

DRAAMAKASVATUKSEN JA DRAAMAOPETTAJAN
MAHDOLLISUUDET JA HAASTEET
TEATTERIKASVATUKSELLEISISSA PROJEKTISSA

Noora Laitinen
Maisterintutkielma
Kulttuuriympäristön tutkimuksen
maisteriohjelma, taidekasvatus
Musiikin, taiteen ja kulttuurin tutkimuksen laitos
Jyväskylän yliopisto
Kevät 2019

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistis-yhteiskuntatieteellinen tiedekunta	Laitos – Department Musiikin, taiteen ja kulttuurin tutkimuksen laitos
Tekijä – Author Noora Laitinen	
Työn nimi – Title Draamakasvatuksen ja draamaopettajan mahdollisuudet ja haasteet teatterikasvatuksellisessa projektissa.	
Oppiaine – Subject Kulttuuriympäristön tutkimuksen maisteriohjelma (KUOMA), Taidekasvatus	Työn laji – Level Maisterintutkielma
Aika – Month and year Tammikuu 2019	Sivumäärä – Number of pages 70 sivua + liitteet (5kpl)
Tiivistelmä – Abstract <p>Tutkielmassa tarkastelen draamakasvatuksen ja draamaopettajan mahdollisuuksia ja haasteita teatterikasvatuksellisessa yhteistyöprojektissa. Tutkin, miten projektiin osallistuneet nuoret oppivat draamasta ja millaisena teatterikokemus heille näyttäytyy. Etsin ratkaisuja aloittelevan draamakasvattajan haasteisiin ja pohdin, mitkä ovat otollisimmat puitteet ja draamaopettajan merkitys draamasta oppimiseen.</p> <p>Tutkimukseni ote on etnografinen ja fenomenologinen. Olen tarkastellut nuorten kokemuksia teatterista ja draamakasvatuksesta kahden sähköisen kyselyn, kahden ryhmähaastattelun sekä omien havaintojeni kautta. Heidän vastaustensa pohjalta olen teemoitellut teatterikokemukseen liittyvät huomiot ympäristöön ja näyttämölle sijoittuvaksi. Draamallisista työpajoista olen nostanut esiin nuorten huomioita ja oivalluksia oppimiseen liittyen. Esittelen viisi esimerkinomaista tapausta, jotka olen nimennyt aloittelevan draamakasvattajan haasteiksi. Olen esitellyt ratkaisuja haastaviin tilanteisiin ja visualisoinut draamaopettajan tehtävän heiluriksi, jonka tasapaino on toimivan draamaopetuksen edellytys.</p> <p>Oppilaiden kuvaukset kertovat, että teatterikokemus on yhteisöllistä ja moniaistista. Esitystä seurataan samanaikaisesti sisältä ja ulkoa siihen eläytyen, mutta myös teknisiä asioita tarkastellen. Oppilaiden kuvaukset draamallisista työpajoista nostavat esille draaman oppimispotentiaalin: rohkeuden ja itsetuntemuksen vahvistusta voi parhaimmillaan tapahtua jo lyhyen draamatyöskentelyn myötä. Teatterin ja draaman käytäntöihin perehtyminen kouluissa syventäisi draamakasvatuksen ja teatterikokemuksen oppimispotentiaalia. Teatterin ja draaman konventioiden tunteminen, pitkäkestoinen draamatyöskentely sekä ammattimainen draamaopettaja edesauttavat draamassa oppimista. Draamaopettajan työn virtaamista eli draamakasvattajan heilurin heilumista tapahtuu silloin, kun heilurin osa-alueista teoria ja käytäntö sekä draamaopettajan rooleista pedagogi ja taiteilija ovat tasapainossa.</p> <p>Tutkielmani tulokset kannustavat pitkäkestoiseen ja ammattimaiseen draama- ja teatterikasvatukseen kouluissa. Draamakasvatusta on mahdollista tuoda mukaan opetukseen täydentämään teatterikokemusta. Tulokset vahvistavat, että teatterikokemusta täydentävä draamakasvatus avaa portin esitykseen, mutta ennen kaikkea osallistujien syvempään itsetutkiskeluun.</p>	
Asiasanat – Keywords Draamakasvatus, draamapedagogiikka, teatteritaide, teatterikasvatus, taidekokemukset	
Säilytyspaikka – Depository	
Muita tietoja – Additional information	

Sisällys

1. Johdanto	1
1.1 Aikaisempaa tutkimusta teatterikokemuksesta.....	4
1.2 Tutkimustehtävä ja -kysymykset	6
2. Tutkimuksen toteuttaminen	9
2.1 Projektin ja työpajojen kuvaus	9
2.2 Asemani tutkijana ja projektin draamavastaavana	10
2.3 Aineistonkeruu.....	12
2.4 Tutkimusmenetelmät ja analyysin periaatteet	15
3. Teatterin ja draaman punottu köysi.....	19
3.1 Teatteri kokonaisvaltaisena kokemuksena	19
3.2 Draamakasvatus ja draaman oppimispotentiaali	25
3.3 Draamakasvattajan heiluri	30
4. Teatterissa voit olla mikä vaan ja tehdä mitä vaan	35
4.1 Oppilaiden kuvauksia teatterikokemuksesta	35
4.2 Oppilaiden kokemuksia draamallisista työpajoista	42
4.3 Draamaopettajan haasteet työpajojen valossa	45
5. Draamakasvatus, hiomaton timantti?.....	49
5.1 Teatterikokemus on moniaistista ja yhteisöllistä.....	49
5.2 Draamassa oppimista voi syntyä hetkessä.....	55
5.3 Draamakasvattajan heilurin liike edellyttää tasapainoa.....	59
6. Johtopäätökset.....	64
7. Lähteet.....	68
8. Liitteet	71

1. Johdanto

Etsitään heilurimaisesti liikkuvaa, jokeriksikin itseään toisinaan tuntevaa, monipuolisuuden huippuasiantuntijaa. Nautit epävarmoista tilanteista ja hyppäät niihin rohkeasti intuitioosi luottaen. Teoriatietoutesi on hioutunut huippuunsa ja sinulla on käytännön osaamista suurenkin ryhmän innostamisesta. Taitoihisi kuuluu ujoimmankin osallistujan rohkaiseminen ja fiktiivisten maailmojen luominen. Olet alasi huippuasiantuntija, jolla ei mene sormi suuhun mahdottomaksikaan käyneen harjoituksen myötä. Jos tunnistat itsesi edellä mainituista niin tervetuloa draamakasvatuksen maailmaan!

Edellä oleva keksitty luonnehdinta voisi olla työpaikkailmoitus, jossa etsitään draamakasvattajaa. Draamakasvatus on merkillinen maailma. Siinä maailmassa ei toteudu loppuun asti hiottu suunnitelmallisuus, huippuunsa terävöitetty tavoite tai edes konkreettinen lopputuotos, jossa tehdyn työn hedelmiä voisi ihailla edessään. Draamakasvatus on verhoutunutta oppimista, jossa työn tuloksia voi nähdä varovaisina uusina ajatuksina ja asenteina itseään ja maailmaa kohtaan. Draamakasvatus on aineetonta oppimista ja toimintaa, jonka takaa on joskus vaikea nähdä sen kirkkainta ydintä.

Tutkielmassani kerron Peter Pan -nimisestä teatterikasvatuksellisesta yhteistyöprojektistä ¹. Tutkielman myötä haluan raottaa salaperäisyyden verhoa ja näyttää kurkistajalle sen, miltä draamakasvatus näyttää tämän yhden projektiesimerkin kautta. Tarkastelen myös sitä, mitä tapahtuu teatterikatsomossa ja erityisesti teatterikatsojassa esityksen aikana. Peter Pan -yhteistyöprojekti ei ole täydellinen esimerkki teatterikasvatuksellisesta yhteistyöstä, päinvastoin, projektissa on ollut paljon haasteita, keskeneräisyyttä ja kompurointia. Väitän, että siinä on ollut myös paljon oppimista, kehittymistä ja oivaltamista.

¹ Liite 1.

Draamaopettajuus, draamakasvatus ja teatterikokemus ovat tutkielmani peruspilarit. Draama ja teatteri muodostavat tutkielmani kaksi tutkimusaluetta, jotka ovat vuoropuhelussa keskenään. *Teatteri* tutkimusalueena rakentuu projektissa mukana olleiden oppilaiden teatterikokemuksista. Tutkin oppilaiden kokemuksia Peter Pan -teatteriesityksestä ja sitä, miten ja millaisena teatteriesitys heille näyttäytyy. *Draama* tutkimusalueena rakentuu draamallisista työpajoista, joiden myötä olen tarkastellut draamallisten työtapojen merkitystä oppimisen ja oivalluksen synnyttäjänä ja teatteriesityksen syventäjänä. Myös draamakasvattajan haasteet ja rooli kiinnittyvät vahvasti draamaan tutkimusalueena. Peter Pan -projekti tarjosi kehykset näille tutkimusalueille ja mahdollisti teatterin ja draamakasvatuksen tutkimisen samassa kontekstissa ja toisi-
aan tukevinä tutkimusalueina. Projektin myötä olen saanut mahdollisuuden tarkastella draamaopettajuutta niin yleisellä kuin henkilökohtaisella tasolla. Kuvaan tutkielmassani draamaopettajan tehtävää heiluriksi, joka on alituisessa liikkeessä teorian ja käytännön sekä taitelijan ja kasvattajan roolien välillä. Työpajoissa kohdatut haasteet valaisivat draamaopettajuutta, jota pohdin osana tutkielmaani.

Teatteri ja draama eivät aina ole mahtuneet teatterintutkimuksen kentällä samoihin kehyksiin. Niiden suhdetta ja vastakkainasettelua on pyritty ymmärtämään tutkijoiden ja draamapedagogien keskuudessa. Draamaa ja teatteria on pyritty vuoron perään selittämään, erottamaan ja saattamaan yhteen. Draamakasvatuksen identiteetin vahvistuminen on vaatinut irtiotta teatterista. Samalla draamakasvatus on alkanut elämään vahvemmin omaa, teatterista riippumatonta elämäänsä. Tutkielmassani puhun draamasta, draamakasvatuksesta ja draamapedagogiikasta. Kaikki kolme termiä tarkoittavat samaa eli draamallisten toimintatapojen kautta oppimista ja toimimista. Draama on termeistä monimuotoisin ja se tarkoittaa eri yhteydessä myös näytelmäkirjallisuutta. Tutkielmassani draama on kuitenkin lyhenne draamakasvatus-sanasta ja näkökulmani draamasta on teatterikasvatuksellinen läpi tutkielman. Sanaa *draama* käytetään draamakasvatuksesta usein myös alan kirjallisuudessa.

Mielenkiintoni teatteria kohtaan on syntynyt omien voimakkaiden teatterissa syntyneiden katsojakokemusteni kautta. Inkeri Sava on todennut, että voimakkaan taiteellisesti esteettisen elämyksen jälkeen sisäinen todellisuus saattaa muuttua pysyvästi ². Anu Myllyniemi taas mainitsee, että voimakkaat elämykset katsojana voivat toimia teatterista kiinnostuksen alullepanijana ³.

² Sava 1993, 17.

³ Myllyniemi 2017, 47.

Tunnistan omat kokemukseni edellä mainituista. Omaan varhaiseen ja voimakkaaseen katsojakokemukseen, todennäköisesti elämäni merkittävimpään, sisältyy voimakkaita aistimuistoja. Varhaisen teatterikokemukseni aistimuisto liittyy teatterin pehmeisiin samettipenkkeihin ja tuntoaistimuksiin vatsassa pyörineistä perhosista. Esityksen visuaalisuudesta muistan tarkasti vain muutamia yksityiskohtia. Kyseessä oli harrastajateatteriesitys, jonka puitteet ja tekninen toteutus eivät olleet huippuluokkaa. Esityksen teknisellä tasolla ei omassa katsojakokemuksessani ollut minkäänlaista merkitystä, mutta yksinkertaisin keinoin luotu fiktiivinen maailma teki silti vaikutuksen. Omien kokemusteni lisäksi myös projektiin osallistuneiden oppilaiden teatterikokemukset näyttävät moniaistisina. Näköaistin rinnalla etenkin teatterimuistoissa korostuvat usein monimuotoiset aistimuistot.

Puhun tutkielmassani usein teatterikokemuksesta. Tällä termillä viitataan kokonaisvaltaiseen kokemukseen teatterista, johon kuuluu itse esityksen lisäksi se, mitä tapahtuu ennen, välissä ja jälkeen esityksen. Teatterikokemukseen kuuluvat esityksen lisäksi teatterirakennuksen tunnelma lämpiössä ja katsomoalueella, väliaikaan liittyvät kokemukset ja odotus, joka yleisössä vallitsee ennen esityksen alkua. Teatteria tilana ei ole syytä vähätellä teatterikokemuksen rakentumisessa. Pipsa Teerijoki ja Jarmo Lintunen kuvaavat teatterin aulatilaa tärkeänä keskustelufoorumina ja reflektoinnin tilana, jossa jaetaan kokemuksia esityksestä väliajoilla ja esitysten jälkeen. Aulassa kanssaosallistujiin heijastetaan ja suhteutetaan oma kokemus ja näin aula toimii tärkeänä oppimisen tilana, jossa kokemuksen prosessointi alkaa ja päättyy.⁴

Esityksen aikana tapahtuva katsojakokemus on siis vain osa teatterikokemusta. Käytän tutkielmassani sanaa teatterikokemus myös siitä syystä, että olen halunnut tarjota projektin oppilaille mahdollisuuden kertoa ajatuksistaan ja tuntemuksistaan koko teatterikäyntiä kohtaan ja myös kannustanut siihen. Teatterirakennus on kulttuuriympäristö kirjaimellisesti. Se on rakennettu ympäristö kulttuuria varten. Teatteria tilana on pohdittu myös filosofisemmasta näkökulmasta. Ranskalainen teatterifilosofi Denis Guénoun on mieltänyt teatterin rajapaikaksi ja tilaksi, jossa pohditaan näkyvän suhdetta näkymättömään, aistittavan suhdetta aistimattomaan sekä mielen syntyä aistimuksen ulkopuolella⁵. Kokemus kiinnittyy tähän ympäristöön ja teatterikokemuksesta puhuttaessa kokemus ja ympäristö ovat erottamaton pari.

⁴ Teerijoki & Lintunen 2001, 136.

⁵ Guénoun 2007, 47.

Teatteritaiteessa, kuten konserteissa sekä tanssi- ja sirkustaiteessakin, katsojakokemusta leimaa elävä ja esittävä taide. Teatteriesitys elää hetkessä, yleisön ja näyttelijöiden välisessä kiinteässä vuorovaikutuksessa. Teatteriesitys on ainutlaatuinen, sillä se syntyy, elää ja kuolee pois. Kokemus syntyy läsnäolosta ja jää elämään aisti-, ajatus- ja tunnemuistoina. Jokainen esitys on omanlaisensa ainutlaatuinen kokonaisuus, joka saa muotonsa kymmenien ihmisten vuorovaikutuksen tuloksena. Teatterikatsoja on merkittävässä ja ainutlaatuisessa osassa teatterikokemuksessa. Jerker Polso on tutkielmassaan todennut, että teatterikatsojan merkitys esittävässä taiteessa poikkeaa muista taiteen lajeista, koska esittävässä taiteessa taiteilija ja katsoja ovat läsnä samassa tilassa samaan aikaan ⁶. Teatteriesitys on suoraa ja välitöntä vuorovaikutusta näyttelijöiden ja katsojien välillä.

1.1 Aikaisempaa tutkimusta teatterikokemuksesta

Suomessa teatterin katsojakokemusta on tutkittu vielä verrattain vähän. Muutamia tutkimuksia, joissa katsoja näyttelee pääroolia, on kuitenkin olemassa. Professori Irmeli Niemi on tutkinut teatterikatsojan reaktioita 1980-luvun alun tutkimuksessaan *Pääosassa katsoja*. Niemi on yhdessä työryhmänsä kanssa tutkinut teatterikatsojien ennakko-odotuksia, havaintoja ja analyyssejä viidestä teatteriesityksestä, jotka toteutettiin Joensuun kaupunginteatterin alueteatteriko-keilun yhteydessä. Niemi on tutkimuksessaan jaotellut teatterikatsojat viiteen eri katsojatyyp- piin ja tiivistänyt niin sanotun mallikatsojan profiilin. ⁷

Toinen tuoreempi kotimainen katsojakokemukseen liittyvä tutkimus on Raija Mäkelä-Eskolan (2001) väitöskirja *Teatterikatsojan tunneresonanssi*. Tämä tutkimus on teknisempi ja siinä on hyödynnetty erityisiä mittalaitteita, joilla katsojissa tapahtuvia tunnereaktioita on pyritty selvittämään. Mäkelä-Eskola on tarkastellut tutkimuksessaan teatteriesityksen vaikuttavuutta katso- jaan ja etenkin tunteiden vastaavuuksia esittäjän ja katsoja-kuulijan välillä. ⁸ Myös kansainvä- lisissä katsojakokemusta ja yleisön reaktioita mittaavissa tutkimuksissa on hyödynnetty erilai- sia laitteita, kuten vastauskoneita ja fysiologisia mittalaitteita. Mittalaitteiden ja koneiden avulla

⁶ Polso 2006, 16.

