tekemisen meininki et [...] sit aina [...] tehään ja tehään [...] kunnolla ne asiat. Et [...] venytetän sitä senttiä ja tehään [...] isoja juttuja, vaikka fyrkkaa ei välttämättä hirveesti oo. Ja sit siitä tulee [...] se semmonen himo [...] et nyt tehään, ja se on [...] tosi inspiroivaa.

Lisäksi esitysten vieminen omasta tutusta toimintaympäristöstä poikkeavaan kontekstiin, jossa teatterin tekemiseen suhtauduttiin uudella vakavuudella inspiroi. Uudet tavat tehdä teatteria avasivat monipuolisempaa näkemystä teatterin traditioon ja haastoivat kehittämään omaan tekemistä.

H1: Me lähettiin Venäjälle sen proggiksen kanssa. Se oli Pietarissa ja [...] sielä oli semmonen [...] ihan megalomaaninen [...] teatterikoulu, missä [...] me oltiin [...] melkeen viikko. Ja [...] näki, että mitä se toiminta voi [...] isossa maailmassa olla[...]. Et kuinka tosissaan voi tehdä ja kuinka paljon [...] ja mitä kaikkii mahdollisuuksii siin on. [...] Se pisti jollain tavalla [...] miettimään. [...]. Se avas ihan hirveesti.

Onnistumiset oikeassa esitystilanteessa ja niistä teatteriyhteisöltä saatu palaute synnyttivät parhaimmillaan kokemuksen vakavasti otettavan taiteen tekemisestä.

H2: Mut kyl mä muistan sen et Ville Kukkola huomasi sen, kun[...] mä olin sisar. Sit mä itkin siin veljen ruumiin äärellä ja sit se palas siihen esityksen jälkeen monta kertaa, niin kyl must tuntu et mä olin sillon tullu nähdyks [...] tai että 'Minä olen tehnyt taidetta', joka oli tehny vaikutuksen johonkin muuhun, kun mun äitiin ja isään.

Näen, että teatterin tekemiseen vakavasti suhtautuminen on myös tärkeää lapsen ja nuoren arvostamisen kannalta, josta puhuttiin jo 4.3. Mielestäni lapsiin ja nuoriin tulee suhtautua täysivaltaisina esteettisinä toimijoina. Tämä käy ilmi myös aineistossa. Näyttämö on teatteria harrastavalle ihmiselle paikka, jossa hän voi tulla otetuksi tosissaan taiteentekijänä, joka asettuu osaksi teatterin traditiota ja pystyy parhaimmillaan jopa vaikuttamaan ihmisten asenteisiin ja käsityksiin taiteesta.

4.8.3 Esiintyminen ja ilmaisu

Teatteri on traditionaalisesti paikka, jossa ihminen on huomion kohteena. Yksinkertaisimmillaan teatteri on tyhjä tila, jonka läpi ihminen kävelee ja toinen katsoo häntä (Brook 1972: 9). Teatteriin hakeutuva lapsi ja nuori saa usein esiintymisestä ja itsensä ilmaisemisesta nautintoa. Mikäli teatteriopetus kykenee tarjoamaan foorumin, jossa oppilas, joka kokee voimakasta tarvetta esiintyä, pääsee esiin ja vieläpä saa omasta esiintymisestään nautintoa, laadun kokemisen edellytykset ovat vahvat.

H1: *Joskus pienenä [...] mä kävin tanssitunneilla muutamia vuosia, ja [...] sit oli [...] joku [...] esitys. [...] Sitte ku oli [...] isku, että kaikkien piti poistua lavalta, niin siin oli semmonen spotti, niin mä olin jääny sit spottiin [...] makoilemaan ja kumartamaan, et mut piti [...] tulla hakemaan pois.*

Monia haastateltavia oli aluksi viehättänyt teatterissa nimenomaan sen suomista mahdollisuuksista esiintymiseen. Kaikilla ihmisillä ei välttämättä ole voimakasta esiintymisviettiä, mutta teatteriharrastuksen parissa tämä näyttäisi yhdistävän sinne hakeutuvia ihmisiä. Maslow (1970: 46) näkeekin, että jokaisella ihmisellä on tarve ilmaista itseään, mutta se, miten nämä taipumukset tulevat esiin vaihtelevat. Ihmisen täytyy olla uskollinen itselleen. Vaikuttaisikin siltä, että teatterin harrastajat ovat uskollisia itselleen tekemällä sitä, missä pääsee purkamaan omaa haluaan esiintyä. Eräs haastateltavista kuvaakin teatteriopetusta foorumina, jossa omaa esiintymisviettiä ei tarvinnut painaa alas.

H3: *Varmaan se, että on ite [...] aika avoin ihminen ja [...] se [...] esiintyminen, mitä mä [...] oon tehny lapsesta asti sillain, et mä oon esillä [...]. Että [...] sai purkaa sitä, ja sitte olla esillä ja [...] avoimesti oma itsensä.*

Jokaisella haastateltavalla ei esiintymisvietti ollut vielä nostanut päätään ennen teatteriin tulemistä, mutta pian sen jälkeen kuitenkin huomattiin, että esiintymisestä ja itseilmaisusta tuli hyvä olo, ja siksi toimintaa haluttiin jatkaa.

H4: *Sanotaan, et se ei ollu semmonen tarve, mitä mä oisin huomannu [...], mut sitte kun mä tulin tänne, niin huomasin sen [...], että on [...] paljon parempi olla, kun pääsee [...] antamaan ulosantiaan.*

4.8.4 Esteettisesti viimeistelty lopputulos

Esteettisesti viimeistelty lopputulos on myös oleellinen osa teatterin traditioon kiinnittyvää tekemistä kokemuksellisen laadun edellytyksenä. Nykyisin teatteriesitykseen mielletään kuuluvaksi niin sanottu teatterinkoneisto tai esteettisen vaikutelman luova koneisto, johon kuuluvat erilaiset teatterin elementit, kuten näytelmäteksti, näyttämö, katsomo, lavastus, puvustus, valot ja äänet. Lisäksi näytelmien valmistamiseen liittyvät erilaiset ammattikunnat, kuten näyttelijät, ohjaajat, dramaturgit, valosuunnittelijat, äänisuunnittelijat, puvustajat, tuottajat ja lipunmyyjät, ovat osa teatterin koneistoa. Toisaalta teatteria voidaan myös tehdä perinteisestä kaavasta poiketen. Tärkeää on silti, että lopputulos on omassa tyylijajissaan tai taiteellisissa pyrkimyksissään tasokas.

Esteettisesti viimeistellyn lopputuloksen tavoittelemisen voidaan nähdä myös ihmisen perustarpeena (Maslow 1970: 51). Kokemus esityksen tavoiteltavasta muodosta, jota hiottiin kohti valmiutta, kuvattiin tyydyttäväksi.

H5: *Mä tykkään tästä tosi paljon [...], että [...] hiotaan.*

Teatterivalot, äänet, puvut ja lavastus koettiin tärkeiksi esteettisiksi elementeiksi ja ne antoivat tunnun siitä, että teatteria tehtiin todella suhteessa teatteriin liittyvään traditioon eikä vain leikin ja oppimisen vuoksi.

H5: *Ja sitte siin Pete Q:ssa [...], ku tuli kaikki puvustukset ja kaikki [...]. Mä muistan, ku Riitta puvusti meijät [...]. Se oli semmonen et pääsi vähä oikeesti [...] lähemmäks sitä [...] teatterimaailmaa. Ni se oli ehkä mulle semmonen, [...], et joo, mä haluun [...] jatkaa tätä juttua.*

Eräs haastateltavista piti myös tärkeänä, ettei teatterin tekemisessä ja oppimisessa jääty kiinni ainoastaan esiintymiseen ja ilmaisuun, vaan otettiin huomioon kaikki muutkin teatterinkoneistoon liittyvät osa-alueet.

H1: *Ehkä se, mitä mä oon [...] saanu myöskin täältä, mikä on ollu äärimmäisen hyvä, on ollu semmonen kokonaisperspektiivi, [...] teatterin tekemisestä. [...] Että jos on tehny ainoastaan näyttelijäntyötä, niin sä et välttämättä hiffaa, et mitä se on [...]toisella puolella. Mitä on suunnittelu. Mitä on lavastus. Ja kaikki tommonen. Niin se, et annetaan se kirjo siitä [...], voi myöskin olla hyvää opetusta. Et se [...] semmonen teatteriyymmärtäminen.*

Hetket, jolloin oli itse päässyt käyttämään teatterin koneistoa ja luomaan jotakin esteettistä kokonaisuutta piirtyivät voimakkaina nuoren ihmisen mieleen.

H1: *Ja mul oli [...] eväät aina mukana ja sit mä söin. Mä laitoin [...] lamput aina päälle ja fiilistelin ja söin tos keskellä.*

Teatterikoneiston mukaansa tuomaa ja esteettisesti viimeisteltyä lopputulosta ei kuitenkaan välttämättä nähty aivan ensisijaisen tärkeänä kokemuksellisen laadun kannalta, vaan pikemminkin niin, että ensin on tärkeää saada muita perustarpeita täyttäviä asioita kohdalleen, jonka jälkeen esteettisesti viimeistelty lopputulos on se 'viimeinen silaus'.

H2: *Et ne lapset saa kokee sen. [...] Antaa mahdollisuuden, et on valot ja äänet ja puvut, [...] niiku siit kokonaisvaltasesta taidekokemuksesta. Ettei tarvi sen lapsen lähtee kaikkea alust lähtien kuvittelemaan, ku ei o rahaa. Niin se on kyl mun mielestä tärkeitä, mutta ei välttämätöntä, ne on semmosii toissijasia.*

4.8.5 Esitys päämääränä

Teatteriesityksessä kokemuksellinen laatu voi parhaimmillaan huipentua. Esitys on tapahtuma, jossa esityksen tekijät ja yleisö kohtaavat yhdessä teatterin äärellä. Teatterin esitysluonteen toteuttaminen onkin teatterin traditioon kiinnittyvän tekemisen oleellinen polttopiste. Haastateltavat kokivat esitysten tekemisen ja niiden esittämisen eli teatterin toteuttamisen taidemuotona tärkeänä kokemuksellisen laadun edellytyksenä.

H1: *Ne esitykset on myös äärimmäisen tärkeitä. [...] Et [...] konkreettisesti valmistetaan jotain, josta saa semmosen palkinnon.*

H3: *Et semmonen fiilis justiin ennen esitystä [...], ja sit esityksen jälkeen. Nii onhan se [...] semmonen, mikä [...] kantaa aika pitkälle.*

Esitysten valmistaminen koettiin tärkeänä ja ikimuistoisena, vaikka toisaalta nähtiin teatterin tekemisen mielekkyys myös muuten.

H3: *Kyl mä varmaan oisin tätä harrastusta tehnyt, vaikka ei oiskaan ollu niit esityksiä, mutta [...] ehkä se ei ois [...] ollu sit kuitenkaa niin semmosta, [...] et ei ois tullu sitä elämystä siitä, et mitä voi olla [...] parhaimmillaan.*

Esitysten valmistamisessa konkretisoitui taiteen tekeminen. Esitykset antoivat myös teatteriopetukseen osallistuvalla oppilaalla toiminnan suunnan, tavoitteen ja päämäärän.

H2: *Emmä oikeen tiä, et mihinkä siihen sit olis sitoutuu suoraan sanottuna, jos ei tee esityksiä.*

Ajattelen, että opetussuunnitelman tavoitteet voidaan välittää oppilaalle esityksen tekemisen kautta. Silloin ei tarvitse tehdä oppimisesta numeroa, vaan taide ja pedagogiikka punoutuvat yhteen kuin köysi.

H4: *Tavallaan mulle se oli [...] niin kun koe, että miten hyvin sä oot [...] pystynyt sisäistämään sen, että mitä [...] täs esityksessä esimerkiks haetaan. Tai se, että millä tavalla sä oot oppinu repliikit [...]. Koulussa on koe tietystä aihealueesta, niin meillä se esitys on. [...] Et kui hyvin sä oot oppinu kaiken [...] esittämisessä sillä kaudella.*

Esitys on hetki, jossa teatteri taidemuotona huipentuu. Brook (1972: 64, 67) puhuu teatteritapahtumasta pyhänä rituaalina, jossa näkymätön voi tulla esiin ja yhdessä jaetuksi. Teatterissa esitystilanteessa näyttelijä paljastaa itsestään sitä, mikä on ihmisessä pyhää.

H2: *Koska se katsotuks tulemisen kokemus tekee just sen vaaran, jonka edessä me ollaan sen yhteisen pyhän äärellä. Ja jos semmone, jos mä en tuu [...] katsotuksi tai nähdyksi, niin eihän sillon ole mitään meitäkään.*

4.9 Taitojen oppiminen

Laadun kokemisen edellytykset vahvistuvat myös silloin, kun ihminen oppii teatterissa itselleen merkityksellisiä taitoja mielekkäällä tavalla. Oppilas arvioi opettavien asioiden mielekkyyttä ennen muuta suhteessa omaan kokemukseensa ja tarpeisiinsa. Näkemykseni mukaan taitojen oppiminen liittyy ihmisen itsensä totuttamisen tarpeeseen, haluun tietää ja ymmärtää sekä esteettisiin tarpeisiin (Maslow 1956: 46–51). Nämä ovat samoja perustarpeita, joihin linkittyy myös edellinen kokemuksellisen laadun edellytys, teatterin traditioon kiinnittyvä tekeminen.

Raja taitojen oppimisen ja edellisessä kappaleessa käsitellyn teatterin traditioon kiinnittyvän tekemisen välillä on veteen piirretty viiva. Olen kuitenkin nähnyt tarpeelliseksi tehdä taitojen oppimisesta erillisen kokemuksellisen laadun edellytyksen, koska teatteriopetuksessa opitaan vääjäämättä myös sellaisia taitoja, jotka ovat tärkeitä elämän taitoja, eivätkä liity suoraan teatteriin taidemuotona. Tällaisia taitoja ovat esimerkiksi sosiaaliset taidot ja ryhmässä toimiminen. Lisäksi taidekasvatuksesta tehdyt tutkimukset osoittavat, että taidekasvatus opettaa ihmisille uudenlaisia ajatusmalleja. Nämä ajatusmallit kehittävät luovia ongelmanratkaisutaitoja, jotka ovat hyödyksi monessa muussakin kuin vain taiteellisten pulmien ratkomisessa. (Winner & Hetland 2007.)

Se, mitä teatteritaiteen perusopetuksessa tulisi oppia, on myös jatkuva kädenväänön aihe. Toisaalta ajatellaan, että opetuksessa pitää korostua elämässä muutekin hyödylliset taidot. Toisaalta taas korostetaan, että taiteen ja taiteellisten taitojen oppiminen pitäisi olla opetuksen päätehtävä. Tämä on ymmärrettävää, sillä markkinavetoisessa yhteiskunnassa taideopetus on ajautunut puolustelemaan paikkaansa hyötyargumentein. Ajatellaan, että taidekasvatuksesta täytyy olla mitattavaa hyötyä, jotta siihen on mielekästä panostaa. Aineisto ei anna syytä lähteä taitojen oppimisen näkökulmasta mukaan kädenvääntöön. Sen sijaan aineiston pohjalta näyttää varsin luonnolliselta, että teatterissa opitaan sekä elämästä että taiteenlajista. Oppilaan kokeman laadun näkökulmasta nämä taidot voivat liittyä teatteriinkin tai muihin tarpeellisiin elämän taitoihin.

H5: Jossain kesäteatterissa ku opetettii, että ei saa laittaa sukkia kenkiin, kun ne muute jää märäks.

Tässäkin aineiston tulkintani tukee jo edellä esitettyä näkemystä, joka korostaa taidetta ihmiselle luontaisena toimintana (Dissanayake 2000: 12). Ajattelen myös, että

teatteriopetuksessa ihminen toteuttaa omaa ihmisyyttään, jotakin mihin ihmisellä on luontainen tarve ja kaipaus. Siksi teatteria, varsinkin yhdessä tehtynä, ei voida leikata elämästä irralleen, vaan enemmänkin se on hengittävä elämän ja taiteen välinen esteettinen rajavyöhyke (von Bonsdorff 2015), jossa opitaan hyvin monenlaisia taitoja kuten muussakin elämässä. Usein opeteltavat taidot ovat myös kiinteässä yhteydessä teatterin traditioon liittyvään tekemiseen. Toisaalta teatteriopetuksessa opitaan myös paljon sellaisia taitoja, joista on välitöntä hyötyä myös jokapäiväisessä elämässä, joka ei suoranaisesti liity teatteriin.

H1: *Mitä kaikkea mä oon saanu. [...] Aika semmosen vankan [...] peruspohjan teatterin tekemiseen.*

H4: *Täällä oppi erilaisia taitoja elämässä, mitkä selkeesti kyllä tulee [...] koko elämän aikana käyttöön.*

Taiteen perusopetuksessa teatteriin liittyvien taitojen oppiminen on varmasti kaikkein keskeisin asia, josta opetussuunnitelman tasolla pyritään säätelemään. Taiteen perusopetusta vaalivat ja rahoittavat auktoriteetit ovat luonnollisesti kiinnostuneita siitä, mitä lapset ja nuoret oppivat. Mikäli oppilaiden kokemuksista ollaan kiinnostuneita laadun kehittämisessä, on tärkeää muistaa, etteivät toimintaa sääntelevien tahojen intressit eivät ole itsestään selvästi yhteneviä oppilaiden intressien kanssa. Oppilas ei tee teatteria opetussuunnitelma mielessään, ja siksi opetussuunnitelman tavoitteet ovat oppilaan kokeman laadun kannalta toissijaisia.

Nykyään puhutaan myös paljon taiteen ja pedagogiikan erottamisesta. Aineistossa esiin tulevien kokemusten pohjalta taiteen ja pedagogiikan välinen rajanveto tuntuu pakotetulta, ja siksi en ole tehnyt sitä aineiston jäsenyksessäkään. Todettakoon vain, että teatterin tekeminen on väijäämättä ihmistä kasvattavaa ja keinot, jolla ihmistä kasvatetaan tai opetetaan ovat parhaimmillaan teatteria ja taidetta. Taiteessa tapahtuvaa oppimista tai oppimista ylipäätään on hyvin vaikea tai jopa mahdoton lopulta kontrolloida. Eräs haastateltavista, joka on oman osallistumiskokemuksensa jälkeen tehnyt töitä myös teatteriopettajana, tuskailleekin pedagogiikan painottamista nykyisessä taiteen perusopetuksessa.

H2: *Mun mielest just se, että eihän siin tarvi oppii koko ajan. Koska [...] ei oppimista voi kuitenkaan kontrolloida...ikinä...niin, miten paljon siinä haaskaa energiaa [...]. Totta kai sitä [...] jokaisen yksilön kohalla pitää miettiä, miten se sille aukeis parhaiten, mutta [...] rajansa kaikella. Et sit helposti menee lapsi pesuveden mukana. Musta tuntuu joskus, että sitte jää [...] niihin keinoihin, eikä muista, et miks tääl [...] oltiin.*

Haastateltavien kokemuksissa taitojen oppimiseen liittyen korostuu neljä näkökulmaa. Ne ovat *mielekäs oppiminen, sisällön linkittyminen aikaisempaan kokemukseen, kokeileva tekeminen ja vertaisoppiminen*. Pureudun näihin seuraavissa alaluvuissa.

4.9.1 Mielekäs oppiminen

Kokemuksellisen laadun kannalta on tärkeää, että taitoja opitaan mielekkäällä tavalla. Haastateltavien kokemus todentaa mielekkään oppimisen tapahtuvan usein vaivihkaa, ainakin harrastuksen alussa. Silloin on olennaista, ettei opeteltavia taitoja korosteta ääneen lausuttuna päämääränä, vaan ne ovat yksinkertaisesti elimellinen osa tekemistä, josta ihminen saa tyydytystä. Aineistosta käy myöskin ilmi, etteivät läheskään kaikki haastateltavat edes aloittaneet teatteriharrastusta taitojen oppimisen vuoksi, vaan motiivina oli enemmän kuulumisen tarpeen, leikin ja esiintymisvietin tyydyttäminen. Kun taitojen oppimisesta ei tehty numeroa, oppiminen huomattiin vasta sen tapahduttua.

H4: *Varmaan tuli [...] vähän piilosta se näyttelemisen ylipäättänsä, huomaa, että tää on aika mukavaa. Sillon kun huomaa, että niin kun se ei tuntunu niin pakotetulta ja se oli tosi vapauttavaa.*

H3: *Mä tykkäsin et oli [...] semmosta yhteisöllistä olemista ja [...] tuli [...] siinä vahingossa ne sellaset treenit.*

Teatterikokemuksen karttuessa halu itse teatteriin liittyvien taitojen oppimiseen ja asioiden syvempään ymmärtämiseen näyttäisi kasvavan. Eli Maslown esittämä perustarve halu tietää ja ymmärtää vaikuttaisi syttyvän sen jälkeen, kun toiminta on ensin ollut muilla tasoilla kokemuksellisesti tyydyttävää.

H3: *Se et täski harrastukses on myös se, et itte kehittyy ja pääsee eteenpäin.*

Ohjaajan kyky luoda oppilaille mielekästä opetusta on hyvin monimuotoista. Kun halu oppia on syttynyt, mahdollistuu enemmän tiedon tarpeeseen vetoavalle teoreettisemmalle opetukselle hedelmällinen maaperä.

H5: *Esimerkiks mä tykkään iha hirveesti, mitä Petri on opettanu, ku mä olin siin fyysises teatterissa, [...] Petri opetti vähä [...] sitä teoriaaki, että, et pelkästään ei [...] tehty harjoituksia vaan se vähän [...] luennoiki*

4.9.2 Sisällön linkittyminen aikaisempaan kokemukseen

Sisällön linkittyminen oppilaalle aikaisemmin tuttuihin tapoihin ja tiedollisiin kokonaisuuksiin on olennaista kokemuksellisen laadun todentumisessa. Kun sisällössä on jotakin, johon oppilas voi samaistua ja jonka päälle rakentaa merkitystä, uusien taitojen oppiminen on mielekästä. Sama pätee myöskin taiteellisia sisältöjä valittaessa. Edellä esitin taiteellisen sisällön ja opittavien taitojen punoutuvan yhteen. Tämä näyttäytyy esimerkiksi siinä, että työstettävän näytelmän sisältö linkittyy kysymyksiin, joita oppilaat muutenkin elämässään kohtaavat. Näin myös näytelmän harjoitusprosessissa opettavien taitojen oppiminen on mielekästä.

H1: Pedagogikasta ylipäättänsäkin just se, että yritetään [...] päästä sen nuoren ihmisen mielenmaisemaan.

Tämä pätee myös näyttämöllä ilmaistaviin tunteisiin. Eräs haastateltavista koki vaikeaksi sellaisten tunteiden ilmaisun, joista hänellä ei ollut omakohtaista kokemusta.

H1: Mut sit [...] yrittää hakee sieltä...omasta pankista [...] että, tää tunne tulee nyt tähän, mut ku sitä tunnetta ei oo, ja sit vaan [...] on nähny elokuvia ja että mitä on olla rakastunut.

Tämä ei silti tarkoita, että lasten ja nuorten täytyisi esittää vain omaan elämään liittyviä sisältöjä. Esimerkiksi rakastunutta voi esittää, vaikkei kokemusta siitä olisikaan. Tärkeää on kommunikoida sisältö siten, että lapsi tai nuori pystyy rakentamaan linkin, johonkin aikaisempaan. Ohjaajan on tärkeä yrittää ymmärtää oppilaan kokemusta, mikäli ollaan kiinnostuneita kokemuksellisen laadun edellytysten luomisesta.

4.9.3 Kokeileva tekeminen

Kokeileva tekeminen on kautta aikojen ollut ihmisen oppimisen ydin. Lupa kokeilla, etsiä ja löytää on oppilaan näkökulmasta nähtynä kokemuksellisesti laadukkaan teatteriopetuksen edellytys. Ajatus siitä, että ihminen oppii kokeilevan tekemisen kautta, on Deweyn (1957: 6–7) esittämä oppimiskäsitys, jonka mielekkyyden aineisto vahvistaa. Kokeileva tekeminen linkittyy kiinteästi jo aiemmin arvostetuksi tulemisen yhteydessä esiin tulleeseen virheiden ja epätäydellisyyden hyväksyntään sekä teatterin traditioon kiinnittyvän tekemisen yhteyteen liittyvään leikkiin. Kokeilun kautta huomataan, mikä toimii ja mikä ei. Lisäksi kokeileva

tekeminen linkittyy arvojen ja ihanteiden mukaisessa toiminnassa huomioituun oppimiskäsitykseen sekä vapaan tahdon toteuttamiseen.

Ihmiselle näyttäisi olevan syvästi tyydyttävää kokeilla ja löytää itse. On tärkeää päästä kokemaan toimintaympäristö ja sen materiaalinen todellisuus sensorisesti (Eisner 2002: 5, 22). Aineisto osoittaa, että kokeilevan tekemisen salliminen suhteessa toimintaympäristön tarjoamiin resursseihin, on taitojen oppimisen mielekkyyden kannalta äärimmäisen tärkeää.

H1: Kun mä oon ite oppinu ne asiat sillee [...] kokeilun kautta tai miten tehään hieno etuvalo tai sivuvalo tai mitkä värit sopii yhteen tai jotain muuta [...]. Mä tiedän sen asian, mut se selitetään koulussa (teatterikorkeakoulussa), niin se on jotenki [...] äärimmäisen mielenkiintosta, et on koko ajan, että tää tehään nyt näin, koska se näyttää hyvältä, mut siihen on oikeesti [...] selitys olemassa. Ja mä oon oppinu ne niinku koulussa, et nää on [...] varsinki silleen valosuunnittelijan kannalta, niin nää tilat on ollu kyl silleen todella semmonen [...]. On raffeja vanhoja lamppuja, niit pitää laittaa silleen rautalangalla kiinni ja pitää laittaa folioteippiä, että ei vuoda. Siis sillee [...], et siinä oppii kaikkii semmosii kikkoi iha hirveesti.

Lopulta teatterissa on hyvin vähän, jos ollenkaan, ehdotonta oikeaa ja väärää. Ohjaaja voi antaa suuntaviivoja tekemiselle oman taide- ja ihmiskäsityksensä mukaisesti. Toisaalta liian fiksoitunut käsitys tavoiteltavasta johtaa dogmaattisuuteen ja eikä innosta kokeilevaan tekemiseen. Mielekäs teatterin tekeminen voi olla ennemminkin ohjaajan ja ryhmän yhteistä harhailua, jossa kumpikaan ei tiedä, mikä on varmasti oikein tai väärin tai edes tavoiteltavaa, vaan ratkaisua etsitään yhdessä erilaisten kokeilujen kautta (Myllyniemi 2013: 4, 9, 11).

H5: Et heitellään [...] palloo vähän kaikille.

4.9.4 Vertaisoppiminen

Teatteriopetustilanteessa opitaan myös paljon oman vertaisryhmän tekemisestä. Toisten tekemisen katsominen voi olla oppimista parhaimmillaan, ja tällaisten tilanteiden vaaliminen teatteriopetuksessa mahdollistaa kokemuksellista laatua. Kun toinen kamppailee omaan ilmaisuun liittyvän haasteen kanssa, se antaa mahdollisuuden oppia ja oivaltaa tilannetta seuraaville. Laadun kokemista tapahtuu myös ihmisen todistaessa toisen onnistumista.

H2: Ehkä se, et miten kokee muiden tekemisen siinä samassa ryhmässä, siis sillee [...] katsoessaan muita. [...] Ainaki mä muista muutaman kerran sillee, et joku onnistu, niin se oli mahtavaa, et se oli mullekin voitto.

Toisaalta toisia katsomalla opitaan tunnistamaan myös se, mikä ei ole laatua.

H2: *Mua hävetti toisten puolesta, jos ne oli huonoja. Erityisesti, jos ne ei ite tajunnu hävetä sitä.*

Opetukseen osallistuneilla oppilailla on myös useimmiten käsitys siitä, kuinka oma tekeminen suhteutuu suhteessa muuhun ryhmään. Kyvykkäiksi noteeratut tai pitkälle omassa osaamisessaan edenneet harrastajat näyttävät mallia toisille ja parhaimmillaan antavat lisää mielekkyyttä tekemiselle sekä motivoivat kehittymään harrastuksessa.

H5: *No se 'Taivaan takaa' oli [...], et siin oli näit aikuisii harrastajii sillo mukana [...], niin se [...] oli jotenki mulle sellanen et wau.*

Toisaalta vertaisoppiminen voi saada myös paineistetumpia sävyjä, joka voi alkaa syödä laadun kokemisen edellytyksiä. Tämän toi esiin haastateltava, jonka mielestä keskinäisten taitojen vertailu ja kilpailu korostuivat opetuksessa toisinaan liikaa.

H2: *Varmaan sellanen niinku et mä oon ihan paska. Sen tyyppiset kokemukset. [...] Mä en tie, et oisko se voinu olla just se kilpailu. [...] Mut, että varmaan sit siin oli jotain semmosta, että tuli vertailluks tai mä vertailin itse itseäni.*

Mikäli omassa vertaisryhmässä korostuu liikaa vertailu ja kilpailu, voi se johtaa tilanteeseen, jossa ihminen alkaa kerätä paineita, eikä kykene vastaamaan edellytettyihin taitoihin. Kun paine ja jännite kasvavat liian suureksi ilman onnistumisen kokemuksesta seuraavaa tyydytystä, syntyy kokemus omasta kelpaamattomuudesta. On mahdollista, että oppilas alkaa tuntea huonommuutta ja vetäytyy.

Tällaisesta tilanteesta kokemuksellisen laadun edellytykset voidaan kuitenkin palauttaa. Liiallista kilpailua ja vertailua aiheuttavia olosuhteita voidaan purkaa. Toisaalta ihmistä voidaan myös kannustaa vastaamaan paineisiin ja kilpailuun kehittämällä omia taitojaan. On tilanne kohtaista, mikä milloinkin toimii. Mikäli asetelma ei purkaudu kummallakaan tavalla, laadun kokemisen edellytykset eivät toteudu ja ihminen alkaa todennäköisesti suunnitella teatteriopetuksen lopettamista.

4.10 Arvioivan palautteen saaminen

Arvioivan palautteen saaminen on myös yksi tärkeä kokemuksellisen laadun edellytys, mutta ei lainkaan niin yksiselitteinen kuin voisi ajatella. On olennaista ymmärtää, että oppilaan näkökulmasta hyvin monet jo edellä läpikäytyt kokemuksellisen laadun edellytykset ovat

erottamattomasti kytköksissä arvioivaan palautteeseen. Palautteen saaminen linkittyy esimerkiksi taitojen oppimiseen ja traditioon kiinnittyvään tekemiseen, jotka linkittyvät arvojen ja ihanteiden mukaiseen toimintaan. Niiden ohella palaute ja arviointi liittyvät myös eletyn hetken mielekkyyteen. Erityisesti ne liittyvät kohdassa 4.6.2. käsiteltyyn jännitteen ja purkautumisen väliseen sopivaan suhteeseen, jossa todentui oppilaalle sopivan haastetason etsintä. Lisäksi arvioiva palaute on myös kiinteästi sidoksissa kuulumisen ja arvostetuksi tulemisen tarpeisiin.

Palaute voi myös olla suoraa tai epäsuoraa. Aineisto todentaakin palautteen olevan usein ei-muodollista ja epäsuoraa, sillä tosiasiasa ihminen saa ympäristöltään palautetta koko ajan. Jos ihminen esimerkiksi tulee hyväksytyksi tai hyljeksytyksi erilaisissa ryhmätilanteissa, hän kokee sen palautteena itsestään. Pikkuhiljaa, olosuhteissa saamansa palautteen kautta, ihminen oppii, kuinka halu kuulua tai tulla arvostetuksi ja hyväksytyksi voivat kokea tyydytyksen. Aineistosta tulee ilmi, että moni asia, jota ei suoraan ajatella palautteeksi, koetaan sellaiseksi. Esimerkiksi roolin saaminen on palautetta. Kaksi haastateltavaa kuvailivat, kuinka samanlaisen roolin saaminen kerta toisensa jälkeen vahvisti tiettyjä käsityksiä omasta itsestä ja omista kyvyistä.