⁷ Niemi 1983.

⁸ Mäkelä-Eskola 2001.

tehdyt tutkimukset ja niiden tulokset eivät kuitenkaan teatterin tutkija Christopher B. Balmen mukaan ole saaneet aikaan merkittävää keskustelua teatterintutkimuksen alalla.⁹

Niemi ja Mäkelä-Eskola ovat tutkimuksissaan tarkastelleet katsojien kokemuksia ja sitä, millaisia tunteita ja ajatuksia esitys heissä herättää. Lisäksi Suomessa on 1970-luvulta lähtien tehty myös muita teatterikatsojia tarkastelleita tutkimuksia, jotka ovat keskittyneet enemmän katsojaprofiilien luomiseen sekä katsojien odotusten ja mieltymysten kartoittamiseen. Näissä tutkimuksissa katsojan rooli on nähty enemmän kuluttajana ja ne ovat palvelleet teatterilaitosten tarpeita.

Teatterikatsojaan keskittyneet tutkimukset ovat Suomen lisäksi olleet myös kansainvälisesti marginaalissa. Balme luettelee kolme syytä teatterin yleisötutkimuksen vähäiseen määrään. Ensimmäinen on teatteritieteen määrittely esteettistä objektia tutkivaksi, jossa ensisijaisena kohteena on ollut draama ja vasta sen jälkeen teatteriesitys. Toiseksi syyksi hän antaa 1970- ja 1980-luvulla teatteriteoriaa ja -analyysiä hallinneen semiotiikan, joka ei ollut kiinnostunut katsojista. Kolmas syy on katsojan ja yleisökollektiivin kognitiivisten ja emotionaalisten reaktioiden tutkimisen monimutkaisuus, joka vaatii tutkijalta erikoistumista kokeelliseen psykologiaan ja sosiologiaan.¹⁰

Susan Bennettin kirja *Theatre audiences, a theory of production and reception* on teatterin tutkimuksen alalla positiivisesti erottuva teos, sillä se keskittyy kokonaisuudessaan teatterikatsojaan. Bennett mainitsee 1990-luvun taitteessa julkaistussa kirjassaan, ettei teatterikatsojaa, ja etenkin tämän roolia esitys-vastaanotto -tilanteessa, olla juurikaan tutkittu yksityiskohtaisesti.

¹¹ Samaa pohtii myös Balme, joka löytää syyn yleisötutkimuksen jäämisestä marginaaliin juuri esityksen ja vastaanottamisen erottamisesta toisistaan. Balme on kuitenkin luottavainen teatterin yleisötutkimuksen tulevaisuutta kohtaan. Hän uskoo, että tulevaisuudessa esitys ja vastaanotto tullaan näkemään yhtenä kokonaisuutena, jota hän kutsuu ”teatterilliseksi tapahtumaksi” (theatrical event). Balme arvioi, että tulevaisuuden teatterintutkimuksessa katsoja ja esitys luovat erottamattoman kokonaisuuden, eikä katsojaa tai esitystä voida tutkia toisistaan erillisinä

⁹ Balme 2015, 74.

¹⁰ Balme 2015, 59–60.

¹¹ Bennet 1990, 92.

osana. Toistaiseksi näin ei vielä ole ja teatterintutkimuksessa katsoja on usein eriytetty esityksestä omaksi tutkimuskohteekseen huolimatta katsojan keskeisestä asemasta.¹²

Edellä mainitsemani Niemen (1983) ja Mäkelä-Eskolan (2001) tutkimukset osoittavat, että teatterikatsojaan kohdistuvan tutkimuksen ympärille voi muodostua hyvin erilaisia tutkimusmenetelmiä ja -näkökulmia. Samalla ne tukevat Balmen (2015) ajatuksia teatterin ja yleisön tutkimisen monimuotoisuudesta ja monimutkaisuudesta¹³. Edellä mainitut teokset toimivat tärkeänä osana tutkielmani viitekehystä. Ne edustavat hyvin erilaista lähestymistapoja teatterin tutkimukseen. Teatterin katsojakokemukseen olen tutustunut fenomenologisesta, psykologisesta, filosofisesta ja reseptiotutkimuksen näkökulmasta kirjoitettujen teosten kautta. Esimerkiksi fenomenologia ja Mäkelä-Eskolan edustama psykologia sisältävät eri oletuksia havaitsemisen luonteesta. Olen kuitenkin pyrkinyt tarkastelemaan näitä eri näkökulmia avoimin mielin ja koen lähestymistapojen variaation tutkielmani kannalta rikkautena. Ne tuovat esille teatterin tutkimisen monimuotoisuuden ja katsojakokemuksen monitasoisuuden.

Lähestymistapojen monimuotoisuus asettaa katsojakokemusta tutkivan valintojen eteen. Itse jouduin pohtimaan sitä, millä tavoin lähden katsojakokemusta tutkimaan ja kuinka syvälle siinä voin päästä. Törmäsin katsojakokemuksen tutkimisen kompleksisuuteen. Katsojan kokemus on hyvin omakohtainen ja on vaikeaa vetää yleisiä linjoja siitä, mikä on katsojakokemus ja mitä se merkitsee. Omat suunnitelmani muokkaantuivat tutkielmani edetessä ja pyrin kirkastamaan itselleni sitä, mitä oikeastaan oppilaiden katsojakokemuksessa tutkin. Katsojakokemuksen sijaan päätin keskittyä teatterikokemukseen. Teatterikokemusta tutkittaessa pääosassa on edelleen katsoja, mutta pelkän esitykseen liittyvän katsojakokemuksen sijaan se tarkastelee teatteriin liittyvää kokemusta laajemmin. Tutkielmani myötä minulle avautui teatterikokemuksen luonne moniaistisena. Teatterikokemuksen moniaistisuuteen palaan aineistoni analyysissä tuonnempana.

1.2 Tutkimustehtävä ja -kysymykset

¹² Balme, 2015, 60–61, 74.

¹³ Balme 2015, 59–60.

Tutkimustehtäväni on selvittää, mitkä ovat draamakasvatuksen mahdollisuudet ja haasteet opetusmenetelmänä. Haluan selvittää, minkälaisia oppimiskokemuksia draama työtapana tarjoaa nuorille ja millä tavoin teatteri- ja draamakasvatusta voitaisiin toteuttaa kouluissa, jotta oppiminen ja kokemukset draamasta ja teatterista olisivat mahdollisimman täysiä. Pyrin ymmärtämään teatterikokemuksen ja draamakasvatuksen merkityksiä.

Tutkimuskysymykseni ovat:

1. Millaisena teatterikokemus näyttäytyi nuorille?
2. Miten ja mitä nuoret voivat oppia draamasta ja teatterista teatterikasvatuksellisessa projektissa?
3. Minkälaisia haasteita aloitteleva draamakasvattaja kohtaa työssään?

Olen tarkastellut oppilaiden kokemuksia draamallisista työpajoista ja sitä, minkälaisia havaintoja kokemuksista on noussut esiin teatterista ja draamasta oppimiseen liittyen. Olen havaintojeni ja oppilaiden kokemusten kuvausten kautta hahmottanut sitä, mitkä ovat draamasta oppimisen edellytykset ja mikä on draamaopettajan rooli oppimiskokemusten mahdollistajana. Pohdin myös asioita, jotka jarruttavat draamasta oppimista.

Kuudesluokkalaisten teatterikokemuksen tarkastelu on ollut tärkeää, sillä nuorten teatterikokemus on ollut pohjana projektin työpajojen draamallisille harjoituksille. Draamallisia työpajoja seurattessani, olen tutkinut myös aloittelevan draamaopettajan haasteita ja pohtinut draamaopettajan tehtävää ja tehtävään vaadittavia valmiuksia. Olen tarkastellut myös draamaopettajan yhteyttä oppimiskokemusten syntyyn.

Teatterikokemuksessa olen keskittynyt tutkimaan sitä, minkälaisiin asioihin oppilaat kiinnittävät huomiota esityksessä ja teatterissa ympäristönä. Olen myös selvittänyt sitä, minkälaisena teatterikokemus näyttäytyy nuorelle ja mitä asioita teatterikokemuksesta jää mieleen. Olen tarkastellut sitä, millä tavoin nuori elää esitystä katsomosta käsin ja millä tavoin esitystä aistitaan. Oppilaiden kuvauksien pohjalta olen kiinnittänyt huomiota teatterikokemuksen moniaistisuu-teen ja asioihin, jotka vaikuttavat teatterikokemukseen.

Draamallisten työpajojen kautta olen tarkastellut draamakasvatuksen merkitystä nuorille oppimisen alueena. Tutkiessani oppilaiden oppimiskokemuksia olen pyrkinyt löytämään oppilaiden kuvauksista kohtia, joissa oppimista on tapahtunut niin itsestä kuin teatterista. Tarkastelen sitä,

minkälaisia oppimiskokemuksia draamalliset työtavat avaavat nuorille. Tutkin myös sitä, miten draamakasvatuksen oppimispotentiaalia on hyödynnetty työpajoissa.

Varsinaisten tutkimuskysymysteni rinnalla olen pohtinut myös sitä, miten draamakasvatusta voisi tulevaisuudessa hyödyntää entistä paremmin teatterien ja koulujen välisissä yhteistyöprojekteissa. Pohdin sitä, miten draamakasvatus voisi karistaa kannoiltaan vääristyneen maineensa hauskana puuhasteluna ja uudistaa nahkansa vakavasti otettavana oppimisen ja oivaltamisen alueena.

2. Tutkimuksen toteuttaminen

Tässä luvussa kuvaan tarkemmin Peter Pan -projektia ja omaa rooliani projektissa. Kerron tarkemmin työpajojen harjoituksista ja rakenteesta. Kerron aineistonkeruumenetelmäni ja aineistostani, joka koostuu teettämistäni kahdesta kyselystä, haastatteluista sekä havainnoistani projektin draamavastaavana ja draamakasvattajana.

2.1 Projektin ja työpajojen kuvaus

Lukuvuonna 2017–2018 toteutettu Peter Pan -projekti syntyi Jyväskylän kaupunginteatterin, Avoimen yliopiston draamakasvatuksen oppiaineen, Jyväskylän yliopiston Opettajankoulutuslaitoksen ja kahden jyvaskyläläisen alakoulun välisestä yhteistyöstä. Taidekasvatuksellisen projektin myötä noin kahdeksankymmentä jyvaskyläläistä kuudesluokkalaista kävi katsomassa Jyväskylän kaupunginteatterissa syyskuussa 2017 ensi-iltansa saaneen Peter Pan -musikaalin. Kaikki oppilaat, muutamia sairaspöissaoloja lukuun ottamatta, kävivät katsomassa Peter Pan -esityksen ja osallistuivat työpajoihin. Esitykseen liittyen Opettajankoulutuslaitoksen opiskelijat suunnittelivat kolme työpajaa, joista kaksi toteutettiin draamallisia työskentelytapoja hyödyntäen. Ensimmäinen draamallinen työpaja toteutettiin ennen teatterivierailua. Esityksen katsottuaan oppilaat osallistuivat draamalliseen jälkityöpajaan sekä luovaan työpajaan, jossa esitystä käsiteltiin muun muassa visuaalisesti.

Projektin tavoitteena oli uuden, vuonna 2016 voimaan astuneen, opetussuunnitelman tavoitteiden suuntaisesti toteuttaa oppiainerajat ylittävä projektikonaisuus. Oppiaineista mukana olivat äidinkieli, liikunta, kuvataide, musiikki ja integroivina draama ja teknologiakasvatus. Draamakasvatuksella oli merkittävä rooli projektissa sillä sekä ennako- että jälkityöpajat toteutettiin draamallisin työskentelytavoin. Projektissa oli mukana yhteensä neljä kuudennetta luokkaa. Jokaista luokkaa varten muodostettiin noin viiden hengen opettajaopiskelijoista koostuvat tiimit, jotka vastasivat kukin määrätyn luokan draamallisen työpajan suunnittelu- ja toteutus-työstä. Projekti tarjosi opettajaopiskelijoille mahdollisuuden toteuttaa käytännössä draamallisista aineksista kootut tuntisuunnitelmat. Samalla projektiin osallistuvat kuudesluokkalaiset saivat mahdollisuuden syventyä teatterissa nähtyyn esitykseen draamallisten työpajojen kautta.

Draamalliset työpajat eivät noudattaneet tarkasti draamakasvatukseen kuuluvia työtapoja vaan ne olivat vapaamuotoisempia, draamallisia harjoitteita sisältäviä, oppitunteja. Draamalliset työpajat sisälsivät runsaasti roolityöskentelyä, jota voidaan pitää draamallisen työskentelyn ytimenä. Viimeiseen kevätlukukaudella 2018 toteutettuun työpajaan en osallistunut ja se ei ole mukana tutkielmassani, koska siinä hyödynnettiin draamallisten työtapojen sijaan muita luovia opetusmenetelmiä. Draamallinen ennakkotyöpaja oli kestoltaan kaksi oppituntia ja draamallinen jälkityöpaja kolme oppituntia. Viimeinen luova työpaja kevätlukukaudella oli neljän oppitunnin mittainen.

Ennakkotyöpajojen tarkoitus oli herätellä oppilaita esityksen teemoihin ja roolihahmoihin. Ennakkotyöpajat noudattivat karkeasti seuraavaa rakennetta:

- Alkulämmittely ja tutustumisleikit
- Improvisaatioharjoitukset
- Kohtausten rakentaminen ryhmätyönä
- Loppukeskustelu ja palaute

Jälkityöpajojen tarkoitus oli syventää esityksen teemoja ja pohtia yhdessä esityksen herättämiä ajatuksia, joiden pohjalta osa harjoituksista muodostui. Jälkityöpajojen rakenne oli vapaamuotoisempi ja vaihteli koululuokkien välillä.

Jälkityöpajojen työtapoja:

- Näytelmän kohtausten rakentaminen Peter Pan -esityksen kohtauksiin perustuen
- Improvisaatioharjoitukset esityksen roolihahmoissa
- Esityksen teemojen tarkastelu improvisaatioharjoitusten kautta

2.2 Asemani tutkijana ja projektin draamavastaavana

Kokemukseni teatterista on sekä teoreettinen, että käytännöllinen. Nuoruuden voimakas teatterikokemus ajoi minut harrastajateatterin pariin, jossa tutustuin näyttelemiseen. Kiinnostus näyttelijäntyötä kohtaan vei minut myöhemmin opiskelemaan italialaista teatteriperinnettä Commedia dell'Arte sen synnyinmaahan. Commedia dell'Arten lisäksi olen opiskellut myös muunlaista fyysistä teatteria Espanjassa ja Italiassa. Kandidaatin tutkintoni olen tehnyt teatteriteisteistä. Ennen opintojani tein töitä teatterissa lämpiötarjoilijana. Teatterille ominainen tunnelma

ja katsojien tuntemukset tulivat tutuiksi tarjoilijan työssä. Draamakasvatuksen opinnot ovat tulleet myöhemmin mukaan antamaan teatterintuntemukselleni pedagogista näkökulmaa. Monipuolinen ja kokonaisvaltainen kokemukseni teatterista on määrittänyt sitä, miten olen havainnoinut Peter Pan -projektin draamakasvatuksellisia opetustilanteita.

Mahdollisuus osallistua Peter Pan -yhteistyöprojektiin avautui omien draamakasvatusopintojeni myötä. Opettajankoulutuslaitoksen opiskelijoista muodostuneiden tiimien tueksi haettiin vahvistusta draamakasvatuksen opiskelijoista. Tehtäväni projektissa oli toimia draamavastavavana. Avustin työpajojen draamaosuuksien suunnittelussa ja toteutuksessa. Tehtävänkuvani työpajoissa liikkui osallistuvan tutkija-havainnoijan sekä draamakasvattajan välillä. Projekti tarjosi minulle mahdollisuuden tutkia teatterikokemusta ja draamakasvatusta selkeästi rajatun kohderyhmän sisällä.