H3: Must tuntuu, et mä olin aina vähän samantyyppinen hahmo. [...] Et aina semmonen tyttö. [...] Et jotenki mä, ain mä mietin et oonks mä sit vaa [...] et mä vaan sovin semmoseen, et mä en oikeen osaa mitään muutakaan tehä vai et oisko ollu kiva tehä jotai iha päinvastasta.

H4: Draama olis ollu erittäin mielenkiintosta kokeilla, mut mä ite tiedän et mä en oo hirveen draamahenkilö, niin mä en tiedä minkälainen se ois ollu sitten nähdä ja kokeilla.

Tässä kohtaa näen aiheelliseksi tarkastella arvioivaa palautetta myös taidekasvatuksen kentällä käydyn laatudiskurssin näkökulmasta. Nykykehityksen valossa näyttää nimittäin siltä, että kiinnostus laatuun vaikuttaa oppilaan arvioinnin korostumiseen opetuksessa. Taidekasvatuksen kentällä vaikuttavilla ihmisillä on kova tarve luoda joukkokonsensusta laatukriteereistä, joiden avulla voidaan todentaa se, mikä on arvokasta ja tavoiteltavaa myös teatteritaiteen perusopetuksessa ja kuinka sitä voidaan mitata ja arvioida. Uusissa vuonna 2018 voimaan tulevissa taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden luonnoksissa korostuu voimakkaasti oppilaan saaman arvioiva palautteen merkitys. Ajatellaan, että takaamalla arvioivan palautteen saaminen, voidaan myös taata laatu.

Uusissa opetussuunnitelman perusteiden luonnoksissa korostetaan, että arvioinnin ja palautteen tulisi suhteutua ennalta määriteltyihin opintokokonaisuuksien tavoitteisiin, sisältöihin ja arvioinnin kohteisiin, joiden periaatteisiin oppilas ennalta perehdytetään. (oph.fi.) Kuitenkaan oman tutkimuksen aineiston pohjalta tällainen ajatuskulku, jossa arviointi tapahtuu suhteessa ennakoituihin tavoitteisiin, ei korostu. Sen sijaan aineisto antaa enemmän viitteitä siitä, että teatteria tehdään ihmiselle luontaisten perustarpeiden tyydyttymisen vuoksi, jossa ihminen säättää ja arvioi omaa toimintaansa ja olemistansa ennemmin sen pohjalta, kuinka tarpeet voivat kokea tyydytyksen.

Teatterinoppimiseen liittyvässä laatukseskustelussa on tärkeä ymmärtää, että ihminen saa teatterin tekemisessä tyydytystä hyvin monista muistakin asioista kuin vain ennalta asetettujen oppimistavoitteiden saavuttamisesta. Oppimistavoitteisiin perehtyminen ei aineiston valossa ole mielekkäässä taiteen oppimisessa ensisijainen laadun tae.

H4: Sitten kun mä kuulin, että nyt pitää tehdä päättötyö, niin vähä oli silleen, että aha, okei, sit mä teen päättötyön. [...] Et se tuli kakkosena, ensimmäisenä tuli itse vaan harrastaminen.

On tosin oppilaskohtaista, millaisia tavoitteita omalle oppimiselle asetetaan. Siinä, missä toinen haluaa harrastaa paineita vailla, toisilla teatterin tekeminen on yhteydessä taitojen oppimiseen ja teatterin traditioon kiinnittyvään tekemiseen liittyviin suuriin unelmiin.

H2: Et tää on se ensimmäinen askel tällä mun näyttelijän uralla.

Jokainen haastatelluista oli tehnyt jonkinlaisen taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmaan liittyvän päättötyön, joka oli arvioitu sekä kirjallisesti että suullisesti. Kukaan ei kuitenkaan erityisesti korostanut tuon arvioinnin ja palautteen merkityksellisyyttä. Taiteen perusopetuksesta saadaan myös todistus, mutta kukaan haastateltavista ei ajatellut osallistuneensa opetukseen todistuksen vuoksi. Tärkeämpää oli vaivihkaa tapahtunut kehittyminen, joka oli saavutettu tekemällä intohimoisesti itselle merkitykselliseksi koettua asiaa.

H3: Ei se paperi o missään tapauksessa ollu semmonen, [...] et joo mä oon semmosenki suorittanu, etku miettii sitä matkaa ja mitä kaikkee siin on [...] huomaamattaan oppinu [...] et miten sitä on kehittynytkin. Eihän sitä osaa sillä tavalla välttämättä analysioida, että minkälainen on ollu sillon ja minkälainen on ollu tollon ja mitä on tehny näin, mut totta kai sitä on [...] varmasti kymmenessä vuodessa sitä kehitystä tullu.

Palautteen saamisen tärkeys tulee esiin aineistossa myös aivan itsellisenä asiana sitä kautta, että yhteisesti koettua ja tehtyä taidetta on tärkeää jakaa myös sanallisesti. Usein näyttämöllä nähdyn merkitystä ja arvoa ei voida tarkasti tietää etukäteen, koska niin taiteessa kuin kokemuksellisessa laadussakin on jotain, mikä irtisanoutuu ennalta määrittelystä. Brookia (1972: 64) mukaillen teatteri on paikka, jossa näkymätön voi tulla näkyväksi. Siksi on tärkeää, että ihmisen teoille, jotka ovat tehneet jotakin näkyväksi toisten edessä, etsitään koetun jälkeen yhdessä sanallista tulkintaa ja palautetta. Teatteria ja taidetta tekevä ihminen kaipaa toisen ihmisen näkemystä siitä, kuinka tämä hänen tekemisensä koki. Siksi arvioivalla palautteella on tärkeä tehtävä nimenomaan koetun näkyväksi tekemisessä.

H2: Et joku on huomannu jotain, mitä mä oon tehny. Varsinki ku se on [...] ikään ku abstraktia. Ja sanottaa sitä jotenkin, jotenki maadottaa sitä tekemistä, tekee sen olevaks jotenki tähän maailmaan.

4.11 Ajallinen sopivuus

Kaikki kokemuksellisen laadun edellytykset realisoituvat ajassa, joka käytetään harrastuksen parissa olemiseen. Myös teatteri taidemuotona on aikaan sidottu. Ilman teatterin tekemiseen käytettyä aikaa ei synny taiteellista ja taidollista laatua eikä myöskään kokemuksellista laatua. Kokemuksellisen laadun edellytys on teatteriopetukseen käytetyn ajan ja rytmityksen soveltuvuus osallistujan elämän kokonaisuuteen. Jos toiminta on tahdiltaan liian intensiivistä tai jos toimintaan käytetty aika on niin vähäistä, ettei se mahdollista ihmisen toimintaan liittämien tarpeiden toteutumista, laatua ei koeta. Ajallisessa sopivuudessa on tärkeää toistuvuus ja jatkuvuus, kuten kaikessa merkitykselliseksi muodostuvassa kokemisessa. Myös Dewey (2005: 143) tuo esiin jatkuvuuden (continuity) tärkeyden kokemuksessa ja sen muodostumisessa merkitykselliseksi.

H4: Se, että siin on tietty rytmi, aina niin kun kerran tai pari kertaa viikossa. Sitten kun alko tulla [...] esityksiä, niin tuli useemmin niitä harjoituksia sitä mukaa, et kuinka valmiita tai epävalmiita oltiin siihen nähden. Sen huomaa, että se rytmitys toi sen rytmin [...] viikkoon ylipäätään.

H5: On tottunut et aina on [...] yli kymmenen vuotta ollu [...], että aina on vähintään [...] kerran viikos joka ilta [...] tää teatteri.

Useimmiten teatteri koettiin hyvin aikaa vievänä harrastuksena. Moni haastateltavista kamppaili sen kanssa, kuinka harrastus saatiin sovitettua muuhun elämään.

H2: *Se imi kaiken muun. Siin oli, että sitä viulun soittoa ja tanssia ois voinu tehdä viä samaan aikaan, mutta teatteri vei kaiken ajan.*

Silti kukaan ei katunut teatterin parissa viettämäänsä aikaa, päinvastoin. Ajan tuoman välimatkan päästä teatteritaiteen perusopetuksen parissa vietetty aika nähtiin hyvin arvokkaana ja merkityksellisenä ajanjaksona omassa elämässä.

Teatteriharrastuksen ajallinen sopivuus on henkilökohtaista. Joillekin kerta viikossa riittää hyvin. Toisille taas sopii taas tiiviimpi tahti. Kokemuksellisen laadun kannalta on tärkeää löytää teatteria tekevän ryhmän kannalta mahdollisimman monille sopiva ajallinen kesto ja rytmi. Harrastuksen sopiva rytmi tekee teatterin tekemisestä totutun tavan, jonka päälle voi rakentaa muu merkityksellisyys. Ajallinen kesto ja rytmitys ovat teatteriopetuksen järjestämiseen liittyviä rakenteellisia asioita, joihin osallistujat itse eivät pysty kovinkaan paljon vaikuttamaan.

Nykypäivänä ongelmaksi muodostuu usein erialaisia asioita aktiivisesti harrastavien lasten ja nuorten vapaa-ajan täyteys, kun halutaan harrastaa mahdollisimman montaa asiaa. Harrastuksiin on vaikea sitoutua syvästi, koska niitä on niin monta. Tällöin voi käydä niin, että harrastusten kokemuksellinen laatu edellytykset eivät pääse toteutumaan, koska harrastukselle ei ehditä antamaan niin paljon aikaa ja rauhaa, että kokemus ehtisi syventyä. Myös Dewey (2010: 61) puhuu kokemuksen pintapuolisuudesta ja hajanaisuudesta. Syvempää merkityksenantoa pakenevaa kokemusta kokemuksen vuoksi tulisi kuitenkin karsia. Jos ihmisen aika on kovin kiireistä harrastuksesta toiseen kiittämistä, on selvää, että kokemuksellinen laatu kärsii.

4.12 Sitoutuminen

H2: *Se sitoutumine se tuntuu et se rakentuu tosi pienistä asioista, jotka alkaa muodostaa [...] yhdessä jotain semmosta isompaa.*

Sitoutuminen teatteriopetukseen on hyvin keskeinen kokemuksellisen laadun edellytys. Teatteriopetukseen sitoutuminen pienien asioiden yhdessä muodostama kokonaisuus. Näenkin, että mitä enemmän tässä tutkimuksessa esiteltyjä kokemuksellisen laadun edellytyksiä osuu kohdalleen, sitä vahvempaa on sitoutuminen. Myös sitoutuminen itsessään ruokkii sitoutumista, koska silloin ihminen ei lopeta toimintaa heti, kun se osoittautuu

epätyydyttäväksi. Ihminen voi saada lyhytkestoista tyydytystä reagoimalla erilaisiin ärsykkeisiin, mutta sitoutuminen luo elämään syvempää merkityksellisyyttä.

Jos ihminen ei sitoudu siihen, mitä tekee, ei voi syntyä pitkäkestoista merkityksellistä kokemista, johon kuuluu erilaisia vaiheita, ei vain kokemuksellisen laadun huippuhetkiä. Sitoutuminen on silti lähtökohdiltaan vapaaehtoista. Teatterin oppimiseen ei liity samanlaista oppivelvollisuutta kuin kouluun, ja siksi sitouttamisen keinot täytyvät perustua mielekkyyteen ja siihen, että yksilö haluaa valita sitoutumisen. Sitoutuva ihminen haluaa tavallaan altistaa itsensä vapaaehtoisesti valitsemalleen asialle.

Sitoutuminen on monivaiheinen prosessi, jota täytyy jatkuvasti ylläpitää. Ensimmäisessä vaiheessa ihmisessä syttyy halu sitoutua. Teatterissa kuulumisen kokemus, jonka todettiin myös luvussa 4.2 olevan perustava kokemuksellisen laadun edellytys, on tärkeä lähtökohta halulle sitoutua. Sen taustalla on ihmisen perustarve kuulua (Maslow 1970: 44–45). Teatteriopetukseen sitoutumisessa kuulumisen kokemus ikään kuin laajenee kattamaan teatteria tekevän yhteisön, toimintaympäristön, arvot ja ihanteet, teatterin traditioon kiinnittyvän tekemisen sekä taitojen oppimisen. Pitkällisen sitoutumisen tuloksena oppilas ottaa omistajuuden omaan teatterin tekemiseensä.

Tällaiseen sitoutumiseen liittyy myös aktiivinen päätös. Kun ihminen päättää sitoutua esimerkiksi näytelmän tekemiseen, hän suostuu myös sitoutumisen aiheuttamiin velvoitteisiin. Parhaimmillaan hän sitoutuu vastaamaan omasta panoksestaan yhteiseen tekemiseen. Pelkät velvoitteet eivät kuitenkaan ylläpidä sitoutumista, vaan on tärkeää ylläpitää toiminnan kokemuksellista laatua, jotta tehty valinta kestää. Yleensä sitoutumisen merkitystä opitaan teatterissa pikkuhiljaa.

H5: No ainaki, [...] ku tää on ni sitovaa, nii varmast mä sit niiku osaan sitoutuu paremmin.

Sitoutuminen auttaa kantamaan myös niiden hetkien läpi, joissa kokemuksellista laatua tai merkityksellisyyttä on vaikea löytää.

H3: Ehkä se oli välil turhauttavaa ja se, että oli treenit ja ne kesti tosi monta tuntia ja sit ei välttämättä ite päässy treenaamaan yhtään mitään.

Tärkeäksi koetaan oman sitoutumisen lisäksi koko ryhmän sitoutuminen. Teatteri on joukkuelaji, ja siksi muiden osallistujien kokemuksellisen laadun edellytykset heikkenevät, jos jotkut ryhmän jäsenet eivät sitoudu.

H5: *Et siin on niinku se porukka [...] sitoutunu siihe hommaa. [...] Mun mielest [...] täs on sillee jotenki, et kaikki [...] puhaltaa yhtee hiilee.*

4.13 Mahdollisuus vaikuttaa omaan elämismaailmaan

Parhaimmillaan teatterin tekeminen saa ihmisen sitoutumaan vahvemmin omaan elinympäristöönsä ja myös vaikuttamaan siihen. Siksi kokemuksellisen laadun edellytyksiä tarjoava teatteriopetus antaa myös osallistujalleen mahdollisuuden vaikuttaa omaan elämismaailmaansa ja sitä kautta myös rakenteisiin, jotka sitä säätelevät. Lapset ja nuoret ovat yhteiskunnalliselta statukseltaan aina jossain määrin holhouksen alaisia. Teatteria tehdessään he kuitenkin voivat vapautua holhouksesta, joka on muuten osa heidän jokapäiväistä arkeaan (von Bonsdorff 2012: 8).

H2: *Vaan se joku semmonen [...] niinku kuulluks ja hyväksytyks tuleminen, tulemisen tunne, sen kokosena ja näkösenä, sellaisena kun on [...] et ei [...] ikäluokkansa edustaja tai sukupuolensa edustaja tai jonku tämmösen, vaan on [...] jonkun pyhemmän ja isomman äärellä kuitenkin.*

Mahdollisuus vaikuttaa omaan elämismaailmaan liittyy Maslown (1970: 44–47) arvostetuksi tulemisen tarpeisiin ja itsensä toteuttamisen tarpeisiin. Arvostus ei silti ole mikään aikuisen ylhäältä päin lapseen kohdistama automaatio, vaan vastavuoroinen elävä ihmissuhde, jossa käydään neuvotteluja. Ihmisellä, myös lapsella, on tarve tulla arvostetuksi ja hänellä on myös vapaus vaatia oikeuksiaan sekä puhua ja toimia omasta puolestaan. Tähän voi liittyä myös itsensä toteuttamisen ulottuvuus. Maailmaan vaikuttaminen alkaa siitä, että ihmisellä on mahdollisuus vaikuttaa teatteriopetuksen puitteissa tapahtuviin päätöksiin.

H2: *Ja sitte [...] oli siel leirillä semmone, että me ei meinattu saada huonon käytöksen takia loppudiskoo, nii sit me järjetettiin mielenosotus, sit mä tajusin, että tää on vähän niiku esityski.*

Teatteriesitys voi tarjota maailmaan vaikuttamisen väylän, joka laajenee teatterin ulkopuolelle. Teatteriopetukseen osallistuvan lapsen ja nuoren ei tarvitse kasvaa kohti jotakin ennalta määrättyä toivetta ja ideaalia, vaan hyvä voi löytyä yhteisessä etsinnässä. Siitä huolimatta opettajan on hyvä tarjota oppilaalle haasteita, jonka taustalla jonkinlainen näkemys tai kysymys hyvästä tai tavoiteltavasta. Myös opettajan ja oppilaan näkemysten ja arvojen

välistä yhteenottoa saa ja kuuluukin tapahtua. Näenkin, että kokemuksellisen laadun edellytyksiä tarjoava teatteriopetus etsii yhteisiä kohtaamisen tiloja, joissa oppilas ei jää holhouksen alaiseksi, vaan löytää itsestään aktiivisen ja muutosvoimaisen yhteisön jäsenen, joka rohkaistuu puhumaan ja toimimaan omasta puolestaan.