Opettajaopiskelijoiden aikaisempi kokemus draamakasvatuksesta oli vähäistä ja tämä toi haasteita draamallisten työpajojen suunnittelu- ja toteutustyöhön. Kokemuksen puute näkyi vaikeutena suunnitella draamallisia harjoituksia ja hahmottaa harjoitusten toteutumista käytännössä. Työpajat koostuivat draamallisista harjoituksista, lähinnä improvisaatioharjoituksista, joihin yhdistelimme teemoja ja roolihenkilöitä Peter Pan -esityksestä. Työpajoja suunniteltaessa oli tärkeää löytää yhteys esitykseen, jotta draamallisten työpajojen rooli teatterikokemuksen avajana ja syventäjänä toteutuisi. Työpajojen vetovastuu oli pääasiassa opettajaopiskelijoilla, mutta olin käytettävissä ja apuna tarpeen tullen draamallisissa harjoituksissa. Draamakasvatuksellisesti kokemattomat opettajaopiskelijat selviytyivät tehtävästään tilanteeseen nähden hyvin. Muutaman kerran kohtasimme työpajoissa tilanteita, joihin minun oli tarpeellista draamakasvattajana puuttua. Yhden kerran jouduimme työpajassa tilanteeseen, jossa harjoitus oli keskeytettävä, koska se osoittautui liian monimutkaiseksi. Harjoituksen tilalle oli nopeasti keksittävä korvaava tehtävä. Näitä haastavia tilanteita olen esitellyt lisää luvussa 4.3 *Draamakasvattajan haasteet työpajojen valossa*.

Opettajaopiskelijoiden vetovastuu draamallisista työpajoista tarjosi minulle mahdollisuuden tarkkailla ja havainnoida opetustilannetta samalla, kun osallistuin siihen itse. En siis asettunut sivuun seuraamaan, vaan toimin aktiivisesti mukana harjoituksissa. Jälkityöpajoihin liittyi reflektioiva loppuosuus, jossa projektin oppilaat saivat pohtia teatterikokemustaan ja havaintojaan esityksestä. Nämä hetket antoivat minulle oivan tilaisuuden kirjata ylös oppilaiden mietteitä esityksestä. Osallistuin yhteensä kolmen luokan ennakkotyöpajojen suunnitteluun, joista kah-

den luokan ennakkotyöpajoihin pääsin osallistumaan itse. Olin mukana kolmen luokan jälki-työpajojen suunnittelussa ja toteutuksessa. Ainoastaan yksi luokka toimi ilman draamavastavaa.

Oma kiinnostukseni draamakasvatukseen sekä opintoni ja kokemukseni teatterista muodostivat minulle linssin, jonka läpi tarkastelin opetustilannetta. Tutkielmassani ajatukset ja aistihavainnot peilautuvat henkilökohtaiseen historiaani draamakasvatuksen ja teatterin kentältä. Pelkkä kokemus draamakasvatuksen opinnoista olisi tuskin riittänyt antamaan varmuutta toimia haasteita tuottavissa tilanteissa. Monipuolinen kokemus teatterin tekemisestä ja opiskelusta tukee draamakasvattajaa hänen tehtävässään. Improvisointi ja siihen sisältyvät säännöt kuten heittäytyminen, hyväksyminen ja epävarmuuden sietäminen ovat jatkuvasti läsnä draamakasvatuksessa ja opetustilanteissa. Olen pohtinut ja kuvannut draamakasvattajan ominaisuuksia ja draamakasvattajan työskentelyä lisää luvussa 3.3 *Draamakasvattajan heiluri*. Kokemukseni teatterin parissa työskentelystä antoi minulle varmuutta työpajojen epävarmoina hetkinä. Tiesin, että voisin keksiä varaharjoituksia, jos jokin ei toimisi ja osasin myös ennakoida tilanteita, joissa harjoitus saattaisi kaatua omaan mahdottomuuteensa.

Havainnoijan rooli työpajoissa avasi minulle myös näköaloja ryhmätyöskentelyyn ja luokkien välisen dynamiikan vertailuun. Luottamuksen ja turvallisen ilmapiirin luominen muodostui tärkeäksi osaksi onnistunutta työskentelyä ja toimi oppimisen ja kokeilemisen mahdollistajana. Luokat toimivat keskenään hyvin eri tavalla ja käytännön kokemus opetti, että samat harjoitukset saattavat toimia yhdellä luokalla paremmin kuin toisella. Havaintojeni pohjalta voin todeta, että draamakasvattajan työskentely on yllätyksiä täynnä ja se vaatii opettajalta rohkeutta hypätä tuntemattomaan luottaen omaan intuitioonsa.

2.3 Aineistonkeruu

Tutkielmani aineisto on kerätty syksyn 2017 aikana. Teetin oppilailla sähköisen kyselyn Webropol-kyselyohjelmiston avulla. Kysely oli kaksiosainen ja oppilaat vastasivat siihen anonymisti. Oppilaat vastasivat sähköiseen kyselyyn opettajan valvonnassa oppituntien aikana. Kyselyn ensimmäiseen osaan oppilaat vastasivat ennen esitystä ja toiseen osaan esityksen jälkeen.

Ensimmäisen kyselyn ¹⁴ tarkoituksena oli luoda yleiskatsaus kuudesluokkalaisten kokemuksiin teatterista. Kyselyssä pyrin selvittämään yleisesti oppilaiden aikaisempia teatterikokemuksia ja mielipiteitä teatterista. Selvitin, kuinka monta kertaa ja kenen kanssa oppilaat olivat käyneet teatterissa. Tiedustelin myös, onko draamakasvatus oppilaille tuttua. Pyysin oppilaita kuvailemaan heidän viimeisintä teatterikokemustaan ja kirjoittamaan tunteita, muistoja ja ajatuksia, joita teatterikokemus oli heissä herättänyt. Oppilaat saivat myös antaa arvosanan viimeisimmälle teatterikäynnilleen ja perustella antamaansa arvosanaa. Oppilaat kertoivat, mitkä asiat heidän mielestään kuuluvat onnistuneeseen teatterikokemukseen ja arvioivat asteikolla yhdestä kymmeneen omaa kiinnostustaan teatteria kohtaan. Kyselyn ensimmäiseen osaan sain vastaukset yhteensä 54:ltä oppilaalta.

Kyselyn toisen osan ¹⁵ teetin oppilaille Peter Pan -esityksen ja työpajojen jälkeen. Kyselyssä pyysin oppilaita kuvailemaan laajasti ja vapaasti, esimerkkejä käyttäen, minkälaisia tuntemuksia ja ajatuksia Peter Pan -esitys oli heissä herättänyt ja mikä esityksestä oli jäänyt heille päällimmäisenä mieleen. Oppilaat saivat kuvailla esitystä kolmella yksittäisellä sanalla ja arvioida perustellen asteikolla yhdestä kymmeneen omaa teatterikokemustaan Peter Pan -esityksen katsojana. Selvitin kyselyssä myös oppilaiden kokemuksia draamallisista työpajoista. Pyysin oppilaita arvioimaan sitä, mitä he olivat oppineet työpajoissa itsestään ja teatterista. Oppilaat pohivat myös sitä, auttoivatko työpajat syventämään ja ymmärtämään esitystä paremmin. Selvitin kyselyssä myös, oliko oppilaiden suhtautuminen teatteriin muuttunut työpajojen myötä. Kyselyn toiseen osaan sain vastaukset 44:ltä oppilaalta.

Kyselyn lisäksi haastattelin oppilaita kahdessa kolmen hengen ryhmässä ¹⁶. Nauhoitin haastattelut digitaalisella tallentimella ja myöhemmin litteroin haastattelut. Pyysin spontaanisti työpajojen aikana satunnaisia oppilaita haastatteluihin, jotka järjestettiin jälkityöpajojen yhteydessä oppituntien jälkeen. Muutama oppilas kieltäytyi haastattelusta, mutta jatkoin vapaaehtoisten haastateltavien etsimistä, kunnes sain kolmen hengen haastatteluporukat kokoon. Haastattelu-
paikaksi valikoitui kunkin luokan opettajan avustamana rauhallinen paikka, jossa haastattelut

¹⁴ Liite 4.

¹⁵ Liite 5.

¹⁶ Liite 3.

oli mahdollista tehdä ilman ulkopuolisia häiriötekijöitä. Haastattelut toteutettiin välitunnin aikana. Rajallinen aika ja oppilaiden kiire seuraavalle tunnille tuottivat omat haasteensa haastattelutilanteeseen. Kiireestä huolimatta oppilaat vastasivat innokkaasti haastattelun kysymyksiin.

Ryhmähaastatteluissa pyrin syventymään samoihin kysymyksiin ja teemoihin, joita oppilaat olivat käsitelleet jo kyselylomakkeessa. Haastatteluissa selvitin oppilaiden kokemuksia esityksestä sekä draamallisista työpajoista. Haastattelu oli puolistrukturoitu teemahaastattelu. Puolistrukturoidussa teemahaastattelussa kysymysten muotoilu ja järjestys eivät ole lukkoon lyötyjä¹⁷. Haastatteluissani pyrin seuraamaan keskustelun virtaa ja heitin ilmoille teemaan liittyviä lisäkysymyksiä, kun koin sen tarpeelliseksi. Pyysin oppilaita analysoimaan Peter Pan -esitystä ja perustelemaan ajatuksiaan ja mielipiteitään siitä. Lisäksi pyysin oppilaita kertomaan, mistä asioista heidän mielestään rakentuu onnistunut teatterikokemus. Selvitin, mihin asioihin oppilaat kiinnittävät huomiota esityksessä ja seuraavatko he enemmän teknisiä asioita vai eläytyvätkö he näyttämön tapahtumiin. Lisäksi pyysin oppilaita kertomaan ajatuksia draamallisista ennako- ja jälkityöpajoista, joihin he olivat osallistuneet. Pyysin oppilaita kertomaan, millä tavoin työpajat heidän mielestään liittyivät esitykseen ja auttoivatko ne ymmärtämään esitystä paremmin.

Kyselyiden ja haastatteluiden lisäksi osallistuin työpajoihin tarkkailevan tutkijan sekä osallistuvan ja toisinaan ohjaavan draamaopettajan roolissa. Kirjoitin ylös muistiinpanoja reflektoivissa loppuharjoituksissa, joissa pohdimme yhdessä oppilaiden kanssa teatterikokemusta. Kirjasin ylös myös kokemuksia työpajoissa toteutetuista harjoituksista yleisesti ja niiden onnistumisesta käytännössä.

Havainnoin opetustilannetta ja oppilaiden toimintaa työpajoissa. Havainnointi ja havainnoinnin myötä tehdyt oivallukset olivat apuna draamaopettajan haasteita tutkiessani. Roolini sekä havainnointini työpajoissa liikkuivat tapahtumien keskellä ja ulkopuolella samanaikaisesti. Havainnoin opetustilannetta samalla siihen osallistuen. Ulkopuolelta havainnoiminen oli mahdollista, koska suurin osa opetuksesta tapahtui opettajaopiskelijoiden muodostamien tiimien johdolla, eikä minulla ollut juurikaan omaa opetusvastuuta. Fyysinen läsnäolonni työpajoissa on tuonut lisäarvoa tutkielmani aineistonkeruuseen.

¹⁷ Ruusuvuori & Tiittula 2005, 11.

”Bonusaineistona” tutkielmassani ovat noin kahdenkymmenen oppilaan kirjoittamat palauteet ja itsearviointit Peter Pan -esityksestä sekä noin neljänkymmenen oppilaan palauttama arviointilomake projektin työpajoista. Kahden luokan opettajat olivat teettäneet nämä kyselyt omilla oppilailtaan ja sain ne tarkasteltavaksi. Palautteiden kysymyksissä on osittain päällekkäisyyksiä teettämäni kyselyn kanssa. Bonusaineisto on kuitenkin tukenut ja syventänyt kyselytutkimukseni aineistoa.

Aineistostani on rajautunut pois lähes kokonaan opettajaopiskelijoiden kokemukset. Tämä on ollut tietoinen ratkaisu, jolla olen rajannut tutkielmaani. Opettajaopiskelijat pääsevät ääneen oikeastaan vain projektin päätöstilaisuudessa antamiensa suullisten palautteiden kautta. Huomasin vasta myöhemmin, että nämä palautteet muun muassa työpajojen haasteista kulkevat käsi kädessä työpajoissa tekemieni muistiinpanojen kanssa ja tukevat havaintojani oppituntien kuluksi. Muistiinpanot ja havaintoni työpajoista toimivat myös peilinä oppilaiden kokemuksille draamakasvatuksesta. Kriittinen suhtautumiseni opettajaopiskelijoiden kokemattomuuteen draamakasvatuksesta ei ole suoraa kritiikkiä heitä kohtaan. Kritiikillä haluan tuoda esille yleisiä väärinkäsityksiä draamakasvatukseen liittyen. Yksi yleisistä väärinkäsityksistä on, että draamakasvatusta voi ohjata kuka tahansa eikä se vaadi erityisosaamista.

2.4 Tutkimusmenetelmät ja analyysin periaatteet

Tutkimukseni ote on fenomenologinen ja etnografinen. Etnografinen ote näkyy osallistumisesani työpajoihin muotoa muuttavan tutkija-havainnoija-ohjaaja -roolini kautta. Jorma Kananen kiteyttää, että etnografiseen tutkimukseen kuuluu kokonaisvaltaisen kuvan luominen ilmiön aiossa kontekstissa. Etnografisessa tutkimuksessa aineistoa kerätään muun muassa havainnoinnin ja haastatteluiden avulla.¹⁸ Työpajojen kautta sain tilaisuuden toimia ja havainnoida siinä ympäristössä, josta tutkimusaineistoni kumpuaa. Tutkijan aistini olivat valppaat havainnoinnin aikana. Huomasin, että oman aineiston ympäröimänä tutkija kuulee, näkee ja tuntee asiat erityisen valppaustilan kautta.

Fenomenologia näkyy tutkielmani yhtenä osana tavassani tutkia oppilaiden kokemuksia draamallisista työpajoista ja teatterista. Lisäksi fenomenologinen tutkimusote näkyy tavassani etsiä

¹⁸ Kananen 2014, 15.

merkityksiä oppilaiden kokemuksista. Fenomenologiassa tutkitaan ihmisten kokemuksia. Timo Laine toteaa, että kokemukset syntyvät vuorovaikutuksessa todellisuuden kanssa. Laine painottaa, että kokemus muotoutuu merkitysten mukaan, jotka ovat fenomenologisen tutkimuksen kohde. Hän ottaa esille oppimisen yhtenä kokemuksena, josta voidaan tehdä merkitysanalyysi.¹⁹ Juuri oppiminen kokemuksena on myös tutkielmassani tärkeä tarkastelun kohde ja pyrin löytämään oppimiskokemuksiin sisältyviä merkityksiä, jotka syntyvät niin teatterikokemuksessa kuin draamallisen työskentelynkin kautta.

Laadullisen tutkimuksen piirteitä mukaillen, olen pyrkinyt löytämään vastauksia tutkimuskysymyksiini käytännön toiminnan kautta. Kananen mukaan laadullinen tutkimus lähtee käytännöstä ja se pyrkii tuottamaan selityksiä empirian kautta vastaten kysymykseen ”Mistä on kyse?”²⁰. Pertti Alasuutari täsmentää, että laadullisessa analyysissä aineistoa tarkastellaan kokonaisuutena ja se koostuu kahdesta vaiheesta: havaintojen pelkistämisestä ja arvoituksen ratkaisemisesta. Havaintojen pelkistäminen tarkoittaa aineiston tarkastelua tietystä näkökulmasta ja havaintojen yhdistämistä. Arvoituksen ratkaiseminen laadullisessa tutkimuksessa on merkitystulkinnan muodostamista tutkittavasta ilmiöstä.²¹ Tarkastelen aineistoani moniaistisuuden näkökulmasta ja lähestyn oppilaiden teatterikokemusta sen sisältämien aistihavaintojen kautta.

Osassa teettämäni kyselyn vastauksista oppilaiden mielipiteet eroavat toisistaan selvästi. Alasuutarin mukaan vastaajien väliset erot ovat laadullisessa tutkimuksessa tärkeitä. Erot antavat vihiä siitä, mistä jokin asia johtuu tai mikä tekee sen ymmärrettäväksi.²² Tutkielmassani eroavaisuuksia löytyi esimerkiksi siinä, miten oppilaat kokivat draamalliset työpajat esityksen syventäjänä. Osa oppilaista oli selkeästi sitä mieltä, että draamalliset työpajat syvensivät ja tukivat esityskokemusta. En kuitenkaan voinut tehdä yleistystä draamallisten työpajojen syventävästä vaikutuksesta esitykseen, sillä osa oppilaista oli jyrkästi sitä mieltä, etteivät työpajat täydentäneet tai syventäneet esitystä. Tutkijana juuri näiden eroavaisuuksien syitä oli mielenkiintoista pohtia ja ne ajoivat analysoimaan draamallisten työpajojen rakennetta ja syvyyttä sekä laadukkaasti ja ammattitaitoisesti toteutetun draamakasvatuksen merkitystä.

¹⁹ Laine 2001, 27.

²⁰ Kananen 2014, 24.

²¹ Alasuutari 2007, 38–40, 44.

²² Alasuutari 2007, 43.

Aineiston analyysini rakentuu suurelta osin teemoittelun ympärille. Olen teemoitellut oppilaiden teatterikokemusten kuvauksista esiin nousevat merkitykset ympäristöön ja näyttämölle sijoittuviksi. Nostin oppilaiden kuvauksista esille ne teemat ja aiheet, jotka nousevat esille useamman oppilaan vastauksissa. Näitä teemoja syvennyin tarkastelemaan ja peilasin niitä teoreettiseen viitekehukseen. Annoin aineistoni kuljettaa tutkielmaani ja kertoa ne asiat, jotka teatterikokemuksessa ovat nuorelle relevantteja.

Oppilaiden kuvauksissa draamallisista työpajoista olen nostanut esille oppimiskokemuksiin liittyviä oivalluksia ja pyrkinyt näin hahmottamaan keskeisiä huomioita draamasta oppimiseen liittyen. Olen hyväksynyt sen, että joihinkin kysymyksiin oppilaiden on ollut vaikea antaa vastauksia. Myös näiden hankalilta tuntuvien kysymysten äärellä olen pysähtynyt pohtimaan niiden syvempää merkitystä. Kysymykset, joihin vastaaminen on vaikeaa, kertovat jotakin oleellista. Teemoittelua olen hyödyntänyt myös havainnoidessani opettajaopiskelijoiden työskentelyä draamallisissa työpajoissa. Havaintojeni kautta olen nostanut esille viisi erityistä tilannetta, jotka olen nimennyt draamakasvattajan haasteiksi. Työpajojen haastavia tilanteita esittelen lisää luvussa 4.3 *Draamaopettajan haasteet työpajojen valossa*.

Tutkielmani kuvaukset oppilaiden kokemuksista teatterissa ja työpajoissa on kuvattu etnografisessa hengessä. Kananen mukaan etnografisessa tutkimuksessa hyvä kuvaus on sanallista kuvausta, jota on helppo ymmärtää. Etnografisessa hengessä kirjoitettu kuvaus on perinteistä tieteellistä raportointia tarinallisempi ja lennokkaampi. Kananen täsmentää, että etnografisen tutkimuksen tarkoitus on ymmärtäminen ja etnografista tutkimusta voidaan kutsua induktioksi, eli se pyrkii käytännöstä teoriaan.²³ Tutkielmassani käytännön ja teorian suhde on samansuuntainen. Pyrin Peter Pan -projektin työpajojen ja esityksen kautta ymmärtämään nuorten kokemuksia teatterista ja draamasta katsojana ja tekijänä sekä sanallistamaan johtopäätöksiä niistä.

Aistit kulkevat tutkielmassani mukana alusta loppuun. Moniaistisuus on tutkielmassani tärkeässä roolissa niin lähestymistapana, oppilaiden kokemuksissa kuin analyysimenetelmänäkin. Draamallisiin työpajoihin osallistuessani aistin ja havainnoin oppitunnin kulkua ja oppilaita. Katselemisen ja kuuntelemisen lisäksi tunnustelin työpajojen ilmapiiriä ja tarkkailin oppilaiden osallistumista työpajoihin. Inkeri Sava on todennut, että taiteellinen toiminta eli vastaanottaminen, tuottaminen ja tulkinta perustuvat aistien kautta saataviin kokemuksiin ja havaintoihin²⁴.

²³ Kananen 2014, 22, 27.

²⁴ Sava 1993, 35.

Omalla kohdallani näin on myös tutkimuksen tekemisen suhteen, jossa aistien, kokemusten ja havaintojen kautta lähestyn tutkimuskysymyksiäni.

Moniaistisen analyysin ajattelutapaan kuuluu Anne Katarina Keskitalon mukaan kokonaisvaltainen luenta, jossa yhdistyy taiteen, aistien ja tunteen kautta tietämisen tavat. Keskitalo painottaa, että moniaistisessa analyysissä kohdetta lähestytään hitaasti ja aistisesti ja sitä tarkastellaan monelta eri kantilta. Tulkitsijan ruumiillinen lukukulma on mukana moniaistisessa analyysissä.²⁵ Moniaistisuus ilmenee tutkielmani tuloksissa, joissa teatterikokemus nousee esille moniaistisena. Aistimuistot ovat olleet tutkielmani aiheen synnyttänyt voima, jonka juuret ovat lapsuuteni voimakkaimissa teatterikokemuksissa. Sava muistuttaa, että aistikokemus ei rajaudu ainoastaan taideteoksen vastaanottamiseen, vaan taiteellisen toiminnan ja työskentelyn kautta saadaan myös aisti- ja tunnekokemuksia²⁶. Läsnaoloni työpajoissa sekä oma katsojakokemukseni Peter Pan -esityksestä ovat auttaneet minua ymmärtämään ja tulkitsemaan oppilaiden kokemuksia paremmin. Olen pystynyt sijoittamaan oppilaiden kokemusten kuvailut paikkaan ja kontekstiin, jossa ne ovat syntyneet ja josta minulla on myös omia kokemuksia. Moniaistisuus teatterikokemuksessa ei rajaudu ainoastaan vastaanottoon, sillä teatteritaide on itsessään moniaistista ja sen moniaistisuus peilautuu sekä yleisön kokemuksiin, että draamallisten työtapojen kautta saatiin kokemuksiin.

²⁵ Keskitalo 2013, 183–185.

²⁶ Sava 1997, 264.

3. Teatterin ja draaman punottu köysi

Olen lainannut otsikon tähän lukuun draamapedagogi Anna-Lena Østerniltä. Mielestäni punottu köysi²⁷ kuvaa erinomaisesti teatterin ja draaman suhdetta toisiinsa kietoutuneina, mutta itsenäisinä osa-alueina. Christopher B. Balme muistuttaa, että kreikkalaiselta alkuperältään sana teatteri *theatron* on merkinnyt katsomisen paikkaa. Teatteriin sanana on siis liitetty sekä paikka että katsominen. Sanan draama *drama* alkuperäinen merkitys on liittynyt toimintaan ja se on viitannut näyttämöllä esitettävään näytelmään.²⁸ Nämä kaksi asiaa *katsomisen paikka* ja *toiminta* erottavat draaman ja teatterin toisistaan. Vaikka teatteri ja draama ovat sanapari, joita käytetään puheessa usein sekaisin, on syytä hiukan tarkastella niiden sisältämiä merkityksiä. Tässä luvussa tarkastelen teatteria ja draamakasvatusta ja pyrin löytämään niistä yhteyksiä ja eroavaisuuksia. Suuntaan huomioni myös teatterikokemukseen ja teatterikatsojan passiivis-aktiiviseen rooliin. Tarkastelen myös draaman voimaa oppimiskokemuksissa ja draamakasvattajan roolia.

3.1 Teatteri kokonaisvaltaisena kokemuksena

Teatteri-sana pitää sisällään useita eri merkityksiä ja se on tavattu jakaa kahteen osaan: esittävään ja ei-esittävään tai vastaavasti esittävään ja osallistavaan/soveltavaan. Balme jakaa teatterin nykyisen määritelmän neljään osaan: 1. rakennus, 2. toiminta (teatteriin meneminen ja teatterin tekeminen), 3. instituutio ja 4. taidemuoto. Yhteenvetona hän tiivistää teatterin määritelmän yhteisesti hyväksytyksi sopimukseksi, jossa esiintyjien ja katsojien samanaikaiset esittämisen ja katsomisen aktit tapahtuvat samassa tilassa ja yhdessä.²⁹

Teatteri-sanon monimuotoinen merkitys heijastuu myös teatterintutkimuksen kenttään, joka on jakautunut monen eri tutkimusalan välille. Balme mainitsee, että teatterintutkimusta voivat tehdä niin sosiaali- ja kulttuurihistorioitsijat, psykologit, sosiologit, arkkitehdit kuin kaupunki-

²⁷ Østern 2001, 16.

²⁸ Balme 2015, 15, 20.

²⁹ Balme 2015, 15, 31.

suunnittelijatkin. Ennen teatteritieteen muodostumista omaksi tutkimusalakseen, teatterin tutkimus painottui näytelmätekstin eli dramaturgian analysointiin, josta vastasivat kirjallisuushistorioitsijat. Tämän tyyppinen teatterin tutkiminen on kuitenkin suurimmilta osin jäänyt historiaan ja nykyisin teatterintutkimuksen alalla keskitytään enimmäkseen elävään esitykseen kokonaisuutena.³⁰

Tarkasteltaessa esittävän ja soveltavan/osallistavan teatterin eroja voidaan karkeasti todeta, että esittäväksi teatteriksi katsotaan kaikki teatterin muodot, joita käydään katsomassa eli katsojan ja esittäjän roolit eroavat selkeästi toisistaan. Pipsa Teerijoki ja Jarmo Lintunen täsmentävät, että osallistavaksi teatteriksi sen sijaan voidaan nimittää perinteisen teatterin ja draamaprosessin välimaastossa liikkuvaa teatteritoimintaa. Heidän mukaansa kyseistä teatteritoimintaa voidaan kutsua draamakasvatukseksi tai soveltavaksi teatteriksi. Osallistavan teatterin erityispiirteiksi he mainitsevat yhteisöllisyyden ja yhteiskunnallisuuden. Osallistava teatteri pyrkii aktivoimaan katsojaa ja kannustamaan häntä mukaan prosessiin. Teerijoki ja Lintunen kutsuvatkin osallistavaa teatteria kommunikaatiotapahtumaksi.³¹ Myös Balme nostaa esille soveltavan teatterin yhteiskunnallisuuden. Hänen mukaansa soveltava teatteri on teatterimuoto, jolla on suora yhteys yhteiskunnan käytäntöihin ja jolla on aina erityinen tarkoitus.³²

Denis Guénounin näkemys teatterista jakautuu niin ikään esittävään ja ei-esittävään. Ei-esittävän teatterin ominaispiirteiksi hän luettelee aktiivisen leikin ja esittämisen tässä ja nyt. Ei-esittävä teatteri luopuu taianomaisuudesta ja on anti-maagista tai anti-imaagista teatteria. Guénounin mukaan ei-esittävä teatteri tuottaa aistimellista ja ajattelusta saatavaa mielihyvää.³³ Draamakasvatus toiminnallisena, osallistavana ja ei esitykseen pyrkivänä toimintana kuuluu selkeästi Teerijoen, Lintusen, Guénounin ja Balmen ajatuksia myötäillen ei-esittävään tai soveltavaan ja osallistavaan teatteriin.

Mikä sitten on teatterin tehtävä ja erityispiirre? Guénounin mukaan teatteri on katsomisen paikka, joka erottaa sen muista kokoontumisen paikoista ja tapahtumista. Teatteriin tullaan ensisijaisesti katsomaan ja sen myötä myös kuulemaan ja kokemaan. Teatterin syntyminen edel-

³⁰ Balme 2015, 16–17.

³¹ Teerijoki & Lintunen 2001, 131–134.

³² Balme 2015, 242.

³³ Guénoun 2007, 10.

lyttää näkemistä. Teatterin erityispiirre on näkymättömän näyttäminen ja sen tuominen katsotavaksi. Teatteri tuo näkyväksi ensisijaisesti kuultavaksi tarkoitettua tekstiä.³⁴ Jos teatteriesitystä ajattelee kokonaisvaltaisena kokemuksena, se näyttäytyy Guénounin määrittelemän katsomisen paikan sijasta moniaistisena paikkana. Peter Pan -projektiin osallistuneiden oppilaiden kuvaukset vahvistavat teatterikokemuksen moniaistisuutta. Teatterissa esitystä havainnoidaan moniaistisesti ja näköaistin lisäksi läsnä ovat vahvasti myös muut aistit: kuulo, haju, tunto ja maku. Myös teatteriesityksestä mieleen piirtyneistä aistimuistoista voi erottaa koko aistien kirjon. Monesti aistimuistot linkittyvät näköaistin sijaan ennemmin tunto-, haju- tai kuuloaistiin. Myös Johan Fornäs on todennut, että tanssin, teatterin, oopperan, elokuvan ja television kaltaiset taidemuodot tarjoutuvat useille aisteille yhtä aikaa. Aisteja tarkasteltaessa kulttuurisissa medioissa haju- maku- ja tuntoaistit jäävät usein vähemmälle huomiolle.³⁵ Haju-, maku- ja tuntoaistit ovat projektiin osallistuneiden oppilaiden teatterimuistojen kuvauksissa kuitenkin tärkeässä roolissa.

Teatteritaide on joutunut puolustamaan omaa olemassaoloaan elokuvataiteen rinnalla. Yhä edelleen teatteritaide asettaa itsensä tarkasteltavaksi liikkuvan kuvan vallatessa tilaa ihmisten vapaa-ajasta. Myös Guénoun on pohtinut teatterin ja elokuvan suhdetta ja esittänyt elokuvan haastavan teatterin syventämään olemustaan. Elokuvan myötä teatterissa on jouduttu pohtimaan sitä, mitä ei ole mahdollista siirtää elokuvaan. Teatterissa katsojan eteen asetetaan itse asia sen ilmenemisessä, ilmiössä ja olemisena.³⁶ Guénoun näkee siis elokuvan tuoneen positiivisen haasteen teatteritaiteelle. Teatterin on täytynyt löytää oma erityispiirteensä. Tämä teatterin erityispiirre nousee esille myös Irmeli Niemen tutkimuksessa, jossa teatterikatsojat ovat todenneet, että teatteriesityksistä tehdyt taltioinnit eivät pysty kilpailemaan elävän esityskokemuksen kanssa³⁷. Ajatuksessa kiteytyy teatteriesityksen erityispiirre eli esitys, joka elää hetkessä, ainutlaatuisena ja elävänä.

Katsojan passiivis-aktiivista roolia pidetään lähtökohtana taiteentutkimuksessa ja -teoriassa. Näin myös teatterin tutkimuksen alalla, jossa katsojan passiivis-aktiivinen rooli on osa teatterikokemusta. Irmeli Niemi toteaa, että onnistuneen teatteriesityksen edellytys on onnistua särke-

³⁴ Guénoun 2007, 33–34.

³⁵ Fornäs 1998, 191.

³⁶ Guénoun 2007, 49–50.

³⁷ Niemi 1983, 92.

mään katsojan passiivisuus. Näin katsojasta tulee osallistuva eli eläytyvä tai tarkkaileva subjekti.³⁸ Raija Mäkelä-Eskolan näkemys katsojan roolista poikkeaa kuitenkin perinteisestä. Hän mainitsee väitöskirjassaan, että lavalta yleisöön kohdistuva visuaalinen, auditiivinen ja toiminnallinen ärsykevirta vaikuttaa voimakkaasti katsojan aivoihin aistien kautta³⁹. Mäkelä-Eskola näkee siis katsojan roolin joissakin tilanteissa enemmänkin vastaanottavana kuin osallistuvana.

Mäkelä-Eskolan näkökulman mukaan teatteriesityksen on mahdollista ohjata katsoja oivaltaamaan uutta. Tämä saattaa tapahtua esimerkiksi katsojan voimakkaan tunnesamastumisen hetkellä tapahtuvan yllättävän ärsykkeen myötä, joka ohjaa katsojan havaitsemaan jotakin uutta. Teatterilla on siis voima toimia uudenlaisten näkemysten esiintuojana ja vanhojen ajattelutapojen rikkojana.⁴⁰ Nykypäivänä teatteriesitys nähdään enemmänkin katsojien ja esiintyjien välisenä vuorovaikutteisena kokonaisuutena. Edelleen katsojat saattavat kuitenkin yllättyä omista reaktioistaan teatterissa. Keväällä 2018 useampi katsoja oli pyörtnyt Helsingin Q-teatterin Arki ja kauhu -näytelmän katsomossa, koska esityksessä oli käytetty runsaasti tekoverta⁴¹. Tässä tapauksessa visuaalista ärsykevirtaa voidaan Mäkelä-Eskolan tapaan kutsua hyökkäykseksi, joka kyseisessä tapauksessa on stimuloinut katsojan aisteja saaden aikaan voimakkaan fyysisen reaktion.