5 Pohdinta

Taidekasvatuksen laadusta puhuttaessa on tarpeen pysähtyä pohtimaan kenen näkökulmasta laatu ja sen yhteyteen usein liitetty hyöty määritellään. Tähän mennessä tehdyssä laadunmäärittelyssä ja -arvioinnissa ovat painottuneet ennen muuta laadun mittaamiseen liittyvät näkökulmat, joissa korostuvat poliittisen ja taloudellisen ja taiteen instituutioiden ideologisten kontekstien hyötyintressit. Tämän kehityssuunnan ei tulisi antaa dominoida laatudiskurssia, koska silloin on vaarana, että laadusta tehdään Troijan hevonen, jonka varjolla ryhdytään parantamaan esimerkiksi toiminnan taloudellista tehokkuutta tai mittaamaan lasten harrastustoiminnasta maksavien vanhempien asiakastyytyväisyyttä. Tehokkuus ja asiakastyytyväisyys ovatkin lähtökohtaisesti aivan eri asioita kuin opettamistilanteessa koettu hyvä. Laatua kehitettäessä on aina syytä pysähtyä pohtimaan, millaiset sisäänkirjoitetut arvot laadun kehittämistyössä ovat kulloinkin vallalla.

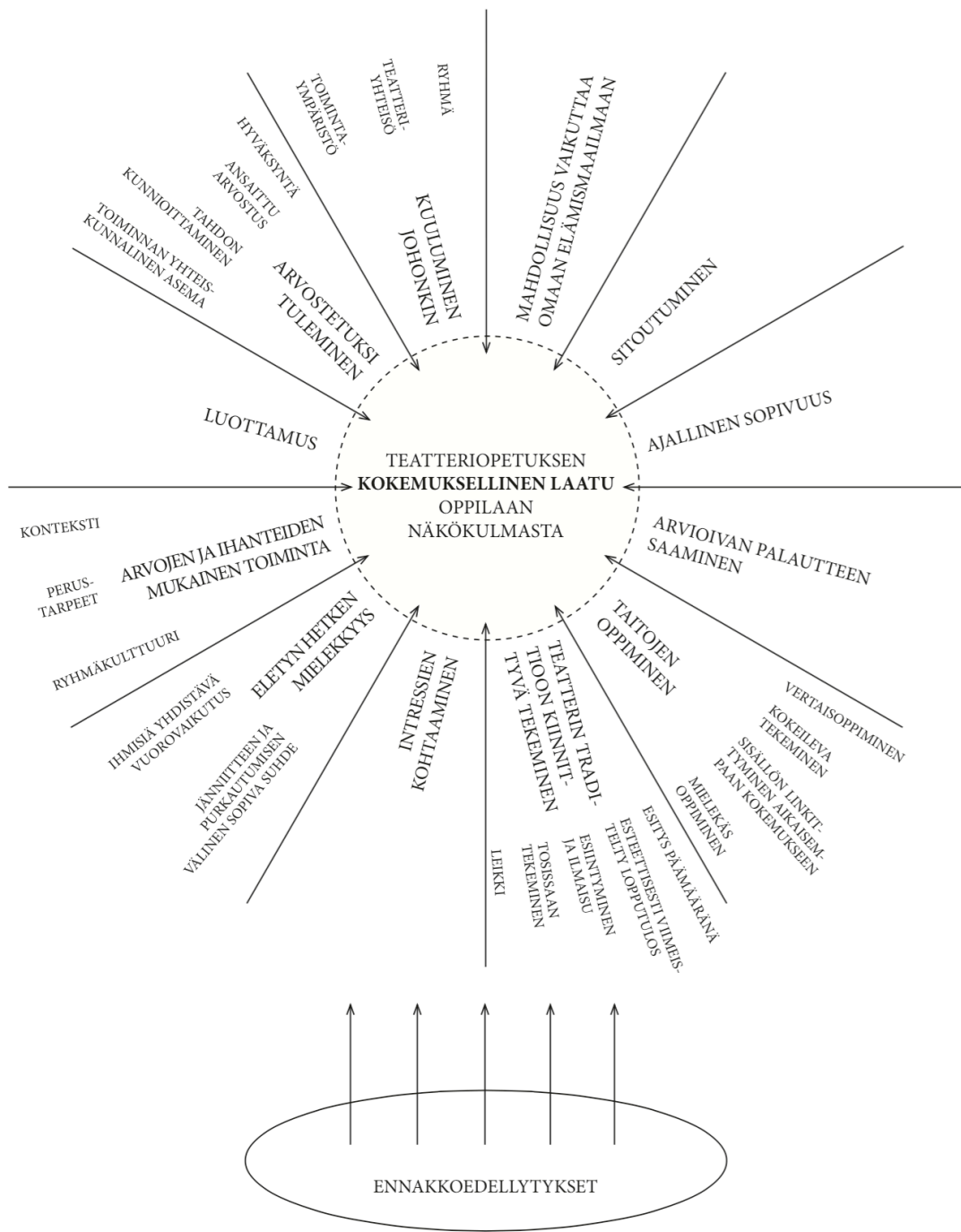
Erilaiset määrittelyt luovat oman aina merkityksensä laadun käsitteellistämiseen ja niiden pohjalta on olennaista löytää ilmiön tarkasteluun kulloinkin mielekäs lähestymistapa. Taidekasvatuksen laaduntarkastelussa kannattaa suhtautua kriittisesti myös sellaisiin laadun mittaamispyrkimyksiin, joissa jonkin yksittäisen menetelmällisen kokonaisuuden avulla pyritään muodostamaan yhteinen näkemys, sillä kaiken kattava laadunmäärittely on mahdottomuus. Siksi taidekasvatuksen laadunkehittämis-pyrkimyksissä on ensisijaisen tärkeää luoda kulloinkin käsillä olevaan laatutarkastelun kohteeseen soveltuva näkökulma.

Tässä tutkimuksessa on analysoitu kokemuksellisen laadun edellytyksiä teatteritaiteen perusopetukseen osallistuneen oppilaan näkökulmasta. Tutkimuksen päätelmänä esitän näistä edellytyksistä alustavan mallin. Malli koostuu 12 kokemuksellisen laadun edellytyksestä, jotka ovat:

- 1) kuuluminen johonkin
- 2) arvostetuksi tuleminen
- 3) luottamus
- 4) arvojen ja ihanteiden mukainen toiminta
- 5) eletyn hetken mielekkyys
- 6) intressien kohtaaminen
- 7) teatterin traditioon kiinnittyvä tekeminen
- 8) taitojen oppiminen
- 9) arvioivan palautteen saaminen
- 10) ajallinen sopivuus
- 11) sitoutuminen
- 12) mahdollisuus vaikuttaa omaan elämismaailmaan

Kuuluminen johonkin, arvostetuksi tuleminen, arvojen ja ihanteiden mukainen toiminta, eletyn hetken mielekkyys, teatterin traditioon kiinnittyvä tekeminen sekä taitojen oppiminen sisältävät useamman alakategorian, jossa kyseinen edellytys tulee ilmi. Kokemuksellisten laadun edellytysten pohjalla ovat ennakkoodellytykset, joiden täytyy jossain määrin toteutua, jotta ihminen ylipäättään kiinnostuu taiteen perusopetuksen kontekstissa harjoitettavasta teatteriopetuksesta.

Ajattelen että, mitä enemmän kokemuksellisen laadun edellytyksiä sisältyy opetustoimintaan, sitä todennäköisempää on laadun kokeminen. Kaikki kokemuksellisen laadun edellytykset liittyvät pohjimmiltaan maslowlaisiin ihmisen perustarpeisiin, jotka kumpuavat deweyläisestä kokemuksesta. Maslown tarvehierarkia toimii analyysini tukena, ja yhdistettynä Deweyn näkemyksiin se tuo esiin, millaisia kokemuksellisen laadun edellytykset ovat perimmäiseltä luonteeltaan. Kokemuksellisen laadun luonne tulee esiin elämässä, jota ihminen elää suhteessa ympäristöönsä oppiessaan tiedostamaan ja tyydyttämään tarpeina ilmeneviä yllykkeitään.



Kuva 4: Tutkimuksen aineiston analyysin pohjalta tehty malli.

Mallin pohjalta esitän teatterin tekemisen yhdessä toisten ihmisten kanssa olevan toimintaa, joka on voimakkaasti kytköksissä ihmisen perustarpeiden tyydyttymiseen. Samalla aineiston analyysini vahvistaa Maslowin teorian mielekkyyttä. Tutkimukseni kontekstissa korostuvat erityisesti ihmisen kuulumisen ja rakkauden, itsensä toteuttamisen, arvostuksen, tietämisen ja ymmärtämisen, turvallisuuden sekä esteettisyyden tarpeet. Alimpana tarvehierarkiassa olevat fysiologiset tarpeet eivät korostu. Tämä johtunee siitä, että fysiologisten tarpeiden tyydyttyminen eli ihmisyksilön hengissä säilymisen edellytykset täytyvät olla siinä vaiheessa turvatut, kun ihminen hakeutuu mukaan teatteriharrastukseen. Esittämäni edellytykset voivat myös itsessään ylittää laadun kokemuksiksi, mikäli ne saavuttavat tyydyttymisen tai täyttymyksen tunteen kokijassa.

Tutkimukseni antia on mielekästä hahmottaa myös vertaamalla sen tuloksia taidekasvatuksen laadusta aiemmin tehtyihin tutkimuksiin. Tutkimukseni keskeinen lähtökohta oli Anne Bamfordin (2006) tutkimuksen *The Wow factor* kritiikki. Kyseisessä tutkimuksessa on käsitelty taidekasvatusta maailmanlaajuisesti ja siinä pohditaan, mitä on saatu aikaan, kun taide on tuotu koulutukseen ja koulumaailmaan. Suhtaudun varauksella Bamfordin väitteeseen, jonka mukaan vain laadukkaasta taidekasvatuksesta on hyötyä, sillä hän ei mielestäni määrittele laatua ja hyötyä riittävän täsmällisesti (mts. 11, 20, 23, 85, 104, 140). Suhtaudun myös varauksella tutkimuksessa esitettyyn listaan tekijöistä, joita korkealaatuisen taidekasvatuksen ajatellaan pitävän sisällään. Tällaiset laatulistaukset voidaan nimittäin aina kyseenalaistaa ottamalla huomioon niiden sosiaalinen lähtökohta (mts. 88–89).

Jotain viitettä Bamfordin hyötynäkemyksistä antaa hänen tutkimuksensa keskeinen löydös, jonka mukaan maailmanlaajuisessa tarkastelussa paljastuu taidekasvatuksen kahtalainen merkitys, jossa keskeistä on sekä *taiteen opettaminen* että *taiteen kautta opettaminen*. Tulkitsen hyötynäkökulman korostuvan nimenomaan taiteen kautta opettamisessa, sillä silloin päämäärä on siinä, että taiteen kautta opitaan tai pyritään saavuttamaan sellaisia ulottuvuuksia, joista on etua jonkin muun kuin taiteen itsensä kannalta. Hyötynäkökulmat korostuvat myös usein arkipuheessa, kun korostamme esimerkiksi taiteen terveys- ja hyvinvointivaikutuksia sekä sosiokulttuurisia etuja. Tällaiseen ajatteluun kytketään helposti myös taloudelliset aspektit.

Korostamalla hyviä asioista, jotka tulevat taiteen oppimisen kylkiäisinä puhumme taiteen välinearvosta eli siitä, mitä taiteen kautta voidaan saavuttaa (Eaton 1994: 150–155). Bamford

painottaakin sitä, kuinka koulutukseen pitäisi taidetta hyödyntäen luoda elämyksellistä oppimista, joka kehittää nuorten innovatiivisia mieliä, luovaa henkeä sekä innostusta elämään ja oppimiseen (mts. 150). Von Bonsdorff (2015) huomioi, että Bamfordin raportin perusteella esimerkiksi Etelä-Korea ja Singapore ovat innostuneet lisäämään merkittävästi taidekasvatusta kouluissa. Motiivina taidekasvatuksen lisäämiseen on nimenomaan taiteen välineellisyyttä painottava hyötynäkökulma, jossa taideopetuksen lisäämisen toivotaan edistävän luovuuden ohella myös talouskasvua.

Omassa tutkimuksessani haluan välttää puhetta höydystä, koska se on laadun tavoin aina määrittäjän intresseihin sidottu. Sen sijaan puhun mieluummin teatteriharrastuksen ihmisen elämään tuomasta merkityksellisyydestä, mielekkyydestä, tyydytyksestä ja täyttymyksestä, jota Deweyn luotaama esteettinen kokeminen voi parhaimmillaan olla. Näkemykseni mukaan taidetta tekemällä ihminen tyydyttää itselleen hyvin monia luontaisia tarpeita ja siksi myös taideopetuksen tulisi edistää elämää, jossa mahdollisimman monen ihmisen perustarpeet ja ylipäättään hyvä elämä voivat toteutua kokonaisvaltaisesti. Mikäli haluamme hyödyttää taidekasvatuksella talouskasvua, meidän tulisi ensin pohtia, edistetäänkö talouskasvun tavoittelulla koko ihmiskunnan kannalta mielekästä ja merkityksellistä elämää, jossa maslowlaiset perustarpeet voivat toteutua.

Tutkimukseni tuloksia voidaan myös verrata yhdysvaltalaiseen tutkimukseen *The Qualities of Quality* (2009), jossa tarkastellaan, millaisista elementeistä taidekasvatuksen erinomainen laatu koostuu. Seidel ym. (2009: 29–44, 79) tuovat esiin 16 erilaista taidekasvatuksen laadun elementtiä. Nämä elementit ovat hyvin monilta osin yhteneviä tässä tutkimuksessa esitettyjen kokemuksellisen laadun edellytysten kanssa. Jäsennystavat ja ilmaukset poikkeavat toistaan jonkin verran, mutta sisäinen yhteneväisyys on pitkälti linjassa omien tutkimustulosteni kanssa.

Seidelin ym. tutkimuksen jäsennystapa eroaa kuitenkin omastani. Seidel ym. (2009: 8, 46, 79) ovat jäsentäneet laadun elementit neljään yläkategoriaan, jotka ovat 1) oppilaan oppiminen, 2) pedagogiikka, 3) yhteisön suhteet ja 4) ympäristö. Itse sen sijaan korostan ihmisen perustarpeita kokemuksen laadun edellytysten pontimena. Omassa jäsennyksessäni myöskään oppiminen ja pedagogiikka eivät painotu samalla tavalla kuin Seidelin ym. tutkimuksessa. En ole ylipäättään ottanut pedagogiikkaa terminä mukaan aineiston jäsennykseen, sillä ajattelen enemmän teatterin tekemisen olevan vääjäämättä ihmistä kasvattavaa ja keinot, jolla ihmistä

kasvatetaan tai opetetaan ovat parhaimmillaan teatteria ja taidetta. Näkemykseni mukaan pedagogiikan korostaminen ei välttämättä tee taidekasvatuksesta kokijan kannalta laadukkaampaa.

Taiteessa tapahtuvaa oppimista tai opettamista on ylipäättään hyvin vaikea tai jopa mahdoton lopulta kontrolloida. Pedagogiikan ja oppimisen painottuminen Seidelin ym. tutkimustuloksissa voikin johtua siitä, että heillä korostuvat taidekasvattajien sekä alan johtavien ammattilaisten ja tutkijoiden äänet. Asiantuntijat ovat varmasti enemmän tietoisia taidekasvatuksen keinoista ja ihmistä kasvattavista tavoitteista. Oppilaan näkökulmasta oppimisen ja pedagogiikan tietoisten tavoitteiden selventäminen on toissijaista. Tutkimukseni osoittaa, että siinä haastatellut henkilöt tekevät teatteria ennen kaikkea itse kokemansa tyydytyksen, mielekkyyden ja merkityksellisyyden vuoksi.