Mäkelä-Eskolan väitöskirja teatterikatsojan tunneresonanssista korostaa katsojan ja esiintyjän välistä jatkuvaa vuorovaikutusta, jossa tunneresonanssi syntyy.⁴² Mäkelä-Eskolan tutkimus ei ainoastaan kerro siitä, että esiintyjän ja katsojan välillä tapahtuu läpi esityksen. Vuorovaikutteinen tunneresonanssi kertoo myös siitä, kuinka merkittävästi katsoja osallistuu esitykseen antamalla palautetta ja myötäeläen esitystä näyttelijöiden kanssa. Yhteisen tunneresonanssin myötä voidaan todeta, että esitys todellakin syntyy katsojan ja esiintyjän välisessä vuorovaikutuksessa. Teatterikatsoja on esityksen kokija ja tekijä. Ranskalainen filosofi Jacques Rancière on niin ikään pohtinut teatterikatsojan passiivisuuden ja aktiivisuuden vastakkaisuuksia. Hän on kääntänyt katsojan näennäisen passiivisuuden aktiivisuudeksi. Hänen mukaansa katsoja toimii havainnoiden, valiten, vertaillen ja tulkiten esitystä. Rancière puhuu vapautuneesta katso-

³⁸ Niemi 1983, 97.

³⁹ Mäkelä-Eskola 2001, 24.

⁴⁰ Mäkelä-Eskola 2001, 25.

⁴¹ Hallamaa, 2018.

⁴² Mäkelä-Eskola 2001, 3.

jasta ja vapautumisesta, joka alkaa, kun katsomisen ja toimimisen vastakkaisuus asetetaan kyseenalaiseksi.⁴³ Katsojan osallistumista esitykseen pidetään ideaalikatsojan yhtenä ominaisuutena. Irmeli Niemi on tutkimuksessaan kiteyttänyt mallikatsojan, joka lyhyesti kuvattuna on ennakkoluuloton, valppaasti mukana elävä, oman todellisuutensa hallitseva, ilmaisun elementit sisältöön kytkevä ja uuteen uteliaasti suhtautuva osallistuja⁴⁴.

Rancièren, Mäkelä-Eskolan ja Niemen antamien esimerkkien myötä on selvää, että katsoja toimii esityksen aikana. Havainnoimme ja vertailemme näkemäämme aikaisempiin kokemuksiimme. Katsojan passiivisuus rajoittuu ”velvollisuuteen” istua omalla paikallaan ja olla äänekäästi kommentoimatta esitystä. Rancière kuitenkin huomauttaa, että katsojan vastakkaisuudet elävät hetkessä yhtä aikaa. Katsomossa istuva katsoja on esityksen etäinen seuraaja, mutta samalla hän tulkitsee esitystä aktiivisesti⁴⁵. Katsojakokemusta tarkasteltaessa teatterikatsojan subjektiivinen kokemus kirkastuu. Niemi on teatterikatsojaa tarkastelleessa tutkimuksessaan kiinnittänyt huomiota katsojien asenteisiin ja reaktioihin, joilla hänen mukaansa on henkilökohtainen perusta. Katsoja näkee teatterissa omien odotustensa ja aikaisempien kokemustensa mukaisesti. Odotukset ja aikaisemmat kokemukset ohjaavat katsomista ja vaikuttavat siihen, mihin katsojat kiinnittävät huomiota ja miten nähtyä tulkitaan.⁴⁶ Mäkelä-Eskola on samaa mieltä todetessaan, että katsojaa aktivoivat esityksessä nähdyn ja kuullun lisäksi omat vanhat kokemukset ja muistot⁴⁷.

Katsojilla on odotuksia myös esityksen dramaturgiaa kohtaan. Tutulta teatteriesitykseltä odotetaan uskollisuutta juonelle ja juonen ymmärrettävyyttä. Niemi on nostanut juonen merkityksen esille katsojakokemuksissa. Juoni pitää katsojan tehokkaasti kiinni fiktiossa ja varmistaa tapahtumien sepitteellisyyden. Juonen puuttuminen tai hämartyminen saa katsojat hämmentyneiksi.⁴⁸ Kun kyseessä on tuttu näytelmäteksti tai satu, myös Guénoun mainitsee, että yleisö odottaa näkevänsä ennalta olemassa olevan tekstin tuloa näyttämölle ja pettyy, jos näin ei käy⁴⁹. Peter Pan -esityksessä oppilaat olivat niin ikään kiinnittäneet huomiota esityksen tarinaan ja

⁴³ Rancière 2016, 20.

⁴⁴ Niemi 1983, 94.

⁴⁵ Rancière 2016, 21.

⁴⁶ Niemi 1983, 73.

⁴⁷ Mäkelä-Eskola 2001, 24.

⁴⁸ Niemi 1983, 88.

⁴⁹ Guénoun 2007, 46.

vertailleet sitä elokuvaversioon. Elokuvassa ja näytelmässä ristiriidassa olevat kohtaukset olivat mietityttäneet ja hämmentäneet oppilaita.

Oppilaiden kuvauksista käy myös ilmi teatterikokemuksen yhteisöllisyys. Teatteriesityksen yhteisöllisyys on puhuttanut myös Balmea. Hän pohdiskelee joidenkin teatteriteoreetikoiden väitettä siitä, että teatteriyleisö on lyhytkestoinen yhteisö, joka jakaa saman kokemuksen eli esityksen, samana aikana ja samassa paikassa ⁵⁰. Kuinka yhteisöllistä esityksen katsominen lopulta on? Raija Mäkelä-Eskola on niin ikään pohtinut esityksessä tapahtuvan kokemuksen henkilökohtaisuutta ja yhteisöllisyyttä kysyen, haluaako katsoja jakaa tunteitaan muiden katsojien kanssa ja missä määrin katsoja on yksilö ⁵¹. Teatterikatsomossa tapahtuvat tunnereaktiot ovat hyvin henkilökohtaisia ja siksi yhtä lailla elokuvateatterin kuin teatterisalin kirkkaiden valojen lävähtäessä päälle, jotakin intiimiä tuntuu rikkoutuvan. Katsomossa ollaan siis kokemassa jotakin samaan aikaan yksin ja yhdessä.

Teatterikatsojan roolin juuret ovat kuitenkin vahvasti yhteisöllisessä kokemisessa, jota on edesauttanut muun muassa pyöreän katsomon rakenne yleisöä yhdistävänä elementtinä. Guénoun on alleviivannut ympyrämuotoisen katsomon oleellisuutta yhteisöllisen teatterikokemuksen mahdollistajana. Ympyrämuotoon aikoinaan sovitettu teatterikatsomo on muotonsa ansiosta mahdollistanut yleisön vuorovaikutuksen keskenään. Katsojat ovat voineet seurata muissa tapahtuvia reaktioita ja ottaa yhteisesti osaa niihin. Guénoun painottaa, etteivät elokuva ja teatteri enää yhdistä yleisöä samalla tavalla. Syyksi hän mainitsee katsomoalueen sijoittelun ja muodon, joka vaikuttaa joko yhdistäen tai erottaen katsojia keskenään. Elokuvissa katsojan on ollut tarkoituskin olla yhteydessä vain valkokankaaseen toisin kuin kreikkalaisroomalaisessa, elisabetinaikaisessa ja niin sanotussa ”italialaisessa” teatterissa, jossa ympyrän muotoinen katsomo kutsui ja ohjasi yleisöä kokemaan yhdessä. ⁵² Sitten teatterikatsomot ovat suoristuneet ja Jyväskylän kaupunginteatterinkin katsomo on vain hienoisesti laidoilta kaartunut, vastoin Guénounin pyöreän katsomon ideaalia. Projektin oppilaiden kuvausten perusteella esityksen kokeminen on silti yhteisöllistä ja kanssakatsojien läsnäoloa aistitaan, vaikka heihin ei olisikaan suoraa näköyhteyttä.

⁵⁰ Balme 2015, 249.

⁵¹ Mäkelä-Eskola 2001, 8.

⁵² Guénoun 2007, 17–19.

Teatterikokemus jatkuu itse esityksen jälkeen vielä analysointina. Pipsa Teerijoen ja Jarmo Lintusen mukaan teatterikokemuksen pohdinta saa alkunsa jo teatterirakennuksessa ⁵³. Hannu Heikkinen sen sijaan antaisi prosessoinnin alkamiselle huomattavasti enemmän aikaa ja hänen mukaansa esityksen analysointi alkaa vasta itse kokemuksen ja kokemuksen jakamisen jälkeen. Heikkisen mukaan taidekokemus sisältää itse kokemisen, kokemuksen jakamisen toisten kanssa ja vasta näiden jälkeen kokemus on kypsä reflektoinnille ja analyysille. ⁵⁴ Peter Pan -projektissa oli huomattavissa kokemuksen prosessoinnin pitkä ajallinen kesto. Työpajoihin tullessaan oppilaat olivat selkeästi prosessoineet ja analysoineet esitystä. Tämä näkyi muun muassa tarpeena löytää yhteisymmärrystä hämmäntävilistä tuntuneisiin asioihin. Vielä työpajojen aikana esitystä käytiin läpi ja osa oppilaista kertoi saaneensa siellä heitä hämmäntäneisiin kohtauksiin ja roolihahmoihin selityksen.

3.2 Draamakasvatus ja draaman oppimispotentiali

Kuten aikaisemmin totesin, sanan draama alkuperäinen merkitys on ollut toiminnassa. Jos toiminnan yhdistää sanaan kasvatus, syntyy toimintakasvatus-termi, joka on lähellä draamakasvatuksen nykyistä tehtävää eli oppimista toiminnan kautta. Draamakasvatus on yleissivistävää taito- ja taidekasvatusta ⁵⁵. Draamakasvatusta on kaikki se draama, jota tehdään kasvatuksellisessa kontekstissa koulussa ja sen ulkopuolella ⁵⁶. Draamakasvatus on toiminnallinen opetusmuoto, jonka avulla pystytään tutkimaan erilaisia ilmiöitä ja aiheita draamaan kuuluvien työskentelytapojen kautta.

Mikä on draamakasvatuksen erityispiirre? Hannu Heikkinen korostaa, että draamaopettajan näkökulmasta draamakasvatus on opetusta, taidetta ja tutkimista. Nämä kolme elementtiä ovat hänen mukaansa yhteen nivoutuneita, joskin draamakasvatusta ulkoapäin tarkasteltaessa jokin elementeistä näkyy yleensä toiminnassa selkeimmin. ⁵⁷ Heikkinen myös täsmentää, että draamassa ei opiskella suoranaisesti teatteria vaan kyse on draamallisesta tutkimisesta ja toimimisesta draaman maailmoissa. Draama auttaa hahmottamaan merkityksiä ja omaa itseämme.

⁵³ Teerijoki & Lintunen 2001, 136.

⁵⁴ Heikkinen 2005, 52.

⁵⁵ Heikkinen 2004, 15.

⁵⁶ Heikkinen 2001, 85.

⁵⁷ Heikkinen 2005, 171.

Draamakasvatusta tarkastellessa painopiste on draaman kulttuurikentän tutkimisessa, ei siis esiintymis- ja ilmaisukoulutuksessa.⁵⁸ Heikkinen mainitsee vielä, että leikillisuus ohjaa draamakasvatuksessa oppimista. Draamassa tapahtuvat asiat ovat määrättyllä tavalla leikillisiä, sillä draamakasvatuksessa tekijän sijasta roolihahmo reagoi ja tuntee.⁵⁹ Leikillisuus ei silti vähennä draaman vakavasti otettavuutta oppimisen alueena ja opetusmuotona.

Katsoja/osallistujan aktiivisuuden taso voidaan nähdä yhdeksi erottavaksi tekijäksi draamassa ja teatterissa. Teatterissa katsojan aktiivisuus on piilevämpää toisin kuin draamassa, jossa osallistujan aktiivisuuden taso on näkyvämpää. Christopher B. Balme huomauttaa, että teatteri perustuu osittain sopimukseen, jossa katsoja vapaaehtoisesti uskoo esitettyyn. Soveltava teatteri sen sijaan osittain kyseenalaistaa tämän sopimuksen, jonka seurauksena soveltavassa teatterissa fiktion ja todellisuuden raja on usein häilyvämpi ja täten sopimusta ei välttämättä pystytä tekemään ennakkoon.⁶⁰ Kuitenkin draamakasvatuksessa, joka on osa soveltavaa teatteria, tehdään draamasopimus, joka on draamallisen työskentelyn lähtökohta. Draamasopimuksen myötä osallistujat hyväksyvät yhteiset pelisäännöt. Draamakasvatuksessa sopimus ei ole teatterikatsojien tapaan sanaton, vaan asiasta sovitaan yhdessä draamaopettajan kanssa. Heikkinen täsmentää, että draamasopimuksessa sovitaan työtavoista, genreistä, työtä rajoittavista muodoista ja rakenteista sekä kommunikoinnin tavoista.⁶¹ Draamasopimuksen hyväksyminen ja osallistujien yhteisymmärrys vallitsevista säännöistä ovat draamakasvatuksen toiminnan edellytys.

John Deweyn mukaan taidekokemusten vaikutukset ulottuvat kokemisen perustoihin. Taidekokemus muuttaa tapaa, jolla ihminen kokee itsensä ja suhteensa ympäristöön. Taide tarjoaa arjesta poikkeavan kokemuksen havainnoida ja käsittää maailmaa.⁶² Teatterin lukiodiplomien⁶³ suorittaneiden nuorten oppimiskokemuksia tutkinut Maissi Salmi on samaa mieltä todetessaan, että taiteen voima on mahdollisuudessa opettaa näkemään toisin, enemmän ja syvemmälle omaan itseensä. Samalla se saattaa avata muutoksen mahdollisuuden. Taide ja todellisuus peilaavat toisiaan ja joskus taideprojektin myötä todellisuus saattaa näyttää toisenlaiselta. Salmi toteaa, että draamataiteen parissa työskennelleiden oppilaiden kertomuksissa oppimiskokemuk-

⁵⁸ Heikkinen 2005, 11–13.

⁵⁹ Heikkinen 2004, 48, 58.

⁶⁰ Balme 2015, 254.

⁶¹ Heikkinen 2004, 90.

⁶² Alhanen 2013, 188–189.

⁶³ Teatterin lukiodiplomi on yksi opetushallituksen kehittämistä lukiodiplomeista, joissa opiskelija antaa erityisen näytön harrastuneisuudestaan ja osaamisestaan taito- ja taideaineissa.

siin sisältyy erilaisten tunteiden kokeminen ja roolin kautta toisen ihmisen asemaan asettuminen.⁶⁴ Heikkisen mukaan draamakasvatuksen voima selittyy tunteella. Draamasta oppiminen sisältää tunnetta ja se lähtee tunteesta.⁶⁵

Hannu Heikkinen on puhunut draamakasvatuksen leimasta puuhasteluna ja hauskanpirona useammassa kirjassaan. Yli kymmenen vuotta sitten hän arvioi, että draamakasvatukseen ei suhtauduta vakavasti koska oletuksena on, että sen tulisi olla hauskaa. Draamakasvatuksen oppimispotentiaalia ei tunnusteta, vaan sitä pidetään Heikkisen sanojen mukaan ”välipalana ja hauskanpirona”.⁶⁶ Viimeisimmässä kirjassaan yli kymmenen vuotta myöhemmin, hän palaa saman aiheen pariin tunnistaessaan draamakasvatuksen ongelmakohtaksi edelleen puuhastelun varjon. Hän mainitsee yhdeksi ongelmaksi sen, ettei draamakasvatusta ymmärretä laaja-alaiseksi kasvatukselliseksi ilmiöksi vaan opetusmenetelmäksi ja kokoelmaksi temppeja, jotka toimivat muun opetuksen keventäjänä. Hän toivoo uuden vuonna 2016 voimaan astuneen opetussuunnitelman oikaisevan näitä näkökulmia.⁶⁷

Draamakasvatukseen kuuluu kokemuksellinen ja mieltä avartava oppiminen. Heikkinen mainitsee draamakasvatuksen yhdeksi oppimisen kulttuuriksi kokemuksen ja kokemuksen reflektoinnin. Draamakasvatuksessa draamallinen kokemus on merkittävää. Draamallisen kokemuksen kautta voidaan tutkia, millaista on olla fiktiivisessä todellisuudessa toinen ihminen.⁶⁸ Tapio Toivanen täsmentää, että kokemuksellisessa oppimisessä pelataan oppijan oman persoonan, käsitysten, taitojen ja arvojen kanssa. Kokemuksellisessa oppimisessä oppijan identiteetti asettuu uudelleen tarkasteltavaksi.⁶⁹ Draamassa siis myllätään käsityksiä itsestä asettumalla toisen asemaan, jossa omat ja toisten toimintatavat pääsevät tarkastelun alle. Draamakasvatus mahdollistaa vapaasti kokeilemisen ja oman ”arkiroolin” karistamisen turvallisessa ympäristössä. Toivanen mukaan eri roolien kokeileminen avartaa mielikuvia maailmasta, ihmisistä, vuorovaikutuksesta ja itsestä. Tärkeää on myös oppijan kokemus itsestä vuorovaikutuksessa ympäröivän maailman kanssa ja tämän suhteen syvempi tarkastelu.⁷⁰

⁶⁴ Salmi 2017, 51, 57.

⁶⁵ Heikkinen 2005, 55.

⁶⁶ Heikkinen 2004, 59.

⁶⁷ Heikkinen 2017, 8.

⁶⁸ Heikkinen 2017, 13.

⁶⁹ Toivanen 2009, 277.

⁷⁰ Toivanen 2009, 279.

Draamakasvatus voidaan nähdä rohkeana ja omanlaisena, jopa aikaansa edellä olevana, oppimisen alueena. Heikkisen mukaan draamakasvatus ei välttämättä asetu koulujen perinteisiin käytäntöihin ja se onkin syytä nähdä vallitsevia käytäntöjä haastavana toimintana. Draamakasvatuksen ominaispiirre on juuri se, että sen kautta voidaan nähdä asiat toisin kuin on sopivaa tai sovittu. Draaman kautta on mahdollista saada kokemuksia asioista, jotka eivät ole entuudestaan tuttuja.⁷¹ Toivasen mukaan teatteri- ja draamatyöskentelyssä opittu transformoituu osin henkilökohtaiseen maailmasuhteeseen⁷².

Draaman oppimispotentiaali on monimuotoista ja elämäntaitoja vahvistavaa. Inkeri Sava täsmentää, että taiteen kautta oppiminen on suurelta osin aisti- ja tunneherkkyyden kehittymistä. Kehittymistä tapahtuu, kun herkistyneelle kokemiselle tarjoutuu tilanteita ja riittävästi aikaa⁷³. Maissi Salmi toteaa, että taiteellisen oppimisprosessin tulos on parhaimmillaan muuttunut suhde itseen, toisiin ihmisiin ja todellisuuden syvälliseen ymmärtämiseen⁷⁴. Satu Olkkonen jatkaa samalla linjalla mainitessaan, että taiteesta oppimisessa taiteellinen taso on toissijaista, kun kyse on elämästä oppimisesta⁷⁵.

Useammassa nuorten teatteriharrastuksen ja teatteriprosessien vaikutuksia tarkastelleissa tutkimuksissa esille nousee vahvimpana itseluottamuksen ja rohkeuden vahvistuminen. Tapio Toivasen mukaan nuorten teatteriharrastus tukee itsetuntemuksen kasvua. Teatteriprosessi vahvistaa nuorten itseluottamusta, itsetuntemusta ja positiivista minäkuvaa. Edellä mainittujen ominaisuuksien vahvistumisen takana ovat onnistumisen ja mielihyvän kokemukset, jotka draama ja ilmaisutaito mahdollistavat.⁷⁶ Samaa mieltä on myös Salmi luetellessaan teatterin lukiodiplomin tehneiden nuorten oppimiskokemuksia. Merkittävimpinä esille nousevat tässäkin yhteydessä rohkeuden ja itseluottamuksen lisääntyminen. Opiskelijat ovat teatteridiplomin suorittamisen myötä oppineet asioita itsestään, ryhmässä toimimisesta ja teatterin tekemisestä. Oppimiskokemus on vahvistanut oppilaan rohkeutta, uskallusta, luottamusta, vastuuta, itsekuria, ajankäyttöä, vuorovaikutustaitoja ja tunteiden ilmaisemista.⁷⁷

⁷¹ Heikkinen 2017, 46, 50.

⁷² Toivanen 2009, 284.

⁷³ Sava 1997, 264.

⁷⁴ Salmi 2017, 38.

⁷⁵ Olkkonen 2013, 145.

⁷⁶ Toivanen 2009, 275–276.

⁷⁷ Salmi 2017, 49–57.

Heikkinen toteaa, että draamassa kokeilu ja riskinotto myötävaikuttavat itsetuntemuksen vahvistumiseen. Monet draamasta opittavat asiat kumpuavat ryhmätyöskentelystä, josta opitaan ideoiden ja suunnitelmien esittämistä, ongelmanratkaisutaitoja ja sopeutumista. Erityisen opettavaisia ovat harjoitukset, joissa tilanteita tarkastellaan roolissa tai roolin ulkopuolelta.⁷⁸ Projektin oppilaiden kuvaukset draamallisista työtavoista vahvistavat Heikkisen, Salmen ja Toivaisen näkemyksiä draaman voimasta merkittävien oppimiskokemusten mahdollistajana. Oppilaiden kokemukset kertovat siitä, kuinka jo lyhytkestoinen draamatyöskentely tarjoaa tilaisuuksia vahvistaa itsetuntemusta, saada onnistumisen kokemuksia ja kasvattaa rohkeutta kokeilla asioita. Tarkastelen draamatyöskentelyn oppimiskokemuksia lisää luvussa 4.2 *Oppilaiden kokemuksia draamallisista työpajoista*.

Viimeisen kymmenen vuoden aikana draamakasvatuksen hyödyntämistä eri oppiaineissa on tutkittu muun muassa musiikkikasvatuksen, kielten oppimisen, kirjallisuuden opetuksen, musiikin historian ja taidekasvatuksen parissa. Draamakasvatuksen hyödyntäminen eri aineiden opetuksessa on tutkimustenkin perusteella varsin yleistä. Ongelmia kuitenkin syntyy, jos aineenopetuksesta puuttuu draamakasvatuksen osalta ammattitaito. Soile Rusanen on kuvannut draamaopettajan roolia taiteilija-pedagogi-yhdistelmänä. Rusanen täsmentää, että teatterin opettaminen muiden aineiden yhteydessä pelkästä halusta teatterikasvatuksen toteutumiseen ei riitä, sillä teatterikasvattaminen tarvitsee ammattitaitoa. Rusanen toteaa, että hedelmällisin yhteistyö syntyy luokan- tai aineenopettajan ja draamaopettajan välisessä yhteistyössä.⁷⁹ Samaa mieltä on myös Anna-Lena Østern, joka huomioi, että draamakasvatuksen taiteellinen oppiminen, eli merkityksellinen oppiminen, voi tapahtua ainoastaan kasvatuskontekstissa, jossa opettajalla on ymmärrystä ja tietoa siitä, miten draamaopetus rakennetaan. Hän korostaa asian olevan erityisen tärkeää niissä tilanteissa, joissa draamakasvatusta käytetään muiden aineiden opetuksessa.⁸⁰

Draama-sana esiintyy useaan otteeseen Opetushallituksen vuonna 2016 voimaan astuneessa uudessa opetussuunnitelmassa. Draama esiintyy etenkin yhteyksissä, joissa painotetaan vuorovaiikutustaitoja ja itseilmaisun kehittämistä. Opetussuunnitelmassa draamalla on integroiva luonne, joka ilmenee siinä, että sitä kannustetaan käyttämään monien eri aineiden opetuksessa. Draama elävöittää opetusta ja tuo kokemuksellista, toiminnallista, ja esteettistä luonnetta opetukseen.

⁷⁸ Heikkinen 2005, 39.

⁷⁹ Rusanen 2001, 55.

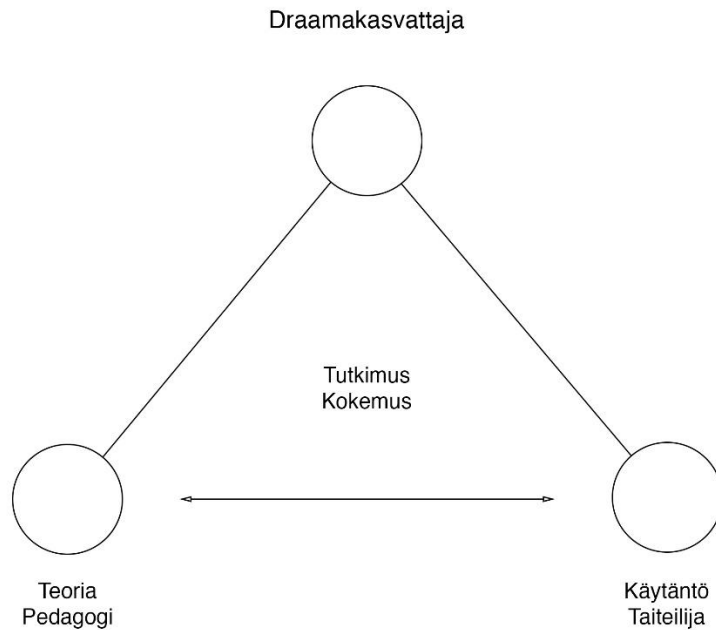
⁸⁰ Østern 2001, 44.

Opetussuunnitelmassa mainitaan myös draamatoiminnan ja muiden taiteellisten ilmaisukeinojen kehittävän oppilaan kasvua itsensä tuntevaksi, itsetunnon terveeksi ja luovaksi ihmiseksi. Nämä ovat ominaisuuksia, jotka ovat perusta rakentavalle vuorovaikutukselle erilaisten ihmisten ja ryhmien kanssa. Lisäksi draama mainitaan tunnetaitojen kehittäjänä sekä kekseliäisyyden ja mielikuvituksen vauhdittajana.⁸¹ Opetussuunnitelmassa sanat draamapedagogiikka tai draamakasvatus eivät kuitenkaan esiinny kertaakaan. Tämä alleviivaa draaman nykyistä asemaa integroivana opetusmenetelmänä, jota on suositeltavaa hyödyntää eri aineiden opetuksessa, mutta jota ei tunnusteta itsenäiseksi opetusmuodoksi.

3.3 Draamakasvattajan heiluri

Työpajoissa tekemiäni havaintojen pohjalta olen visualisoinut draamakasvattajan tehtävän heiluriksi. Draamaopettaja liikkuu tehtävässään heilurin tavoin teorian ja käytännön välillä. Kumpikin laita heilurista on välttämätön, jotta draamakasvattaja onnistuisi tehtävässään mahdollisimman hyvin. Draamakasvatuksen potentiaali on jakautunut heilurin laidoille ja konkretisoituaakseen se vaatii heilurin liikettä. Epäselvissä ja kysymyksiä herättävissä tilanteissa heiluri käy hakemassa vinkkejä ja vauhtia vastapuolelta. Teorian ja käytännön lisäksi heilurin vastakkaisilta laidoilta löytyvät myös draamaopettajan kaksi puolta: taiteilija ja pedagogi. Tämä sanapari on tuttu myös draamaopettajuutta käsittelevästä kirjallisuudesta. Draamakasvattaja liikkuu heilurin lailla myös näiden kahden roolin ja identiteetin välissä. Jos joku heilurin kahden puolen neljästä osa-alueesta uupuu, heiluri ei heilu ja opetuksen virtaamista ei tapahdu. Heilurin (KUVA 1) neljä osa-aluetta ovat taiteilija, käytäntö, teoria ja pedagogi. Heilurin keskellä on tutkimus, jota draamakasvattaja väistämättäkin toteuttaa opetuksessaan. Draamakasvatukseen kuuluva keskeneräisyys pakottaa opettajan kokeilemaan asioita ja tutkimaan opetustaan samalla, kun hän kehittää sitä. Keskellä on myös draamakasvattajan kokemus, joka elää ja karttuu draamakasvattajan toteuttaessa tehtäväänsä.

⁸¹ Opetushallitus 2014, 21, 30, 100, 104–105.



KUVA 1. Draamakasvattajan heiluri.

Heilurin taiteilijaosa-alue on draamakasvattajan taiteellinen identiteetti ja tarkoittaa sekä käytännön kokemusta teatterin parissa työskentelystä että teatteritaiteen teorian tuntemista. Mutta mitä pitää sisällään draamakasvattajan pedagoginen puoli? Hannu Heikkinen purkaa pedagogisen puolen osiin jakamalla sen vuorovaikutustaitoihin, joustavuuteen, kykyyn sietää muutoksia, kykyyn tuottaa luovia ratkaisuja, organisointikykyyn ja erilaisten pedagogisten menetelmien hallintaan.⁸² Draamakasvattajan teoriaosaamiseen Heikkinen lukee kuuluvaksi niin teatteritaiteen kuin kasvatuksen ja draamakasvatuksen tuntemisenkin. Draamaopettajan ammattitaito on kukkeimmillaan, kun hän osaa soveltaa teoriaa käytäntöön. Taitava draamakasvattaja osaa perustella toimintansa teoreettisen ja käytännöllisen ymmärryksensä avulla.⁸³

Draamakasvattajan hartioille lasketaan toivottujen ominaisuuksien valtava painolasti. Välillä tuntuu, että draamakasvattajan oletetaan osaavan kaikkea. Heikkinen on kuvannut draamaopettajan yhtä roolia jokeriksi, joka liikkuu vakavan ja leikkisän välillä. Leikkisän draamaopettajan

⁸² Heikkinen 2017, 14.

⁸³ Heikkinen 2005, 179.

roolin sisään kätkeytyy draamaopettajan taiteellisuus. Vakavan draamaopettajan takaa löytyy taas pedagogisempi puoli, joka kannustaa, opastaa, kyseenalaistaa, mutta toimii myös kansaoppijana.⁸⁴ Heikkinen luettelee draamakasvattajan moniin taitoihin kuuluvaksi läsnäolon taidon, vuorovaikutustaidot, opettajuuden ja tarpeen tullen taidon heittäytyä kanssataiteilijaksi. Lisäksi draamakasvattajalla tulisi olla kyky ohjata ryhmäänsä tutkimaan draamaa ja oppimaan draamasta.⁸⁵

Heikkinen tosin mainitsee myös, että draamaopettajuuteen ja siihen, millainen on draamaopettaja, liitetään niin kotimaisessa kuin ulkomaisessa kirjallisuudessaakin paljon myyttejä ja klišeitä, joita olisi syytä tarkastella syvemmin. Myyttejä ovat Heikkisen mukaan esimerkiksi draamakasvatuksen opettajia yhdistävä ihmisen ainutkertaisuuden kunnioittaminen, ihmisen näkeminen aktiivisena toimijana ja draaman vuorovaikutuksellisuuden korostaminen. Heikkisen mielestä draamaopettajuudessa on mahdollista nähdä vähintään yhtä paljon eroja kuin yhtäläisyyksiä.⁸⁶ Draamakasvattajan ainutlaatuinen identiteetti nivoutuu taiteellisten valmiuksien ja pedagogisen osaamisen ympärille. Draamakasvatuksen asiantuntijat puhuvat usein taiteellispedagogisesta identiteetistä. Heikkinen lisää vielä kolmannen osan draamakasvattajan identiteettipariin. Hänen näkemyksen mukaan draamaopettajuus sisältää opettajan ja taiteilijan lisäksi vielä tutkijan roolin⁸⁷.

Draamakasvattajan taiteellis-pedagogisen heilurin kallistuma on usein seurausta draamakasvattajan omasta taustasta. Draamakasvatuksen opiskelusta kiinnostuvat usein opettajat, jotka haluavat täydentää ammattitaitoaan tai teatterin parissa työskennelleet, jotka haluavat laajentaa osaamistaan draamakasvatuksen puolelle. Draamakasvattajan tausta määrää osittain hänen vahvuusalueensa, jonka seurauksena ammattitaitoinen draamakasvattajan osaa tiedostaa myös omat kehitystarpeensa. Vain käytännön työn kautta on mahdollisuus huomata, kuinka erottamattomasti kaksi draamakasvattajan puolta, taiteilija ja pedagogi, ovat vuoropuhelussa keskenään.

Draamakasvattaja siis liikkuu teorian ja käytännön välillä. Liikettä tapahtuu myös ajassa. Heikkinen huomauttaa, että draamakasvattaja liikkuu kahden ajan välillä: toisaalta draamakasvattaja

⁸⁴ Heikkinen 2004, 160–161.

⁸⁵ Heikkinen 2005, 175.