Lisäksi on tarpeen huomioida oman tutkimukseni ja Seidelin ym. toinen tärkeä periaatteellinen ero, joka liittyy laadun määrittelyyn. Seidelin ym. laadun määrittelyn lähtökohdat eivät juurikaan problematisoi laadun käsitettä ja sen rakentumisen sosiaalista luonnetta (mts. 5). Toki toisaalta tutkimuksen ansiona voidaan nähdä sen laaja ja monipuolinen otanta, johon kuuluu kirjallisia lähteitä, taidekasvattajia, johtavia asiantuntijoita, teoreetikkoja, kasvatuksen ammattilaisia, poliitikkoja, virkamiehiä sekä oppilaita ja heidän vanhempiaan (mts. 5, 89–96). Kokonaisuutena todettakoon, että oman tutkimukseni tulokset ovat sen suppeasta otannasta ja laadun erilaisista määrittelyllisistä lähtökohdista huolimatta paljolti samankaltaisia Seidelin ym. tutkimuksen kanssa. Joten erilaisista lähtökohdista huolimatta kokemuksellisen laadun edellytykset ja eri intressiryhmien julkituomat näkemykset taidekasvatuksen erinomaisesta laadusta korreloivat voimakkaasti keskenään.

Myös taiteen perusopetusta varten kehitetty Virvatuli-itsearviointijärjestelmä ja Holopaisen (2010) sitä varten tekemä taiteenperusopetuksen oppilaisiin kohdistama kyselykartoitus tarjoaa mielenkiintoisen vertailukohdan omille tutkimustuloksilleni. Kyseisessä kyselykartoituksessa Holopainen (2010: 9) esittää oppilaille tärkeitä asioita kulttuuri ja taideharrastuksiin osallistumisessa olevan tietojen ja taitojen oppimisen sekä ilon ja onnistumisen kokemusten. Myös taitava ohjaus ja kannustus sekä oppilaitoksen ilmapiiri ovat keskeisiä tekijöitä. Oman tutkimukseni tulokset tukevat osittain Holopaisen näkemyksiä, mutta samalla ne myös laventavat ja syventävät niitä. Ajattelen esimerkiksi onnistumisen ja

ilon kokemusten olevan yhteydessä täyttymyksen kokemiseen, jonka on tässä tutkimuksessa osoitettu olevan kytköksissä ihmisen perustarpeisiin ja haluun toteuttaa mielekästä elämää. Ylipäätään kaikkien Holopaisen esittämien näkemysten taustalla voidaan nähdä ihmisen halu toteuttaa ja tyydyttää itselleen luontaisia tarpeitaan.

Omaa mieltämistapaani tukee myös Dissanayaken (1992: 33) näkemys taiteesta ihmiselle luontaisena toimintana. On luonnollista, että teatterissa opitaan sekä elämästä että taiteenlajista yhtäaikaan, ja näin oppilaan kokema laatu voi liittyä kokemuksiin teatterista taiteenlajina, mutta se voi myös liittyä muihin tarpeellisiin elämässä tavoiteltuihin kokemuksiin tai taitoihin, koska elämä ja taide sulautuvat toisiinsa.

Haluan tuoda myös esiin, kuinka tutkimustulokset suhteutuvat Tikkurilan Teatteri- ja Sirkuskoulun opetussuunnitelmaan. Luvussa 3.2.1 esitin Tikkurilan Teatterikoulun opetussuunnitelman luotaavan voimakkaasti humanistis-kokemuksellista oppimiskäsitystä, jonka taustalla vaikuttavat muun muassa Maslowin motivaatioteoria ja tarvehierarkiamalli sekä Deweyn (1957) kasvatusnäkemykset tekemällä oppimisesta ja kokemuksellisuudesta. Opetussuunnitelman ihmiskäsityksessä painottuvat holistisen ja humanistisen ihmiskäsityksen piirteet, jotka ovat niin ikään yhteydessä juurikin Maslowin ja Deweyn näkemyksiin. Näin voidaan todeta, että tutkimustulosten yhtenevyys opetussuunnitelmassa toiminnalle asetettujen ideaalien kanssa on ilmeinen. Tämä huomio voi selittyä monella tapaa, mutta mahdollisten selitysten todentaminen on tässä yhteydessä haastavaa, ja se on myös selkeästi toisen tutkimuksen aihe.

Yhteenvetona todettakoon, että tutkimukseni olennaisin anti taidekasvatuksen laatututkimukselle on taidetta oppivan ja kokevan ihmisen näkökulman mukaan tuominen keskusteluun. Varhaisemmassa taidekasvatuksen laatututkimuksessa on korostunut taiteen instituutioiden kontekstin sekä poliittisen ja taloudellisen kontekstin lähtökohdat, kun taas omassa tutkimuksessani puhun laadusta elämismaailman kontekstista käsin, jolloin laatu selittyy ihmiselle mielekkään ja merkityksellisen elämän lähtökohdista, kuten olen edellä osoittanut. Siksi näen, että ihmisen oma tarve ja halu tehdä taidetta tulee tulevaisuudessa ottaa painokkaammin huomioon taidekasvatuksen laatukseskustelussa.

6 Lopuksi

Tutkimuksellani olen osallistunut taidekasvatuksen laadusta käytävään keskusteluun. Olen osoittanut taidekasvatuksen parissa tähän mennessä käydyn laatukseskustelun puutteet, jotka ovat 1) laadun epämääräinen määrittely, 2) poliittisen ja taloudellisen sekä taiteen instituution ideologisten kontekstien dominanssi ja 3) konsensuksessa muodostettuun yleiseen mielipiteeseen turvautuminen laadun määrittelyssä. Oma vastineeni tähän on ollut laadun käsitteen tarkempi rajaus. Laatua on tutkittu ja sen luonne on selitetty elämismaailman kontekstin näkökulmasta.

Tutkimuksessa olen synnyttänyt kokemuksellisen laadun käsitteen, joka on suunnannut aineiston hankintaa. Analysoidun aineiston pohjalta olen muodostanut mallin 12 kokemuksellisen laadun edellytyksestä ja niiden ennakoedellytyksistä. Malli koskee tekemääni laadullista tapaustutkimusta, jonka tiedonkeruu on tehty Tikkurilan Teatteri- ja Sirkuskoulun entisiä oppilaita haastatteleamalla. Tutkimuksessa esiin tuomani kokemuksellisen laadun edellytykset ovat yhteydessä ihmisen perustarpeisiin siten, että ihmiselle luontaisten tarpeiden tyydyttyminen ja täyttymyksellisyys aiheuttavat laadun kokemista. (Maslow 1954, Dewey 1934). Olen osoittanut tutkimustulosten olevan yhteydessä Maslown tarvehierarkiamalliin (1954) ja Deweyn (1934) näkemyksiin kokemisesta. Tämä antaa näyttöä siitä, että tutkimukseni tulokset voivat pääpiirteissään päteä laajempaankin otantaan.

Tässä tutkimuksessa kehitelty malli teatterioppilaan kokemuksellisen laadun edellytyksistä on vasta ehdotus. Se vaatii vakuudekseen uutta laajempaa monipuolisempiin konteksteihin suuntautuvaa tutkimusta. Tällöin myös tutkimusmenetelmien monipuolisuus ja laajempi empiirinen konteksti olisi tarpeen. Näenkin tutkimukseni vahvana ehdotuksena taidekasvatuksen kokemuksellisen laadun edellytysten jatkotutkimukselle.

Tutkimukseni kiinnostuksen kohteena on ollut kokemuksellinen laatu ja sen edellytykset taiteen perusopetuksessa mukana olleen teatterioppilaan näkökulmasta. Tutkimusfokuksen kääntäminen kohti teatteriopettajaa tarjoaisi tärkeän vertailukohdan esittämilleni näkökulmille. Lisäksi olisi kiinnostava tietää minkälaiseen rooliin pedagogiikka, joka ei tässä tutkimuksessa painottunut, nousisi opettajien näkemyksissä. Toisaalta tutkimushorisonttia on mahdollista laajentaa myös koskemaan teatterin ohella myös muiden taiteenlajien opettamista.

Tämä tarjoaisi mahdollisuuden vertailla sitä, kuinka eri taiteenalat ihmisiin ja heidän tarpeisiinsa vetoavat.

Myös kokemuksellinen laadun käsite ja siinä yhdistyvät Deweyn ja Maslown näkemykset tarjoavat hedelmällisen tutkimusalueen. Dewey on vaikuttanut Maslown tarvehierarkia mallin syntyyn. Dewey (1957: 50, 92) esimerkiksi puhuu jo vuonna 1915 perustarpeista, viehtymyksestä ja taideaistista lapsen toiminnan luontaisina motivoijina. Nämä näkemykset saavat lisää vahvistusta, kun Dewey (1934) pääsee esteettisen kokemuksen alkulähteille. Inhimillisen kokemuksen luonteen selventäminen Deweyn ja Maslown yhteyden kautta avaa mahdollisuuden kokemuksellisen laadun käsitteen syvällisemmälle pohdinnalle sekä sen ontologiselle ja epistemologiselle täsmentämiselle. Näitä lähtökohtia on mahdollista täydentää Pirsigin (1974, 1991), Grangerin (2006), Dissanayaken (1992, 2000), Habermasin (1975) ja Nielsenin (1999) näkemyksillä, kuten olen tässä tutkimuksessa jo aloittanut.

Myös taiteen perusopetuksen puitteissa tehty laadun arviointityö ja ylipäättään nykyajassa korostuva oppimisen arviointi olisi tarpeellinen tutkimuskohde. Aiheeseen on mahdollista päästä käsiksi esimerkiksi vertailemalla taiteen perusopetukselle laadittuja opetussuunnitelmien perusteita vuodesta 1993 lähtien. Näyttää siltä, että arvioinnin ja erityisesti itsearviointin merkitys taiteenperusopetuksessa on koko ajan korostumaan päin. Mielestäni on tärkeää selvittää, mistä arvioinnin korostuminen kielii tai mikä arvioinnin pontimena painottuu. Painottuuko ihmisen kokema mielekkyys ja elämän merkityksellisyys vai löytyykö viitteitä myös suunnitelmallisuuden ja kontrollin voimistumisesta, jossa jokin ulkoapäin asetetun suunnitelman avulla velvoitetaan ihminen kontrolloimaan itseään ja omaa oppimistaan.

Mikäli tämän tutkimuksen viitoittama tie kokemuksellisesta laadusta saa jatkoa, ja jos oman tutkimukseni tulokset saavat niissä vahvistusta, on mahdollista, että kehittämästäni kokemuksellisen laadun edellytysten mallista tulee uusi ja kaivattu arviointiväline, jonka avulla voidaan ihmisten välisessä kanssakäymisessä laatia mittareita taideopetuksen kokijakohtaiselle laadulle. Siitä huolimatta en ajattele, että kokemuksellinen laatu suhteessa ihmisen elämismailmaan voisi tulla täysin määritellyksi tai ratkaistuksi. Sen sijaan näen maailman ja sen ilmiöiden olevan selitettävissä havainnoitavaan ympäristöön liittyvillä syillä, joiden selitys maailmasta ei perustu yliluonnolliseen, eikä myöskään sosiaalisen konsensuksen haltuun ottamaan totuuteen. Sen sijaan totuuden etsinnässä tulee ennemmin

kääntyä Deweyn, Pirsigin ja Grangerin hengessä koettuun ja havaittuun elämismailmaan ja hahmottaa sen taustalla vaikuttavat historialliset jatkumot ja kulttuuriset tavat.

Tutkimukseni ytimessä on halu olla elämismailman, ihmisen ja hänen kokemansa hyvän palveluksessa. Elämismailman luonto, luonne ja luovuus eivät viimekädessä ole ihmisten sosiaalisen konsensuksen käsiin luovutettujen mittausmenetelmien kolonialisoitavissa, vaan ihmisen ja hänen kokemuksensa monimuotoisuutta täytyy kunnioittaa ja pyrkiä ymmärtämään uuden tiedon lähteenä. Elämän, laadun ja taiteen ehtymättömään monimuotoisuuteen on hyvä suhtautua suurella mielenkiinnolla, arvostaen ja vaikuttuen. Näistä lähtökohdista syntyi tämä tutkimus. Jatkukoon tämä suunta myös taidekasvatuksen laatukseskustelussa.

7 Lähteet

ADORNO, THEODOR W. 1991: 'Sosiologia ja empiirinen tutkimus.' Teoksessa J. Kotkavirta (toim.) *Järjen kritiikki*. Suom. J. Kotkavirta. Tampere: Vastapaino.

AHPONEN, PIRKKOLIISA 2001: *Kulttuurin pesäpaikka. Yhteiskunnallisia lähestymistapoja kulttuuriteoriaan*. Helsinki: WSOY.

ANTTILA, EEVA: Ihmis- ja oppimiskäsitykset taideopetuksessa. Verkkojulkaisussa 58 teatterikorkeakoulun julkaisusarja. Taideyliopiston Teatterikorkeakoulu. < <http://disco.teak.fi/anttila/> > [4.5.2017]

BACKMAN, JUSSI & HIMANKA, JUHA 2007. "Fenomenologia." Logos-ensyklopedia. < [http://filosofia.fi/node/2712#Edmund Husserlin teoksia lyhenteineen ja suomennoksineen](http://filosofia.fi/node/2712#Edmund%20Husserlin%20teoksia%20lyhenteineen%20ja%20suomennoksineen) > [18.5.2017]

BAMFORD, ANNE 2010: Issues of Global and Local Quality in Arts Education. Encounters on Education. Volume 11, Fall 2010 (s. 47–66.)

BAMFORD, ANNE 2006: *The Wow Factor: Global research compendium on the impact of the arts in education*. Münster: Waxmann Verlag.

BLATNER, ADAM 1997: *Toiminnalliset menetelmät terapiassa ja koulutuksessa*. Suom. Riitta Virkkunen. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

BONSDORFF, PAULINE VON 2015: luentosarja, Taidekasvatuksen peruskysymyksiä I. Jyväskylän yliopisto.

BONSDORFF, PAULINE VON 2012: 'Aesthetics and Bildung.' Verkkojulkaisussa Sage Journals, Diogenes February – May 2012 Vol. 59. No 1-2. s. 127-137. < <http://dio.sagepub.com/content/early/2013/05/30/0392192112469327> > [3.4.2017]

BROOK, PETER 1972 [1968]: *Tyhjä tila*. Suom. Riitta Mattila. Porvoo: Werner Söderström Osakeyhtiö.

DEWEY, JOHN 2005 [1934]: *Art as experience*. New York: The Berkley Publishing Group.

DEWEY, JOHN 1957 [1907]. *Koulu ja yhteiskunta*. Suom. K. Kajava. Otava: Helsinki

DEWEY, JOHN 2010 [1934]: *Taide kokemuksena*. Suom. A. Immonen, J. S. Tuusvuori
Tampere: Niin & näin.

DICKIE, GEORGE 2009: *Estetiikka: tutkimusalueita, käsitteitä ja ongelmia*. Suom. H. Kannisto. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

DISSANAYAKE, ELLEN 2000: *Art and Intimacy: How the Arts Began*. Seattle: University of Washington Press.

DISSANAYAKE, ELLEN 1992: *Homo aestheticus*. New York: The Free Press.

EATON, MARCIA MUELDER 1994: *Estetiikan ydinkysymyksiä*. Suom. Pekka Rantanen. Helsinki: Helsingin yliopisto.

EISNER, ELLIOT 2002: *The Arts The Creation of Mind*. New Haven: Yale University Press.

FORSBLOM, SAMU 2000: *Laatufilosofia suomalaisessa taideorganisaatiossa: Arvot ja ideologiat taideorganisaation taustalla*. Sibelius Akatemia. Pro gradu –tutkielma.

GARVIN, DAVID 1988: *Managing Quality*. New York: The Free Press.

GRANGER, DAVID 2006: *John Dewey, Robert Pirsig, and the Art of Living: Revisioning Aesthetic Education*. New York: Palgrave Macmillian.

HABERMAS JÜRGEN 1975: *Legitimation Crisis*. Käänt. T. Mc Carthy. Boston: Beacon Press.

HARVEY, LEE 2005: A history and critique of quality evaluation in the UK. *Quality Assurance in Education*, Vol. 13 Iss 4 s. 263 - 276

HALLAMAA, JAANA; LAUNIS, VEIKKO; LÖTJÖNEN, SALLA & SORVALI, IRMA 2006: 'Humanistisen ja yhteiskuntatieteellisen tutkimuksen normit' *Etiikkaa ihmistieteille*. Helsinki: Hakapaino Oy.

HIRSJÄRVI, SIRKKA & HURME HELENA 2001: *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.

HOLOPAINEN, KAISA 2010: 'Oppilaan ääni. –Kartoitusta lasten ja nuorten ajatuksista taiteesta ja kulttuurista.' < http://www.artsedu.fi/easydata/customers/tpo/files/virvatuli/oppilaiden_nakemyksista_lyhyt.pdf > [29.5.2017]

HUCTHEON, PAT DUFFY 1996: *Leaving The Cave: Evolutionary Naturalism in Social-Scientific Thought*. Waterloo: Wilfrid Laurier University Press.

HUIZINGA, GERALD 1970: *Maslow's need hierarchy in the work situation*. Groningen: Wolters-Noordhoff Publishing.

HUIZINGA, JOHAN 1984 [1938]: *Leikkivä ihminen*. Suom. Sirkka Salomaa. Helsinki: Werner Söderström Osakeyhtiö.

HUSSERL, EDMUND 1995. *Fenomenologian idea*. Viisi luentoa. Helsinki: Loki-kirjat.

JACKSON, PHILLIP 1998: *Dewey and the lessons of art*. Yale University Press.

KANGAS, RISTO 1994: 'Jürgen Habermas ja modernin projektin puolustuksen vaikeus' Teoksessa: toim. Risto Heiskala *Sosiologisen teorian nykysuuntauksia*. Helsinki: Gaudeamus.

KINNUNEN, TIMO 1985: Pragmatismi ja amerikkalainen filosofinen traditio. Julkaisu 26 Jyväskylän Yliopisto Filosofian laitos.

KISSICK, JOHN 1993: *Art: Context and criticism*. Bristol: Wm C. Brown Communications, Inc.

KOIVISTO-NIEMINEN JAANA & HOLOPAINEN KAISA 2012. *Virvatulimalli-malli: Itsearviointiopas taiteen perusopetusta antaville oppilaitoksille*. Taiteen perusopetusliitto TPO. Sastamala: Vammalan kirjapaino.

LAATUHAASTE 1993: *Laatuajattelua julkishallintoon*. Suomen kuntaliitto, Helsinki.

LAINEN, TIMO 2001: *Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma*. Teoksessa: J. Aaltola, & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II* (s. 26-44). Jyväskylä, Finland: PS-kustannus.

Laki taiteen perusopetuksesta 633/1998. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980633> > [26.4.2017]

LEHMANN, HANS-THIES 2009: *Draaman jälkeinen teatteri*. Suom. Riitta Virkkunen. Helsinki: Like

LILLRANK, PAUL 1998: *Laatuajattelu: Laadunfilosofia, tekniikka ja johtaminen tietoyhteiskunnassa*. Helsinki: Otava.

LYRA, ANNUKKA 2011: *Meitä ynnä näytelmää suopeasti sietäkää*. Vantaa: Tikkurilan Teatteri ry.

MAKKREEL RUDOLF A. 1983: 'Husserl, Dilthey, and the Relation of the Life-World to History.' Teoksessa J. Sallis (toim.) *Husserl and Contemporay Thought*. (s. 39–58.) United States of America: Humanities Press, Inc.

MASLOW, ABRAHAM H. 1970 [1954]: *Motivation And Personality*. New York: Harper & Row, Publishers.

- MUSTONEN, EEVA 2010: 'Vastakulttuurista vakiintumiseen ja moniäänisyyteen –suomalainen lasten- ja nuortenteatteri 1970-luvulta nykypäivään.' Teoksessa M-O. Seppälä & K. Tanskanen (toim.) *Suomen teatteri ja draama*. (s. 354–369). Helsinki: Like.
- MYLLYNIEMI, MARJA 2013: Taikalamppu-menetelmäopas 'Näytellään oikeesti!' Hämeenlinna: Lasten ja nuorten kulttuurikeskus ARX.
- MÄÄTTÄNEN, PENTTI 1999: 'Saatteeksi.' Teoksessa J. Dewey (1929) suom. P. Määttänen *Pyrkimys varmuuteen*. Helsinki: Gaudeamus.
- NIELSEN, HENRIK KAARE 1999: Critical Public Agent or Hired Hand?: Perspectives for Research on Cultural Policy. *International Journal of Cultural Policy* 5, 183-198. Taylor & Francis.
- NUMMINEN, KATARIINA 2011: 'Tekstin ja esityksen suhde nykyteatterissa.' Teoksessa A. Ruuskanen (toim.) *Nykyteatterikirja. 2000-luvun alun uusi skene*. (s. 22-39). Helsinki: Like.
- Opetushallitus < http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/taiteen_perusopetus > [26.4.2017]
- PARRILA, SANNA 2002: *Perhehoito osana suomalaista päivähoitojärjestelmää: Näkökulmia perhepäivähoidon laatuun ja sen kehittämiseen*. Oulu: Oulu University Press.
- PICK, JOHN 1988. *The Arts in a State: a study of government arts policies from ancient greece to the present*. London: Bristol Classical Press.
- PIRSIG, ROBERT 1992 [1991]: *Lila: An Inquiry into Morals*. London: Transworld Publishers Ltd.
- PIRSIG, ROBERT 2010 [1974]: *Zen ja moottoripyörän kunnossapito*. Juva: WS Bookwell Oy.
- PORNA, ISMO & VÄYRYNEN, PIRJO (toim.) 1993: *Taiteen perusopetuksen käsikirja*. Helsinki: Suomen Kuntaliitto, Kuntaliiton painatuskeskus.

PURO, ERIKA 2011: *Peruskoulun erityisopetuksen laatu oppilaiden, huoltajien, koulunkäyntiavustajien, opettajien ja rehtorien arvioimana*. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.

RAIVOLA, REIJO 2000: *Tehoa vai laatua koulutukseen?* Juva: WSOY.

RAUHALA, LAURI 1986: *Ihmiskäsitys ihmistyössä*. 3. painos. Helsinki: Hakapaino Oy.

RAUSTE-VON WRIGHT, MAIJALIISA; WRIGHT, JOHAN VON & SOINI, TIINA 2003: *Oppiminen ja koulutus*. 9., uudistettu painos. Juva: WSOY.

ROKKA, PEKKA 2011: *Peruskoulun ja perusopetuksen vuosien 1985, 1994 ja 2004 opetussuunnitelmien perusteet poliittisen opetussuunnitelman teksteinä*. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy.

REPO, EERO 1993: 'Opetussuunnitelma taidekasvatuksessa'. Teoksessa I. Porna & P. Väyrynen (toim.) *Taiteen perusopetuksen käsikirja*. (s. 55-71). Helsinki: Suomen Kuntaliitto.

SEIDEL, STEVE; TISHMAN, SHARI; WINNER, ELLEN; HETLAND, LOIS & PALMER, PATRCIA 2009. *Qualities of Quality: Understanding Excellence in Arts Education*. Project Zero. Harvard: Harvard Graduate School of Education.

SEPPÄLÄ, MIKKO-OLAVI 2010: *Suomen teatteri ja draama*. M-O. Seppälä & K. Tanskanen (toim.) Helsinki: Like.

SHILLER, FRIEDRICH 2014 [1795]: *Kirjeitä ihmisen esteettisestä kasvatuksesta*. Suom. P. Holmberg ja Tutkijaliitto. Helsinki: Tutkijaliitto

Taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2017/Luonnos 15.3.2017 verkkodokumentti < http://www.oph.fi/download/181910_tpo_laaja_oppimaara_perustetekstia_luonnos_15.3.2017.pdf > [31.3.2017]

Taiteen perusopetuksen teatteritaiteen laajan oppimäärän perusteet 2002 < http://www.oph.fi/download/123025_teatte_tait_ops_2002.pdf > [27.4.2017]

Taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän perusteet 2005 < http://www.oph.fi/download/123012_taideyl_ops.pdf > [27.4.2017]

Taiteen perusopetusliitto < <http://www.artsedu.fi> > [26.4.2017]

TAKALA, PÄIVI 2006: Mistä on käsityön taiteen perusopetus tehty? Perinteistä, tiedosta, taidosta. Ilmaisusta, toiveista, tahdosta. Jyväskylän yliopisto. Pro gradu -tutkimus.

Tikkurilan Teatteri < <http://www.tikkurilanteatteri.fi> > [5.5.2017]

Tikkurilan Teatteri- ja Sirkuskoulun teatteritaiteen laajan oppimäärän opetussuunnitelma 2005: < [www. http://arkisto.tikkurilanteatteri.fi/tiedostot/teatteri_ops_14.9.2010.pdf](http://www.arkisto.tikkurilanteatteri.fi/tiedostot/teatteri_ops_14.9.2010.pdf) > [2.5.2017]

TUOMI, JOUNI & SARAJÄRVI, ANNELI 2009: *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.

TUOMIKOSKI, PAULA 1993: 'Uuteen aikaan. Taiteen perusopetus uuden ajan airueena'. Teoksessa I. Porna & P. Väyrynen (toim.) *Taiteen perusopetuksen käsikirja*. (s.11-14.) Helsinki: Suomen Kuntaliitto.

WINNER, ELLEN & HETLAND, LOIS 2007: Art for our sake. The Boston globe. < http://www.boston.com/news/globe/ideas/articles/2007/09/02/art_for_our_sake/?page=1 > [24.4.2017]

8 Liitteet

Liite 1

TEEMAHAASTATTELU

HAASTETTELUTEEMAT:

A) TAUSTATIETOJA

1. Vapamuotoinen esittely. (Nimi, ikä, ammatti, harrastukset.)

B) LÄHTÖKOHDAT JA SITOUTUMINEN

2. Mikä sai hakeutumaan teatteriharrastustoiminnan pariin? Milloin tämä tapahtui?

3. Mikä vaikutti siihen, että sitouduit toimintaan?

4. Muistatko hetkeä, joka oli sitoutumisen kannalta olennainen? Kuvaile sitä.

5. Mitkä tekijät vaikuttivat sitoutumisen jatkumiseen?

C) OLOSUHTEET: RYHMÄ, OPETTAJA, TILA, ILMAPIIRI / TOIMINNAN OMINAISLAATU (*en soi*)

6. Mikä merkitys ryhmällä oli?

7. Mikä merkitys ohjaajalla oli?

8. Mikä merkitys opetustilalla / paikalla oli?

9. Kuinka kuvailisit tunnelmaa tai ilmapiiriä, joka teatterissa vetosi sinuun?

10. Millä tavalla teatteri oli erityistä verrattuna kouluun tai muihin harrastuksiisi? Mikä tavassa tehdä oli erityistä?

D) OMISTAJUUS

11. Mikä sai teatterin tekemisen tuntumaan omalta? (Vai tuntuiko se?)

E) ESITYKSET

12. Olisitko sitoutunut toimintaan, jos päämääränä ei olisi ollut esityksen tekeminen?

13. Mikä merkitys esitysten valmistamisella oli sinulle? / Miksi et koe esitysten valmistamista merkittävänä?

F) INNOSTUKSEN VAIHTELEMINEEN / MOTIVAATION SÄILYMINEN

14. Harrastit teatteria pitkään. Mitä tekemisessä oli sellaista, joka vuoksi tulit harrastukseen kerta toisensa jälkeen? Mitä koukuttavaa opetuksessa oli?
15. Oliko aikoja jolloin harkitsit lopettamista? Mikä sai harkitsemaan lopettamista? Mikä sai jatkamaan?
16. Mihin tarpeeseen opetus vetosi? Saitko sitä, mitä halusit? Oliko jotakin sellaista, mitä olisit halunnut saada, mutta et saanut? Mitä?

G) KOKEMUKSET

17. Palauta mieleesi yksi onnistunut oppimiskokemus. Mitä tapahtui? Mitkä tekijät vaikuttivat siihen, että kokemuksesta muodostui merkittävä?
18. Palauta mieleesi yksi epäonnistunut tai kaihertamaan jäänyt oppimiskokemus. Mitä tapahtui? Mikä on tuon kokemuksen merkitys itsellesi nyt?
19. Koitko toiminnassa jotakin, mikä tuntui oudolta tai kyseenalaiselta? Mitä? Miten näet sen nyt?

H) TEATTERIHARRASTUKSEN MERKITYS JA MIELEKKYYS

20. Kuinka teatterin pitkäjänteinen harrastaminen on vaikuttanut siihen, mitä olet nyt? Mitä koet saaneesi toiminnasta?
21. Mitä merkittävää vaille olisit jäänyt, jos et olisi osallistunut? / Millä tavalla olisit erilainen, jos et olisi osallistunut?
22. Onko teatteri vielä merkittävä osa elämääsi? Mitä siitä kaipaat?
23. Mikä kaikki teki toiminnasta sinulle mielekästä?
24. Onko jotain sellaista, jolle olet löytänyt mielekkyyden vasta myöhemmin?

I) TAITEEN PERUSOPETUS

25. Kuinka merkittävää se, että toiminta oli taiteen perusopetusta, oli sinulle?

J) LAADUN TEKIJÄT JA EDELLYTYKSET

26. Millainen toiminta on kokemukseesi pohjautuen hyvää teatteritaiteen perusopetusta?

27. Minkä kaiken tulisi näkemyksesi mukaan olla kohdallaan, jotta kuvaamasi hyvä voi toteutua?

K) MUUTA?

28. Onko jotakin muuta, mitä haluat sanoa?



TIKKURILAN TEATTERI- JA SIRKUSKOULUN
TEATTERITAITEEN LAAJAN OPPIMÄÄRÄN
OPETUSSUUNNITELMA

SISÄLLYS

1. YLEISTÄ	3
1.1 Tikkurilan Teatteri- ja Sirkuskoulu	3
1.2 Laki taiteen perusopetuksesta	3
1.3 Oppilaitoksen toiminta-ajatus	3
1.4 Oppilaitoksen arvot	4
2. OPETUKSEN TOTEUTTAMINEN	4
2.1 Oppimisympäristö	5
2.2 Pedagoginen ajattelu	5
2.3 Oppilaaksi ottaminen ja vapaaoppilaspaikat	6
3. OPETUKSEN RAKENNE JA LAAJUUS	7
3.1 Perusopinnot	7
3.2 Syventävät opinnot	7
4. OPETUKSEN TAVOITTEET, SISÄLLÖT JA ARVIOINTIPERUSTEET	8
4.1 Perusopinnot	9
4.2 Syventävät opinnot	12
5. YHTEISTYÖ	15
6. ARVIOINTI	16
6.1 Opetuksen arviointi	16
6.2 Koulun sisäinen arviointi	17
6.3 Todistukset	18

1.YLEISTÄ

1.1 Tikkurilan Teatteri- ja Sirkuskoulu

Tikkurilan Teatteri- ja Sirkuskoulu on Tikkurilan Teatteri ry:n ylläpitämä teatteri- ja sirkustaiteen perusopetusta antava yksityinen oppilaitos. Teatteritaiteen perusopetus on aloitettu vuonna 1994 ja sirkustaiteen vuonna 1998.

Teatteri- ja sirkusopetus noudattaa taiteen perusopetuksesta annetun lain ja opetushallituksen vahvistamien opetussuunnitelmien perusteiden mukaisesti laajan oppimäärän mukaista opetusta teatteritaiteessa ja yleisen oppimäärän mukaista opetusta sirkustaiteessa. Opetussuunnitelmat hyväksyy Vantaan kaupunki. Koko opettaja- ja henkilökunta osallistuu opetussuunnitelman kehittämistyöhön, joka nähdään jatkuvana prosessina.

1.2 Laki taiteen perusopetuksesta

1 § Taiteen perusopetuksen tarkoitus

Taiteen perusopetus on tavoitteellista, tasolta toiselle etenevää, ensisijaisesti lapsille ja nuorille järjestettävää eri taiteen alojen opetusta, joka samalla antaa oppilaalle valmiuksia ilmaista itseään ja hakeutua asianomaisen taiteen alan ammatilliseen ja korkea-asteen koulutukseen. Taiteen perusopetuksen yhteydessä voidaan järjestää myös muuta taiteen edistämiseen liittyvää toimintaa.