⁸⁶ Heikkinen 2005, 172.

⁸⁷ Heikkinen 2001, 101.

luo uutta ja tarkastelee kriittisesti ajan ilmiöitä, mutta samalla hän kuitenkin toteuttaa tehtävänsä kulttuuriperinnön jatkajana ja opettajana ⁸⁸. Heikkinen muistuttaa myös, että draamakasvattajan tehtävä eroaa perinteisistä teatteri- ja opetusammateista. Draamakasvattajan toimintakenttä on keskeneräisempi ja se tarjoaa mahdollisuuden jatkuvaan kehitykseen ja muutokseen. Draamaopettaja on tietoinen rajoista, mutta myös mahdollisuudesta rikkoa niitä. ⁸⁹ Tämän tyyppinen toiminta vaatii draamakasvattajalta kokemusta ja rohkeutta toimia draaman kentällä. Vain ammattitaitoinen draamakasvattaja voi rikkoa rajoja tiedostaen toimintansa seuraukset ja tunnistaen motiivit.

Pipsa Teerijoki painottaa, että draamaopetuksen on oltava laadullista, tarkoittaen, että draamaopetuksella on selkeä arvopohja. Hän alleviivaa, ettei draamaopetus ole vain menetelmäopetusta ja erilaisia tekniikoita vailla sisältöä. Draamaopettaja on taiteilija ja kasvattaja ja hänellä on oltava sekä hyvä ihmistuntemus että opettamisen taito. ⁹⁰ Heikkinen muistuttaa, että draamakasvattajan koulutus on vaativa ja haaste suuri. Hän lisää, että draamaopettajuus ammattina vaatii erityisosaamista. Draamaopettaja liikkuu opettaja-taiteilija-tutkija akselilla, joiden kautta kohtaamme toisiamme elämismaailman eli kulttuurin, yhteiskunnan ja koulun sekä fiktion tiloissa. ⁹¹ Leena Saksmanin mukaan draamapedagogiikka on mielentila ja sisäistetty asenne. Ei siis ole ulkoisia kikkoja, joiden avulla draamapedagogiikkaa pystyisi tuottamaan. Draamapedagogiikka on sisäistettävä, jotta sen kautta on mahdollista tuottaa materiaalia, joka on perusteltua. ⁹² Saksmanin ja Heikkisen ajatukset alleviivaavat draamakasvatuksen ja draamaopettajan roolin syvyyttä ja monimuotoisuutta. Draamakasvatuksen ajattelutapaan kehitytään ja kasvetaan pikkuhiljaa omien draamakasvatusopintojen ja käytännön kokemuksen myötä.

Draamaopettajaksi kasvaminen on elämänmittainen prosessi ja keskeneräisyyteen on syytä tottua. Draamakasvatukseen kuuluu epävarmuuden sietäminen ja se, että asioiden ja tapahtumien kulkua on mahdotonta suunnitella etukäteen. Heikkinen on kuvannut draamaopettajan identiteettiä, jossa yksi vaadittava ominaisuus on vahvuus tulla toimeen levottomuuden, epävarmuuden ja ennustamattomuuden kanssa. Pohjimmiltaan draamakasvatuksessa on kyse jatkuvasta

⁸⁸ Heikkinen 2005, 178.

⁸⁹ Heikkinen 2001, 89–90.

⁹⁰ Teerijoki 2001, 213.

⁹¹ Heikkinen 2001, 78.

⁹² Saksman 2001, 107.

keskeneräisyydessä elämisestä.⁹³ Peter Pan -projektissa mukana olleet luokat toimivat keskenään hyvin eri tavalla. Sitä, kuinka mielellään ryhmät lähtivät mukaan harjoituksiin, oli mahdotonta ennustaa. Myös oppilaiden keskittyminen ja kiinnostus harjoituksiin oli jatkuvassa muutoksen tilassa. Saksmanin mukaan draamapedagogiikassa on mahdotonta ohjailta ja päättää ennalta sitä, minkälaista oppimista draaman myötä tapahtuu. Draamasta oppiminen on henkilökohtaista ja jokaiselle oppilaalle oma kokemus. Saksman täsmentää, että oppiminen draamapedagogiikassa edellyttää tietynlaista tyhjyyttä: oppimista tapahtuu ymmällään olon ja hetkeen heittäytymisen kautta.⁹⁴

⁹³ Heikkinen 2005, 175.

⁹⁴ Saksman 2001, 107.

4. Teatterissa voit olla mikä vaan ja tehdä mitä vaan

Aineiston analyysissäni tarkastelen oppilaiden kuvauksia selvittäen, mitä on teatterikokemus nuorelle ja minkälaisena se näyttäytyy. Olen teemoitellut oppilaiden kuvaukset ympäristöön ja näyttämölle sijoittuviksi. Olen etsinyt oppilaiden kuvauksista ilmentymiä, joihin he kiinnittävät teatterikokemuksessa huomiota ja jotka jäävät heille siitä päällimmäisenä mieleen. Olen tutkinut, millaisena draamalliset työskentelytavat näyttäytyvät nuorille. Oppilaiden vastausten perusteella tutkin, mitä teatterista ja draamasta voi oppia. Olen nostanut esille oppilaiden oivaluksia, jotka liittyvät itsestä ja teatterista oppimiseen. Alaluvussa 4.3 *Draamaopettajan haasteet työpajojen valossa* avaan draamallisissa työpajoissa kohtaamiamme haasteita ja pohdin syitä haasteiden takana. Aineiston analyysissä hyödynnetyt oppilaiden sitaatit ovat peräisin kyselylomakkeiden kirjallisista vastauksista ja teemahaastatteluiden keskusteluista.

4.1 Oppilaiden kuvauksia teatterikokemuksesta

Hyvät paikat. Hyvä kuuluvuus. Hyvä esitys.

Tässä erään oppilaan lyhyt ja ytimekäs vastaus kysymykseen, mitä mielestäsi kuuluu onnistuneeseen teatterikokemukseen. Vastauksessa näkyy ympäristön ja näyttämöllä tapahtuvan esityksen kiinteä suhde teatterikokemuksesta puhuttaessa. Se kertoo myös onnistuneeseen teatterikokemukseen liittyvästä harmoniasta, jossa kokemukseen kiinnittyvät osa-alueet ovat tasapainoisessa vuorovaikutuksessa keskenään. Tämän oppilaan onnistunut teatterikokemus rakentuu miellyttävästä ja toimivasta ympäristöstä ja esityksestä.

Ennen oppilaiden teatterikokemusten lähempää tarkastelua, palaan hetkeksi oppilaiden kokemuksiin ja asenteisiin teatteritaiteesta ylipäätään. Ensimmäisessä kyselyssä kartoitin oppilaiden aikaisempia teatterikokemuksia. Selvitin, onko teatteri heille ylipäätään tuttu taidemuoto ja millä tavoin he arvioivat edellisiä teatterikäyntejään. Vastaukset tähän kyselyn osaan sain yhteensä 54:ltä oppilaalta. Oppilaiden kokeneisuus teatterista oli hajanaista. Suurimmalle osalle teatteritaide oli entuudestaan tuttua ja yli puolet oppilaista kertoi käyneensä teatterissa 2–5 ker-

taa. Muutama kertoi, että teatteri oli heille erittäin tuttua ja he olivat käyneet teatterissa yli kymmenen kertaa. Seitsemän oppilasta kertoi käyneensä teatterissa yhden kerran ja kolmelle oppilaalle Peter Pan -musikaali oli ensimmäinen kosketus teatteriin.

Ensimmäisen kyselyn vastauksissa oppilaat arvioivat omaa kiinnostustaan teatteria kohtaan asteikolla nollasta kymmeneen. Kiinnostus teatteritaidetta kohtaan oli niin ikään hajanaista ja se jakautui asteikolla tasaisesti. Oppilaiden antamien arvioiden perusteella keskimääräinen arvostus teatterin kiinnostavuudelle on 5,6. Osa oppilaista kertoi projektin aikana suoraan, että he eivät pidä teatterista. Muutamaa oppilasta teatteri taas kiinnosti niin paljon, että he kertoivat harkinneensa liittymistä harrastajateatteriryhmään.

Oppilaiden aikaisempien teatterikokemusten kuvauksista ja muistoista nousee esille voimakkaita aistimuistoja, jotka liittyvät teatterirakennukseen, ympäristöön, väliaikaan ja itse esitykseen. Laajalle levittäytyvät aistimuistot sitovat näin koko teatterirakennuksen ympäristöineen kuuluvaksi teatterikokemukseen. Oppilaiden muistot teatterista vahvistavat ajatusta siitä, että aistit kuuluvat erottamattomasti teatteritaiteeseen. Muistoissa esiintyvät kaikki viisi aistia: kuulo, tunto, näkö, haju ja maku. Esitystä ei ainoastaan katsella, vaan teatteriympäristöä kuunnellaan, penkkejä tunnustellaan, väliaikatarjoiluja maistellaan ja teatterin tuoksuun kiinnitetään huomiota. Varhaisista teatterimuistoista on jäänyt visuaalisuuden sijaan mieleen muita voimakkaita aistimuistoja.

Minulle jää melkeimpä aina jokin tuoksu mieleen ja välillä vastaan tulee samanlainen niitulle se tietty teatteri mieleen.

Toisessa kyselyssä ja draamallisten työpajojen yhteydessä teettämissäni haastatteluissa selvitin oppilaiden teatterikokemusta Peter Pan -esityksestä. Oppilaat pitivät Peter Pan -esityksestä saatua teatterikokemusta tervetulleena, sillä se toi kaivattua vaihtelua arkeen. Haastattelussa oppilaat kertoivat vapaa-ajan kuluvan usein puhelimen äärellä. Eräs oppilas mainitsi nimenomaan sen, että esityskokemus oli virkistävä, koska se oli jotakin muuta, kuin ajanviete puhelin kädessä.

No se on kiva mennä aina teatteriin koska noh sit ei tarvii olla sullei kotona vaan istumassa tai jotain tällasta ni sit pääsee vähä niinku tekee muutaki ku olla jollain puhelimella kotona.

Teatterissa käyntiä arvostettiin myös sen takia, että se toi vaihtelua koulupäivään. Oppilaat osasivat arvostaa myös teatterin erityispiirrettä elävänä taiteena. Eräs haastateltava osasi nostaa esityksestä esille juuri elävän kehon merkityksen sitä seuraavalle katsojalle.

Must se on kans kivaa ku se on niinku erilaista ku esimerkiks elokuvissa käynti et siel on niinku ne ihmiset on siinä livenä siinä sun eessä ja sä voit seurata niitä.

Esityksen jälkeen teettämäni kyselyn vastauksissa oppilaiden teatterikokemus näyttäytyy moniaistisena. Osa oppilaista muistaa esityksestä visuaalisia yksityiskohtia, toiselle laulut ovat painautuneet mieleen ja kolmannelle pään ylle levittäytynyt krokotiili-lakana on interaktiivisuudessaan ollut mieleenpainuvien seikka esityksessä. Monesti yllättävät ja poikkeavat asiat olivat jääneet mieleen. Monet olivat kiinnittäneet huomiota musiikkiin ja sen voimakkuus oli jakanut mielipiteitä. Lavalla oli tarkkailtu esityksen lavastusta ja tarkkasilmäiset olivat kiinnittäneet huomiota näyttelijöihin, jotka tekivät useamman roolin samassa näytelmässä. Muutamissa oppilaiden vastauksissa oli kiinnitetty huomiota esityksen kokonaisuuteen eli näyttelijöihin, musiikkiin ja lavastukseen yhdessä.

Osa oppilaista palautti Peter Pan -esityksen jälkeen palaute- ja itsearviointilomakkeet. Oppilaiden palauttamissa itsearviointilomakkeissa teatterikokemus näyttäytyy moniaistisuuden sijaan suurimmaksi osaksi visuaalisena. Näissä lomakkeissa oppilaat olivat saaneet arvioida muun muassa sitä, mihin he olivat kiinnittäneet eniten huomiota esityksessä. Palaute- ja itsearviointilomakkeissa on mukana 19 oppilaan vastaukset. Ehdottomasti eniten oppilaat olivat kiinnittäneet huomiota näyttelijöihin (13) ja toiseksi eniten musiikkiin (4). Näyttelijöiden ja musiikin lisäksi muutamissa vastauksissa nousi esille yksityiskohtia, joihin on kiinnitetty huomiota. Näitä olivat muun muassa esityksen lentokohtaus ja sen tekninen toteutus (2), lavastus (2), näyttelijöiden asut (1) ja yleisön yläpuolelle levittäytynyt kankainen krokotiili (1). Oppilaiden huomio oli kiinnittynyt musiikkia lukuun ottamatta lähinnä visuaalisiin asioihin.

Olen teemoitellut oppilaiden kuvaukset teatterikokemuksesta näyttämölle ja ympäristöön sijoituviksi. Ympäristöön olen sijoittanut myös aineettomat asiat, kuten oppilaiden omat tuntemukset, odotukset ja aikakäsitys. Oppilaiden kuvauksissa on lisäksi mukana suoraa kritiikkiä niin esitystä kuin ympäristöäkin kohtaan. Ympäristö ja näyttämöllä tapahtuva esitys näyttelevät yhtä tärkeää roolia oppilaiden teatterikokemuksen muodostumisessa. Aistit sitovat ympäristön ja näyttämöllä tapahtuvan esityksen yhteen ja kokonaisvaltaiseksi kokemukseksi.

Ympäristö ja aineettomat tekijät

Oppilaat suhtautuvat teatteriympäristöön kriittisellä otteella. Kritiikkiä saavat ympäristöstä tulevat häiriötekijät, kuten häiritsevät kanssakatsojat, huono kuuluvuus, kalliit väliaikatarjoilut ja epämukava istumapaikka. Ympäristötekijöiltä odotetaan sulavuutta ja näkymättömyyttä. Häiritseviksi ympäristötekijät nousevat silloin kun niihin kiinnitetään liikaa huomiota. Katsomossa toivotaan olevan hiljaista ja rauhallista. Vuorosanojen ja laulujen odotetaan kuuluvan selkeästi ja oman istumapaikan toivotaan olevan mukava. Oppilaat pitävät tärkeänä myös yleisön ja lavan välistä sujuvaa vuorovaikutusta. Kuvauksissa arvostettiin siis sitä, että lavalta kuuluu yleisöön ja että yleisö ei vastavuoroisesti häiritse esitystä. Seuraavassa kommentissa eräs oppilas kiteyttää onnistuneen teatterikokemuksen, jossa ympäristötekijät ovat merkittävässä roolissa.

Hyvä penkki ja hyvä paikka. Että näyttelijöiden äänet ja vuorosanat kuuluvat tarpeeksi kovaa ja että muut eivät pidä ääniä.

Teatterikokemusta saattaa häiritä myös tunne siitä, ettei kuulu esityksen kohderyhmään. Esimerkiksi liian lapselliseksi koettu esitys häiritsee katsojaa. Katsojan oma ennakkosasenne vaikuttaa lisäksi teatterikokemukseen. Eräs oppilas oli jo etukäteen päättänyt, ettei hän pidä esityksestä, koska hän ei tykkää Peter Pan -sadusta. Negatiivinen asenne saattaa kohdistua myös teattereihin ylipäättään. Oma negatiivinen asenne teattereita kohtaan ei kuitenkaan poissulje sitä, etteikö teatteriesityksiä voitaisi tarkastella onnistuneena kokonaisuutena ja omista ennakkosenteista erillisenä osana, kuten seuraavan oppilaan mielipiteestä käy ilmi.

En oikein pidä teattereista enkä muutenkaan Peter Panista joten en pitänyt siitä hirveästi. To-teutus oli silti onnistunut.

Teatteri on hidasta taidetta ja esitykseen mukaan pääseminen vaatii aikaa. Muutamien oppilaiden kuvauksissa esityksen pituutta oli kritisoitu. Peter Pan -esitys väliaikoineen kesti yhteensä kaksi tuntia ja neljäkymmentä minuuttia. Monille lähes kolmen tunnin istuminen paikallaan testasi kärsivällisyyttä ja vaikutti koko teatterikokemukseen. Monille esityksen alku oli tuntunut pitkästyttävältä ja oppilaiden kuvausten pohjalta esitykseen eläytyminen tapahtui vasta pikku hiljaa esityksen myötä. Huolimatta siitä, että monet oppilaista kokivat esityksen liian pitkäksi, näytelmään jaksettiin kuitenkin keskittyä. Palautelomakkeessa kaikki oppilaat kertoivat jaksaneensa keskittyä esitykseen. Kaikki vastaajat kertoivat vähintään jaksaneensa keskittyä kuuntelemiseen. Suurin osa oli jaksanut keskittyä kuuntelemisen lisäksi myös seuraamaan esitystä. Yli puolet oppilaista kertoi seuranneensa keskittyneesti koko musikaalin ajan ja saaneen

siitä paljon irti. Teettämässäni kyselyssäkin käy ilmi se, että vaikka esitystä arvosteltiin toisinaan tylsäksi ja liian pitkäksi, oppilaat olivat kuitenkin esityksen kokonaisuuteen tyytyväisiä.