1.3 Oppilaitoksen toiminta-ajatus

Koulu tarjoaa oppilaalle paikan, missä voi turvallisesti harjoittaa ja kehittää omia taitojaan, iloita onnistumisestaan ja kuulumisesta omaan ryhmään ja koko yhteisöön. Siellä voi osallistua teatteri- ja sirkusesitysten valmistamiseen liittyviin taiteellisiin prosesseihin sekä asettaa itselleen haasteita ja tavoitteita, joiden saavuttaminen vaatii sitoutumista ja pitkäjänteistä harjoittelua.

Opetuksen lähtökohtana on teatteri ja sirkus esittävinä taiteina. Opiskelu on ryhmässä yhdessä tapahtuvaa toimintaa. Opetus sekä tukee oppilaan henkilökohtaisen näkemyksen syntymistä teatteri- ja sirkustaiteesta että rohkaisee itsenäiseen ajatteluun ja toimimaan ryhmässä. Teatteritaiteen opetuksessa oppilaita autetaan jäsentämään ympäröivää monikulttuurista todellisuutta ja tuetaan itseyemmärryksen kasvua. Sirkustaiteen opetuksessa korostetaan oppilaiden omatoimisen harjoittelun merkitystä samalla kun heille annetaan kuva sirkustaiteen laajasta kentästä ja autetaan löytämään siitä itselleen omin alueensa.

1.4 Oppilaitoksen arvot

Tikkurilan Teatteri- ja Sirkuskoulun toimintaa ohjaavat Tikkurilan Teatteri ry:n laatimat arvot:

Kannustavuus

Kannustavuudella ymmärrämme toimintatapaa, joka arvostaa jokaista omana itsenään ja tukee yksilön kasvua. Toimiessamme ryhmän jäsenenä puhallamme yhteiseen hiileen ja luomme ilmapiirin, jossa riittää innostusta ja tekemisen makua.

Avoimuus

Toiminta on läpinäkyvää; sitä ohjaavat arvot, tavoitteet, opetussuunnitelmat ja taloudellinen päätöksenteko ovat julkisia. Toiminnan suuntaviivat rakennamme eri-ikäisten yhdessä tekemistä ja moniäänistä yhteistyötä painottaen.

Luovuus

Vaalimme luovaa lahjakkuutta ja uusille ajatuksille avointa mielikuvitusta. Arvostamme perinteitä ja aitoa harrastajuutta sekä uskallusta kokeiluihin ja uusiin toimintatapoihin. Rakenteet pidämme joustavina ja ohjelmiston monipuolisenä kattauksena erilaiset tekijä- ja katsojaryhmät huomioon ottaen.

Luotettavuus

Pidämme sen mitä lupaamme ja odotamme samaa muilta. Oppilaiden ja jäsenien odotamme sitoutuvan sovittuihin pelisääntöihin, aikatauluihin ja maksuihin. Työnantajana arvostamme paitsi ammattitaitoa myös tavoitteisiin sitoutumista ja reilua yhteispeliä molemmin puolin. Voittoa emme tavoittele, vaan käytämme tulot vakaana jatkuvan toiminnan kehittämiseen.

2. OPETUKSEN TOTEUTTAMINEN

2.1 Oppimisympäristö

Oppimisympäristöllä tarkoitetaan sitä fyysistä ja henkistä tilaa, jossa oppiminen tapahtuu. Lisäksi oppimisympäristön muodostavat koulussa vallitseva käsitteistö ihmisestä ja oppimisesta.

Fyysinen oppimisympäristö on ensisijaisesti Tikkurilassa sijaitseva Lasten ja nuorten kulttuuritalo Vernissassa. Vernissan lisäksi opetusta annetaan myös muissa teatteri- ja sirkustyöskentelyyn sopivissa tiloissa Vantaalla. Fyysisen oppimisympäristön tulee olla turvallinen ja viihtyisä.

Henkinen oppimisympäristö on sellainen koulussa vallitseva ilmapiiri, jossa on ilo opiskella ja työskennellä. Koulu pyrkii olemaan kannustava, innostava ja

haastava. Henkilökunnan, opettajien, oppilaiden ja heidän vanhempiensa henkilökohtaiset kontaktit ovat toiminnassa itsestään selvyiksiä.

Opetus perustuu käsitykseen ihmisestä, joka on pohjimmiltaan aktiivinen ja itseohjautuva, ja joka toimii vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa ja oppii tästä vuorovaikutuksesta. Oppiminen nähdään monisyisenä tapahtumana. Oppimisen lähtökohtana ovat oppilaan aikaisemmat tiedot, kokemukset, ongelmanratkaisutavat ja tapa hahmottaa maailmaa. Oppiminen on näiden muokkaamista, täydentämistä ja uudelleen rakentamista, jossa uusien ajatusten ja oivallusten kokeileminen käytännössä on keskeistä.

Oppimisen edellytyksenä on se, että oppijalla on itsellään käsitys siitä, mitä hän kulloinkin opittavasta asiasta ymmärtää tai ei vielä ymmärrä. Omien tietojen, taitojen ja kokemusten ajattelu ja arviointi on oppimisen kannalta tärkeää.

Teatteritaiteessa oppiminen tapahtuu yhdessä toimimalla. Opetuksessa korostetaan ryhmän jäsenten erilaisuuden hyväksymistä sekä vuorovaikutus- ja yhteistyötaitoja. Keskeistä oppimisessa on myös myönteinen ja keskinäinen riippuvuus, koska ryhmän jäsenet tarvitsevat toisiaan. Siinä painottuu yksilöllinen vastuu, jossa jokainen osallistuu sovitulla panoksella yhteisen päämäärän saavuttamiseen. Yhteiset pohdinnat, keskustelut ja oman toiminnan arviointi ryhmässä ovat oppimisen kannalta ensiarvoisen tärkeitä.

Tikkurilan Teatteri- ja Sirkuskoulussa halutaan tukea oppilaiden itseohjautuvuuden kasvua. Tavoitteena on, että oppilaat ottavat vastuun omasta opiskelustaan ja oppimisestaan ja että heille syntyy sisäinen motivaatio oppimiseen ja halu oppia ilman pakkoa. Koulun pyrkimyksenä on, että oppilaat kasvavat oma-aloitteisiksi, itseensä uskoviksi ja joustaviksi sekä sopeutuvat uusissa tilanteissa ja sietävät epävarmuutta.

2.2 Pedagoginen ajattelu

Teatteritaiteen perusopetuksen lähtökohtana on teatteri esittävänä taiteena. Opetuksessa painottuu teatteriesityksen valmistaminen ja teatterin eri osa-alueiden ymmärtäminen osana kokonaisuutta. Teatteriesityksen valmistaminen ymmärretään prosessina, jossa jokainen ryhmän jäsen tuo oman panoksensa kokonaisuuteen. Teatteriesitystä pidetään yhtenä tulkintana jostakin todellisuuden ilmiöstä ja siksi opetuksen keskiössä on paitsi kuvattavan ilmiön muuttaminen draamalliseen muotoon myös siihen liittyvät eettiset näkökohdat. Opetus nähdään ryhmässä tapahtuvana toimintana, jossa teatteritaiteen mahdollisuuksien ymmärtäminen ja oman ilmaisun kehittyminen ovat kiinteässä yhteydessä yhteistoiminnallisuuteen ja ryhmän jäsenten sosiaalisiin taitoihin toimia yhdessä. Laadukasta oppimista ja merkittäviä oppimiskokemuksia ajatellaan syntyvän, kun yksilön autonomia kehittyy yhteisöön liittymisen myötä ja sen varassa.

Opetus on pitkäjänteistä ja vuosittain syvenevää. Se alkaa ohjatuista leikeistä, jotka houkuttelevat keskittymään, olemaan läsnä tilanteissa ja toimimaan yhdessä. Vähitellen siirrytään katsottavana olemisen kokemukseen ja tutkimaan roolihenkilön toimintaa fiktiivisessä maailmassa ja sen monia tulkintoja. Opetus syvenee esityksen ja yleisön välisen kommunikaation tutkimiseen yhä vaativammilla teatteriesityksen valmistamiseen ja näyttelijänä toimimiseen liittyvillä tehtävillä, joissa korostetaan oppilaiden omaa ajattelua, vastuuta ja sitoutumista. Opintojen syventävässä vaiheessa oppilaille tarjotaan myös mahdollisuus erikoistua ja laajentaa omaa taiteellista ilmaisuaan.

Opettaja ja oppilaat, kahden kesken ja ryhmässä, keskusteleval yhdessä opiskelun tavoitteista. Arvioinnin tarkoituksena on edistää ja auttaa yksilöllisten taitojen, tietojen ja ymmärryksen kehittymistä. Samalla arviointi auttaa myös suuntaamaan ja kehittämään opetusta.

Opettajat toteuttavat opetussuunnitelmaa itsenäisesti yhdessä sovittujen periaatteiden sekä kulloisenkin ryhmän edellytysten ja kehitystason mukaan.

2.3 Oppilaaksi ottaminen ja vapaaoppilaspaikat

Uusia oppilaita otetaan ilmoittautumisjärjestyksessä erikseen tiedotettavana ilmoittautumispäivänä toukokuussa. Tammikuun alussa voidaan myös ottaa uusia oppilaita jonosta, mikäli ryhmissä on tilaa. Oppilaat jättävät huhtikuussa jatko-ilmoituksen koskien seuraavan lukuvuoden opintoja.

Uusi oppilas aloittaa aina joko perusopetustasolla 1 tai B1. Mikäli oppilas on saanut taiteen perusopetusta tai vastaavaa teatteri-, sirkus-, musiikki-, tanssi tai kuvataiteesta, katsotaan nämä hänelle eduksi ja oppilas voi aloittaa hänelle sopivaksi katsotulla tasolla.

Vapaaoppilaspaikkoja tai maksun alennuksia lukukausimaksuista haetaan kirjallisesti Tikkurilan Teatteri Ry:n hallitukselta. Teatterin hallitus päättää vuosittain vapaaoppilaspaikkoja varten varattavan summan. Sisaralennusta annetaan automaattisesti kaikille perheille, joiden lapsista useampi kuin yksi opiskelee Tikkurilan Teatteri- ja Sirkuskoulussa. Maksunalennuksilla pyritään minimoimaan taloudellisten seikkojen nouseminen esteeksi opiskelulle.

3. OPETUKSEN RAKENNE JA LAAJUUS

Tikkurilan Teatteri- ja Sirkuskoulun teatteritaiteen perusopetuksen laajan oppimäärän mukainen laajuus on 1300 tuntia. Se jakaantuu 540 tunnin perusopintoihin ja 760 tunnin syventäviin opintoihin. Yhden oppitunnin pituus on 45 minuuttia.

Opinnot voi aloittaa 7-16 -vuotiaana. Aloitusiästä riippuen opinnot kestävät 10 -11 vuotta. Opetusta tarjotaan säännöllisenä viikoittain lukuvuosien aikana. Lukuvuosi alkaa elokuussa ja päättyy toukokuussa. Lisäksi opetusta tarjotaan erillisinä kursseina ja leireillä koulujen hiihto- ja kesälomien aikana perusopetustasolla 1-5.

3.1 Perusopinnot

Aloitusikä 7-11 vuotta

Taso	Kesto tuntia/vuosi
1	64
2	64
3	64
4	96
5	120
6	132

yhteensä 540

Aloitusikä 12 -16 vuotta

Taso	Kesto tuntia/vuosi
B1	96
B2	96
4	96
5	120
6	132

yhteensä 540

3.2 Syventävät opinnot

Taso	Kesto tuntia/vuosi
S1	120
S2	120
S3	120
S4	150
S5	250

yhteensä 760

Perusopinnot ja syventävät opinnot yhteensä 1300 tuntia.

4. OPETUKSEN TAVOITTEET, SISÄLLÖT JA ARVIOINTIPERUSTEET

Opetuksen tavoitteet kohdistuvat ensisijaisesti teatteritaiteeseen liittyvien tietojen ja taitojen omaksumiseen. Näiden tavoitteiden saavuttamiseksi opetuksessa kiinnitetään huomiota sosiaalisiin taitoihin sekä sellaisiin oppimisalueisiin, jotka liittyvät ihmisenä olemiseen ja inhimilliseen toimintaan ihmisyyhteisöissä. Kysymykset arvoista, moraalista ja eettisestä päätöksenteosta ovat taideopetuksen välttämätön osa.

Perusopetuksen keskeinen sisältö on tutkia roolihenkilöiden toimintaa fiktiivisissä tilanteissa eri aikakausina ja erilaisissa olosuhteissa. Keskeistä ovat oppilaiden erilaiset tulkinnat ja erilainen ymmärrys sekä näistä tilanteista että roolihenkilöiden toiminnasta näissä tilanteissa. Näitä tulkintoja kokeillaan toimimalla roolihenkilönä erilaisissa tilanteissa. Samalla tutkitaan miten kuvitteellinen tarina rakentuu ja välittyy katsojille.

Syventävät opinnot painottuvat selkeästi teatteritaiteeseen liittyvien tietojen ja taitojen omaksumiseen. Samalla opinnoissa painotetaan taiteellisen työn vaatimaa itsenäisyyttä, pitkäjännitteisyyttä sekä epävarmuuden sietokykyä. Oppilasta autetaan tunnistamaan ja työstämään omaa tapaansa olla ja toimia taiteellisessa prosessissa.

Opintojen aikana oppilaat käyvät katsomassa vuosittain vähintään yhden teatteriesityksen ja perusopintojen aikana ainakin kerran teatterimuseossa. Oppilaat suorittavat opintojen aikana myös ohjattuja kirjallisia kotitehtäviä.

4.1 Perusopinnot

Perusopinnot 1 (64 oh)

RYHMÄ

Yhdessä tekeminen ja kuvitteelliseen maailmaan astuminen

Tavoitteet

- Kyky toimia ryhmässä toisia kannustaen ja itseään vapaasti ilmaisten.
- Toisten kuunteleminen ja kunnioittaminen
- Keskittymiskyvyn ja pitkäjänteisyyden kehittyminen.
- Kuvitteellisena roolihenkilönä toimiminen.

Sisältö

Erilaisten aistiharjoitusten, pelien ja teatterileikkien kautta siirrytään kokeilemaan erilaisissa rooleissa arkipäivän tilanteita, satuja ja tarinoita. Lukuvuoden päätteeksi voidaan valmistaa pienimuotoinen esitys, jota esitetään vanhemmille ja ystäville. Oppilaat arvioivat yhdessä opettajan kanssa lukuvuodelle asetettujen tavoitteiden saavuttamista niin yksittäisen oppilaan, ryhmän kuin opettajan kannalta.

Arvioinnissa kiinnitetään huomiota kykyyn työskennellä ryhmässä: yhdessä toimimiseen, toisten kuuntelemiseen, rohkeuteen osallistua toimintaan, neuvon ja ohjeiden antamiseen ja vastaanottamiseen.

Perusopinnot 2 (64 oh)

TARINA

Teatteri kertoo katsojille tarinoita, jotka alkavat, kestävät aikansa ja päättyvät

Tavoitteet

- Tarinan rakenteen hahmottaminen (alku-keskikohta-loppu)
- Hahmottaa esittämisen olevan katsottavana olemista
- Omien ja muiden ideoiden kunnioittaminen

Sisältö

Improvisoidaan tilanteita ja tutkitaan miten tapahtumat etenevät, missä alku loppuu ja loppu alkaa, miksi tarvitaan ristiriita ja miten roolihenkilöt toimivat. Lukuvuoden päätteeksi voidaan valmistaa pienimuotoinen esitys.

Arvioinnissa kiinnitetään huomiota kykyyn työskennellä ryhmässä: yhdessä toimimiseen, toisten kuuntelemiseen, rohkeuteen osallistua toimintaan, neuvon ja ohjeiden antamiseen ja vastaanottamiseen. Lisäksi huomiota kiinnitetään omien ideoiden tuottamiseen ja toisten ideoiden hyväksymiseen. Oppilaat arvioivat yhdessä opettajan kanssa lukuvuodelle asetettujen tavoitteiden saavuttamista niin yksittäisen oppilaan, ryhmän kuin opettajan kannalta.

Perusopinnot 3 (64 oh)

ROOLI

Teatteriesitykseen tarvitaan näyttelijä, rooli ja katsoja

Tavoitteet

- Ymmärtää roolihenkilön merkitys tarinassa
- Pitää yllä ja toimia erilaisissa tilanteissa roolihenkilönä
- Esityksen hahmottaminen vuorovaikutukseksi yleisön kanssa

Sisältö

Tutkitaan ja kokeillaan roolihenkilöiden, tavoitteita, taktiikoita ja toimintaa erilaisissa improvisoiduissa tilanteissa, tarinoissa tai näytelmäteksteissä. Valmistetaan esitys, jota esitetään vähintään kaksi kertaa.

Arvioinnissa kiinnitetään huomiota oppilaan kykyyn ymmärtää roolihenkilön merkitys tarinan kulussa ja roolihenkilön tavoitteiden ja toiminnan yhteys. Lisäksi arvioidaan oppilaan kykyä pitää yllä rooliaan esityksissä. Oppilaat arvioivat yhdessä opettajan kanssa lukuvuodelle asetettujen tavoitteiden saavuttamista niin yksittäisen oppilaan, ryhmän kuin opettajan kannalta.

Perusopinnot 4 (96 oh)

DRAMATURGIA

Esityksen dramaturgia koostuu eri osatekijöistä

Tavoitteet

- juonen ja tarinan käsitteiden ymmärtäminen
- tilan, lavastuksen, valaistuksen, puvustuksen ja äänimaailman merkityksen oivaltaminen esityksen osa-tekijöinä
- teatteritaiteen eri lajien hahmottaminen

Sisältö

Omien ja ryhmän yhteisten tarinoiden muuttaminen draamalliseen ja teatterilliseen muotoon. Oppilaat valmistavat näiden tarinoiden pohjalta esityksen. Lähtökohtana voidaan myös käyttää valmista käsikirjoitusta. Oppilaat tutustuvat jonkun teatterin ammattiryhmän työhön opintokäynnillä ja käyvät katso-massa ainakin yhden teatteriesityksen.

Arvioinnissa kiinnitetään huomiota oppilaan kykyyn tunnistaa teatterin eri osa-alueiden mahdollisuuksiin esityksen dramaturgian rakentumisessa. Lisäksi arvioidaan oppilaan kykyä juonen ja tarinan käsitteiden hahmottamiseen. Oppilaat arvioivat yhdessä opettajan kanssa lukuvuodelle asetettujen tavoitteiden saavuttamista niin yksittäisen oppilaan, ryhmän kuin opettajan kannalta.

Perusopinnot 5 (120 oh)

NÄYTTÉLIJÄ

Näyttelijä esittää elävää ja kokonaista ihmistä ja hänen instrumenttinsa on hän itse

Tavoitteet

- fyysisen ilmaisun kehittäminen
- äänen käytön hallitseminen
- roolihenkilöiden välisen kontaktin ymmärtäminen

Sisältö

Näyttelijäntyössä harjoitellaan fyysisen ilmaisun laajentamista ja äänen käyttöä. Valmistetaan pienimuotoinen esitys, jossa kiinnitetään erityistä huomiota fyysiseen ilmaisuun ja roolihenkilöiden väliseen kontaktiin näyttämöllä.

Arvioinnissa kiinnitetään erityisesti huomiota oppilaiden paneutumiseen ja kiinnostukseen omien fyysisten valmiuksiensa harjoittamiseen, äänen käytön hallintaan sekä näiden taitojen haltuunottoon roolin valmistamisessa. Oppilaat arvioivat yhdessä opettajan kanssa lukuvuodelle asetettujen tavoitteiden saavuttamista niin yksittäisen oppilaan, ryhmän kuin opettajan kannalta.

Perusopinnot 6 (132 oh)

PÄÄTTÖTYÖ

Tavoitteet

- opittujen tietojen ja taitojen yhdistäminen päättötyössä
- näytelmän tekstin analyttinen lukeminen
- näyttelijäntyössä erityisesti itsenäinen roolinrakentaminen

Sisältö

Opiskelijat toteuttavat perusopintojen päätteeksi esityksen, jossa he käyttävät mahdollisimman laaja-alaisesti perusopinnoissa saavuttamia taitoja. Päättötyön aikana oppilaat pitävät oppimispäiväkirjaa, jossa he pohtivat omaan työkentelyään.

Arvioinnissa ryhmä ja yksittäinen opiskelija saavat kahden ulkopuolisen arvioitsijan laatiman sanallisen ja kirjallisen kuvauksen päättötyöstään sekä oppimispäiväkirjastaan.

4.2 Syventävät opinnot

Syventävät opinnot 1 (120 h)

TEKSTI

Miten näytelmäteksti syntyy?

Tavoitteet

- ymmärtää erilaisia näytelmän tekstin syntyprosesseja
- harjoittaa ja löytää omaan persoonallista tapaa ilmaista näytelmän tekstin keinoin itselle tärkeitä teemaa tai aihealuetta
- näytelmätekstin siirtäminen näyttämölle

Sisältö

Oppilaat kirjoittavat yksin tai pienryhmissä pienimuotoisen näytelmän ja työstävät teksteistä pienimuotoisia esityksiä tai esityskokonaisuuden.

Arvioinnissa kiinnitetään huomioita oppilaan kykyyn ilmaista itseään kirjallisesti sekä kykyyn siirtää näytelmätekstiä esitettävään teatterilliseen muotoon näyttämölle. Oppilaat arvioivat yhdessä opettajan kanssa lukuvuodelle asetettujen tavoitteiden saavuttamista niin yksittäisen oppilaan, ryhmän kuin opettajan kannalta.

Syventävät opinnot 2 (120 oh)

KLASSIKKO

Teatterilla on historia ja nykypäivä

Tavoitteet

- ymmärtää teatteri historiallisesti ja kulttuurillisesti kehittyvänä taide-
muotona, johon sisältyy samanaikaisesti monia eri lajityyppejä
- tuntee keskeisimpiä näytelmäkirjallisuuden klassikoita

Sisältö

Oppilaat perehtyvät johonkin teatterihistorian vaiheeseen tai osallistavan teatterin muotoon ja valmistavat siitä pienimuotoisen esityksen.

Arvioinnissa kiinnitetään huomiota itsenäiseen tietojen hankintaan ja niiden soveltamiseen. Oppilaat arvioivat yhdessä opettajan kanssa lukuvuodelle asetettujen tavoitteiden saavuttamista niin yksittäisen oppilaan, ryhmän kuin opettajan kannalta.

Syventävät opinnot 3 (120 oh)
OHJAAJANTYÖ
Näkymätön käsi esityksen takana

Tavoitteet

- ymmärtää miten ohjaaja lähestyy esityksen aihetta ja konkretisoi sen näkyväksi
- harjoitella ohjaajan ja näyttelijän välistä vuorovaikutusta

Sisältö

Oppilaat ohjaavat pienryhmissä kohtauksia omista aiheista tai valmiista näytelmistä. Oppilaat arvioivat ja analysoivat toinen toistensa tavoitteita ja niiden toteutumista.

Arvioinnissa kiinnitetään huomiota työskentelyn itsenäisyyteen ja yhteisiin tavoitteisiin sitoutumiseen. Oppilaat arvioivat yhdessä opettajan kanssa lukuvuodelle asetettujen tavoitteiden saavuttamista niin yksittäisen oppilaan, ryhmän kuin opettajan kannalta.

Syventävät opinnot 4 (150 oh)
KOKEILU
Omat kokemukset taiteellisen työn lähtökohtana

Tavoitteet

- löytää teatterin eri osa-alueilta itselle ominaisin alue
- syventää taitojaan valitsemallaan osa-alueella
- käyttää omia kokemuksia taiteellisen työn lähtökohtana

Sisältö

Pienimuotoisten teatteriesityksen ideointi, suunnittelu ja toteutus ryhmässä siten, että kukin oppilas pääsee toteuttamaan itselleen mielenkiintoiseksi katsomaansa teatterin osa-alueita.

Arvioinnissa kiinnitetään huomiota työskentelyn itsenäisyyteen ja oppilaiden omaan, persoonalliseen taiteelliseen ilmaisuun sekä jo opittujen taitojen hyväksikäyttämiseen taiteellisessa prosessissa.

Syventävät opinnot 5 (250 oh)

PÄÄTTÖTYÖ

Tavoitteet

- kyky persoonalliseen taiteelliseen työskentelyyn
- itsenäisen taiteellisen prosessin hallitseminen
- oppilas pystyy saavuttamaan asettamiaan taiteellisia tavoitteita

Sisältö

Opiskelijat toteuttavat syventävien opintojen päätteeksi esityksen ja tekevät siitä kirjallisen raportin, jossa arvioivat työskentelyprosessia ja omaa osaamistaan.

Arvioinnissa opiskelija saa kahden arvioitsijan laatiman kirjallisen kuvauksen päättötyöstään ja osaamisestaan syventävissä opinnoissa.

5. YHTEISTYÖ

Koulun sisäistä yhteistyötä kehitetään siten, että teatteri- ja sirkusopettajien eri osaamisalueet tulevat molempien linjojen käyttöön. Keväisin järjestettävällä koulun omalla festivaalilla eri ryhmien on mahdollista tutustua toinen toisensa työskentelyyn. Vuosittain järjestettävällä kesäleirillä eri ryhmien oppilaat sekä opettajat saavat mahdollisuuden työskennellä yhdessä.

Koulu tekee yhteistyötä Tikkurilan Teatterin kanssa. Koulun oppilaille on mahdollisuus osallistua teatterin esityksiin. Erityisesti Tikkurilan Teatterin kesäteatterin toiminnassa koulu on voimakkaasti mukana.

Koulu pyrkii tutustuttamaan oppilaiden vanhemmat koulun toimintaan, järjestämällä joka syksy vanhempainillan.

Tikkurilan Teatteri- ja Sirkuskoulu tekee yhteistyötä Vantaan kaupungin kulttuuritoimen ja nuorisotoimen kanssa erilaisten tapahtumien ja festivaalien kautta.

Tikkurilan Teatteri- ja Sirkuskoulu tekee yhteistyötä myös muiden taiteen perusopetusta antavien oppilaitosten kanssa niin Vantaalla kuin koko Suomessa.

Yhteistyötä tehdään myös teatterialan ammatillisten oppilaitosten sekä ammattiteattereiden kanssa.

Tikkurilan Teatteri ja Sirkuskoulu kuuluu Suomen Nuorisosirkusliittoon sekä Esittävien taiteiden oppilaitosten liittoon.

Kansainvälistä yhteyksiä luodaan osallistumalla ulkomaisiin festivaaleihin ja kutsumalla ulkomaisia lapsi- ja nuorisoryhmiä esiintymään.

6. ARVIOINTI

6.1 Opetuksen arviointi

Arvioinnin tarkoitus on auttaa yksilöitä tunnistamaan ja ymmärtämään mitä he ovat oppineet. Teatterityöskentelyssä ryhmän jäsenten oppiminen suuntautuu eri asioihin annettujen tehtävien mukaan. Siksi erilaisten asioiden esiin nouseminen onkin teatterityöskentelyn ominainen piirre ja se otetaan arvioinnissa huomioon.

Tässä opetussuunnitelmassa opetuksen tavoitteet on yksilöity, mutta ne ovat aina vain mahdollisia, eivät ehdottomia.

Arviointi kohdistuu aina siihen mitä yksilö osaa, eikä siihen mitä hän ei osaa.

Arvioinnin kohteet sovitaan ryhmän kanssa yhdessä aina lukukausien alussa ja niiden toteutumista tarkastellaan lukukausien lopussa ja tarvittaessa aina välillä lukukausien aikana.

Lukukauden päätteeksi oppilas saa osallistumistodistuksen. Perusopintojen päätteeksi oppilas saa kahden arvioitsijan laatiman kirjallisen kuvauksen perusopintojen päättötyöstä sekä osaamisestaan perusopinnoissa.

Syventävistä opinnoista ja syventävien opintojen päättötyöstä oppilas saa todistuksen ja todistukseen numero- ja kirjallisen arvioinnin osaamisestaan kahdelta arvioitsijalta.

Syventävien opintojen päättötyön arvosana-asteikko on:

Erinomainen	5
Kiitettävä	4
Hyvä	3
Tyydyttävä	2
Hyväksytty	1

Sekä perus- että syventävien opintojen päättötodistukseen vaaditaan opetussuunnitelman mukaisen tuntimäärän suorittaminen sekä päättötyön tekeminen.

6.2 Koulun sisäinen arviointi

Arviointi on koulun kehittämisen kannalta ensiarvoisen tärkeää. Arvioinnin tehtävänä on tukea koulun kehittämistä ja parantaa oppimisen edellytyksiä.

Koulun toiminnan sekä opetuksen arviointi tapahtuu lukuvuoden lopussa järjestettävillä koulun kehittämispäivillä, johon osallistuu opettajien lisäksi koulun muu henkilökunta. Koulun sisäiseen arviointiin kuuluu myös oppilaskyselyt ja vanhemmilta saadut kirjalliset ja suulliset palautteet. Rehtorin ja opettajien väliset kehityskeskustelut ovat opetuksen arvioinnin keskeinen osa.

Arviointia tehdään sellaisessa laajuudessa, jossa sen katsotaan palvelevan koulun toiminnan kehittämistä. Arvioinnin tulokset on ensisijaisesti tarkoitettu henkilökunnan ja Tikkurilan Teatteri Ry:n hallituksen käyttöön.

6.3 Todistukset

Teatteritaiteen perusopetuksessa oppilas saa **laajan oppimäärän perusopetuksen päättötodistuksen** suoritettuaan perusopinnot. Syventävät opinnot suoritettuaan oppilas saa **laajan oppimäärän syventävien opintojen päättötodistuksen**. Lisäksi voidaan antaa **osallistumistodistus** tarvittaessa.

Teatteritaiteen laajan oppimäärän todistuskaavat

Teatteritaiteen laajan oppimäärän perusopetuksen päättötodistus

- Tikkurilan Teatteri- ja Sirkuskoulu
- Teatteritaiteen perusopetus, laaja oppimäärä, sisältäen perusopetuksen ja syventävät opinnot
- Opiskelijan nimi ja henkilötunnus
- Oppilas on suorittanut taiteen perusopintoja 540 tuntia
- Oppilaan päättötodistus, sanallinen arvio, suorituksen ajankohta
- Oppilaan osallistuminen projekteihin
- Rehtorin allekirjoitus ja oppilaitoksen leima
- Opetusministeriön myöntämä opetuksen järjestämislupa (Dnro 2211/00)
- Koulutus perustuu Lakiin taiteen perusopetuksesta (633/1998)
- Koulutus on toteutettu Opetushallituksen vahvistamien opetussuunnitelman perusteiden (määräys 40/011/2002) mukaisesti

Teatteritaiteen laajan oppimäärän syventävien opintojen päättötodistus

- Tikkurilan Teatteri- ja Sirkuskoulu
- Teatteritaiteen perusopetus, laaja oppimäärä, sisältäen perusopetuksen ja syventävät opinnot
- Opiskelijan nimi ja henkilötunnus
- Oppilas on suorittanut taiteen perusopintoja 1300 tuntia
- Oppilaan päättösuoritus, arvosana, sanallinen arvio, suorituksen ajankohta
- Oppilaan osallistuminen projekteihin
- Rehtorin allekirjoitus ja oppilaitoksen leima
- Opetusministeriön myöntämä opetuksen järjestämislupa (Dnro 2211/00)
- Koulutus perustuu Lakiin taiteen perusopetuksesta (633/1998)
- Koulutus on toteutettu Opetushallituksen vahvistamien opetussuunnitelman perusteiden (määräys 49/011/2002) mukaisesti
- arvosana-asteikko 1-5

Syventävien opintojen päättötodistus on samalla todistus koko teatteritaiteen perusopetuksen laajan oppimäärän suorittamisesta.

Teatteritaiteen laajan oppimäärän osallistumistodistus

- Tikkurilan Teatteri- ja Sirkuskoulu
- Osallistumistodistus teatteritaiteen laajojen oppimäärien opetukseen
- Opiskelijan nimi ja henkilötunnus
- Oppilas on suorittanut taiteen perusopinnot _____ tuntia
- Rehtorin allekirjoitus ja oppilaitoksen leima Opetusministeriön myöntämä opetuksen järjestämislupa (Dnro 2211/00)
- Koulutus perustuu Lakiin taiteen perusopetuksesta (633/1998)
- Koulutus on toteutettu Opetushallituksen vahvistamien opetussuunnitelman perusteiden (määräys 49/011/2002) mukaisesti