Teatterikokemus näyttytyy oppilaiden kuvauksissa yhteisöllisenä. Muiden kanssakatsojien reaktioita ja eläytymistä on seurattu vaivihkaa ja niistä on osattu myös kertoa jälkeenpäin. Yhteisöllisyys ja kaverit ovat oppilaiden mukaan osa onnistunutta teatterikokemusta. Seuraavassa kommentissa eräs oppilas on tiivistänyt hänen mielestään onnistuneen teatterikokemuksen, jossa näkyy yhteisöllisyys.

Että on hyvät näyttelijät ja mukavaa porukkaa mukana.

Näyttämö

Oppilaiden teatterikokemukseen vaikuttavat ympäristöstä tulevien ja aineettomien asioiden lisäksi myös luonnollisesti näyttämöllä tapahtuva esitys ja sen kaikki osa-alueet. Oppilaat suhtautuivat kriittisesti myös Peter Pan -esitykseen. Esityksessä kritiikkiä sai muun muassa juoni, jolta odotettiin johdonmukaisuutta. Myös roolihahmojen heikko yhteys esitykseen ja tuplaroolitus saivat oppilaat kriittisiksi. Oppilaiden kuvaukset paljastavat myös sen, että teatteriesitykseen kohdistuvat odotukset ovat korkeita. Näytelmältä odotetaan johdonmukaisuuden lisäksi selkeyttä ja ymmärrettävyyttä.

Osa oppilaista oli kiinnittänyt huomiota esityksen epäselviin tai jo entuudestaan tutun juonen ulkopuolelle jääneisiin kohtauksiin, jotka olivat selvästi jääneet mieleen ja toisinaan häirinneet oppilaiden teatterikokemusta. Epäselvät kohtaukset olivat mietityttäneet oppilaita vielä esityksen jälkeenkin. Oppilaat olivat verranneet näytelmää Peter Pan -elokuvaan ja kokeneet elokuvan juonen ulkopuolelle jääneet kohtaukset esityksessä hämmentäviksi. Juonelle ja tarinalle uskollisen esityksen lisäksi myös roolihahmoilta odotettiin vahvaa yhteyttä esitykseen ja juoneen. Lisäksi roolihahmojen odotettiin toimivan loogisesti. Seuraavassa kommentissa oppilas on pohtinut elokuvan ja teatteriversion yhteyttä.

Ja sit sitä oli myös vaikee tulkita et kuuluks tää siihen leffaan vai ei ku siinä alussa oli esimerkiksi juttuja jotka ei kuulunu siihen leffaan ni sit oli sillee et minkälainen tää nyt on.

Onnistuneeseen teatterikokemukseen vaikuttavat esityksen laatu ja virheettömyys. Laadukas esitys on myös viihdyttävä. Viihdyttävyyteen vaikuttavat muun muassa esityksen mielenkiintoisuus, onnistuminen, hauskuus ja kaikkien osien sulava toimivuus. Laadukkaalta esitykseltä odotetaan virheetöntä, jopa täydellistä, suoritusta niin näyttelijöiden kuin esityksen kokonaisuudenkin kannalta. Eräs oppilas kiteytti napakasti hyvän esityksen sydämen.

Näytelmä on hyvä jos näyttelijä osaa hoitaa oman osuuden hyvin.

Oppilaat kuvasivat onnistunutta teatterikokemusta nautintoa ja iloa tuottavaksi. Monille oppilaista oli tärkeää se, että esityksestä jää hyvä mieli ja kokonaisvaltainen hyvänolon tunne. Iloinen tunnelma lavalla heijasteli myös oppilaiden omiin tuntemuksiin. Näyttelijöiden energian ja iloisuuden koettiin tarttuvan ja esitykseltä toivottiinkin vastavuoroisuutta. Eräälle haastateltavalle oli ollut erityisen mieluisaa löytää huumorin kautta yhtymäkohtia esityksen roolihenkilöihin. Raija Mäkelä-Eskola nimittää tätä katsojan samastumista roolihenkilöön tunnemuistoksi. Tunnemuistossa katsoja elää ja tarkkailee esitystä omien kokemusten kanssa samastuen roolihenkilöön tai -henkilöihin.⁹⁵ Oppilaat kokivat roolihahmoihin samastuminen positiivisena asiana ja toivoivat hyvän olon säilyvän vielä esityksen jälkeenkin.

Hyvään teatterikokemukseen kuuluu mielestäni tunne, että nautti teatterista.

Esityksen interaktiivisuus ja niin sanotun neljännen seinän rikkominen, eli esiintyjien välitön ja suora kontakti yleisöön, kiehtoivat oppilaita. Näissä yllättävissä tilanteissa oppilaat kokivat aistien valpastumista. Teatteriesityksen interaktiivisuus koettiin positiiviseksi asiaksi ja sitä toivottiin esitykseltä. Interaktiivisuus myös muistetaan. Muutamat oppilaat muistivat työpajojen aikana useaan otteeseen mainita siitä, kuinka Kapteeni Koukku oli tullut juttelemaan heille osana näytelmää ja kun kankainen krokotiili oli peittänyt katsomon. Samoja huomioita oli kirjoitettu ylös myös kyselyn vastauksiin, joissa oppilaat kertoivat mieleen painuneita asioita esityksestä.

Mieleen jäi kun Kapteeni Koukku tuli juttelee meille kesken esityksen.

Kyselyn sekä palaute- ja itsearviointilomakkeiden vastauksista näkyy se, että oppilaat olivat kiinnittäneet huomiota esityksessä eniten näyttelijöihin ja rooleihin. Näyttelijäntyö ja roolihahmot olivat myös herättäneet eniten ajatuksia esityksessä. Roolihahmoja tarkasteltiin monelta

⁹⁵ Mäkelä-Eskola 2001, 103.

kantilta ja osa huomioista kohdistui näytelmän ohjauksellisiin seikkoihin. Näytelmässä sukupuolirooleja oli sekoitettu ja tämä oli herättänyt monissa oppilaissa ajatuksia ja jäänyt esityksestä myös päällimmäisenä mieleen. Erästä tarkkasilmäistä oppilasta oli häirinnyt se, että esityksessä osa näyttelijöistä tekee useamman roolin samassa näytelmässä. Alun ohjauksellinen valinta, jossa roolihahmot vaihtavat näyttämöllä vaatteita kesken esityksen, oli myös koettu hämmentäväksi.

Kun niitä näyttelijöitä oli ehkä 15 kappaletta ja siinä oli rooleja ehkä 35 niin niit ois voinu olla niitä näyttelijöitä vähän enemmän et ne ei vetäis niinku montaa roolia, koska se näytti välillä vähän oudolta.

Oppilaat suhtautuivat esityksessä tapahtuvaan illuusion rikkoutumiseen ja rikkomiseen ristiriitaisesti. Illuusion rikkominen esimerkiksi interaktiivisen kohtauksen myötä oli monille oppilaista mieleenpainuvimpia asioita esityksessä. Kuten edellä mainitun oppilaan kommentti kertoo, osalle oppilaista oli kuitenkin toisinaan vaikeaa hyväksyä esityksessä rikottu illuusio esimerkiksi vaatteiden vaihdon aikana. Oppilaiden toive teatteriesityksen illuusiosta kävi ilmi esimerkiksi lentokohtaukseen liittyvistä huomioista. Esityksen lentokohtaus, jossa ei oikeasti lennettykään, oli ollut pettymys muutamalle oppilaalle. Lentokohtaus sai oppilaat pohtimaan myös esityksen ohjauksellisia ja teknisiä seikkoja.

Ja sit ehkä jostain kohdista olis voinu näytelmässä tehdä vähä niinku jotenkin koittaa saaha niinku sitä aidommaksi esim. se lentokohtaus ei ollu kovin aidon näköinen. Se vaan siellä heilu sit se kyl se sillee näytti [lentävän] mut jos se olis ollu tyyliin ihan eri kuvakulmasta niin se olis ollu paljon näyttävämmän näköinen.

Oppilaat olivat tyytyväisiä näytelmän kokonaisuuteen, koska se oli toiminnallinen, jännittävä ja siinä oli musiikkia ja hyvät näyttelijät. Esityksen kiinnostavuutta eräs oppilas oli perustellut sillä, että siinä tapahtui paljon, eikä se ollut sen takia tylsä. Useammassa vastauksessa oli arvostettu esityksen komediallisuutta ja hauskuutta. Oppilaat arvostivat sitä, että näytelmä eteni vauhdikkaasti ja katsojille tarjottiin aina jotakin uutta seurattavaa.

Esitys oli hyvä ja hienosti tehty, pidin siitä että lavalla oli koko ajan jotakin meneillään, eikä ollut ”tylsä kohtauksia”.

Oppilaiden mielipiteet ja arviot Peter Pan -esityksestä jakaantuivat selkeästi. Kyselyssä oppilaat arvioivat esitystä asteikolla nollasta kymmeneen. Kukaan oppilaista ei arvioinut esitystä keskitasoiseksi eli antanut arvosanaa viisi. Kukaan oppilaista ei myöskään antanut nollaa tai ykköstä

arvosanaksi. Heikoin annettu arvosana oli kaksi, joka oli yhden oppilaan arvio esityksestä. Jopa 11 oppilasta eli neljäsosa vastaajista oli antanut esitykselle arvosanaksi täyden kymppin. Kaksi-toista oppilasta oli antanut arvosanaksi yhdeksän. Kaiken kaikkiaan esitys sai oppilailta keskimääräiseksi arvosanaksi 8,05. Arvosana on numeroa korkeampi, kuin oppilaiden ennen esitystä antama arvosana viimeisimmälle teatterikokemukselle, joka oli 7,04.

4.2 Oppilaiden kokemuksia draamallisista työpajoista

En hirveesti oppinut mitään, mutta oli kivaa.

Suurimmalle osalle oppilaista on ollut vaikea sanallistaa kyselyn vastauksissa, mitä he arvelevat oppineensa teatterista tai itsestään draamallisten työpajojen myötä. Suurin osa oppilaista on tyytynyt toteamaan *En tiedä* tai *En mitään*. Vain muutamien oppilaiden kuvauksissa oppimisoivalluksia on selvästi syntynyt. Nämä oivallukset kuitenkin sisältävät erittäin merkittäviä huomioita draamatyöskentelystä. Olen kerännyt oppilaiden kokemusten kuvauksia draamallisista työpajoista kyselylomakkeen ja haastatteluiden kautta, joista myös tämän luvun sitaatit ovat peräisin. Mukana on myös sitaatteja oppilaiden arviointilomakkeeseen kirjoittamista vastauksista. Arviointilomakkeissa oppilaat ovat saaneet antaa palautetta työpajoista ja arvioineet omaa oppimistaan. Olen tarkastellut erityisesti sitä, mitä oppilaat kokivat oppineensa teatterista ja itsestään draamallisissa työpajoissa. Käsittelen oppimiskokemuksia myös työpajoissa tekemiäni havaintojen pohjalta.

Kysely- ja arviointilomakkeesta käy ilmi, että *draama* ja *draamakasvatus* termeinä ovat suurimmalle osalle oppilaista tuntemattomia. Vain noin kolmannes kertoi tietävänsä, mitä draamakasvatus tarkoittaa. Kysymykseen, mitä opin itsestäni draamallisissa työpajoissa, on ollut selkeästi vaikea vastata ja suurin osa oppilaista on jälleen tyytynyt toteamaan *En mitään* tai *En tiedä*. Osa oppilaista kertoi kuitenkin oppineensa työpajoissa näyttelemistä. Näitä vastauksia tarkemmin analysoidessa, voi huomata draamallisten työpajojen vaikuttaneen näyttelemisen kautta positiivisesti oppilaiden rohkeuden ja itseluottamuksen kasvamiseen.

Opin heittäytymään paremmin ja luultavasti näyttelee ja huomasin että ei ole paha asia jos feilaa.

Vaikeus ymmärtää draama-sanaa näkyi arviointilomakkeessa, jossa oppilaat olivat saaneet arvioida sitä, miten he olivat päässeet ilmaisemaan itseään työpajoissa. He saivat arvioida oppimistaan ympyröimällä yhden tai useamman vastausvaihtoehdon. Vastausvaihtoehtoina olivat *Musiikin keinoin, draaman keinoin, liikunnan avulla tai kuvataiteen keinoin*. Tässä arviossa oli mukana draamallisten työpajojen lisäksi myös luova työpaja, jossa esitystä käsiteltiin muiden luovien työtapojen kautta. Useissa arviointilomakkeen vastauksissa oppilaat kertovat oppineensa työpajoissa näyttelemistä tai itsensä ilmaisua. Monesti sama oppilas ei kuitenkaan osannut yhdistää, että ilmaisemista oli näissä tapauksissa tapahtunut draaman keinoin. Arviointilomakkeissa useampi oppilas oli ympyröinyt vaihtoehdon, että he olivat oppineet jotakin uutta työpajoissa. Osan oli kuitenkin vaikea määrittää, mitä oppimista oli tapahtunut ja he tarkensivat kysymystä vastaamalla arviointilomakkeeseen lyhyesti *jotain, kaikkee* tai *en ole varma*.

Oppilaiden vastauksissa näkyy se, että he ovat oppineet itsestään näyttelemisen kautta. Näyttelemisen toimii siis ikään kuin välineenä muunlaiseen oppimiseen draamasta. Rohkeuden ja itsetuntemuksen vahvistumisen lisäksi oppilaiden vastauksista nousee esille uusien puolien ja taitojen löytyminen itsestä. Oppilaat kertoivat oppineensa imitoimaan, käyttämään apuvälineitä äänen tuottamiseen, avautumaan, heittäytymään ja olemaan piittaamatta muiden mielipiteistä. Eräs oppilas kertoi oppineensa olemaan välittämättä epäonnistumisen pelosta. Draamallisen työskentelyn kautta oppilaat ovat saaneet rohkeutta kokeilla uusia asioita. Seuraavassa kommentissa oppilas on saanut rohkeutta teatterin myötä kokeilla esiintymistä.

Kyllä tuli semmoinen fiilis että haluu testaa ja koittaa heittäytyä samalla lailla kuin ne näyttelijät.

Suurimmalle osalle oppilaista draamallinen työskentely oli entuudestaan tuntematonta. Draamalliset työpajat tarjosivat nuorille mahdollisuuden kokeilla näyttelemistä tutussa ja turvallisessa ympäristössä oman luokan kanssa. Monesti ujompaa luokkakaveria rohkaistiin vakuutteleamalla, että nyt ollaan oman luokan kanssa eikä siis ole mitään jännitettävää. Turvallinen ympäristö koettiin oppilaiden vastauksissa tärkeäksi asiaksi draamatyöskentelyn kannalta. Turvallisen ympäristön luominen on draamakasvatuksessa erityisen tärkeää. Turvalliseksi koettiin oman luokan kanssa työskentely ja työskentely pienimuotoisesti.

Mun mielestä ne [työpajat] on kivoi sen takii et siel niinku tehää just jotain ku mä tykkään näytellä, mut mä en haluu näytellä missää isossa.

Ennakkotyöpajassa tutustutimme oppilaat esityksen roolihahmoihin muun muassa liikeimprovisaatioharjoitusten kautta. Haastattelujen perusteella juuri nämä ennakkoon tehdyt harjoitukset, joissa etukäteen matkustettiin mielikuvituksessa esityksen rooleihin ja kohtauksiin, olivat jääneet oppilaille kirkaasti mieleen. Monien mielestä oli hauska verrata myöhemmin esityksessä näytelmän rooleja omaan tekemiseen. Peter Pan -esitys sisälsi monenlaisia ja liikekieleltään toisistaan poikkeavia hahmoja kuten intiaanit, merenneidot, koirat, kadonneet pojat sekä merirosvot. Nämä hahmot tarjosivat hedelmällisen pohjan tutkia liikeilmaisua monipuolisesti. Esityksessä oppilaille tarjoutui mahdollisuus palata omaan ennakkotyöskentelyyn ja pohtia sitä, millä tavoin itse oli tutkinut esimerkiksi merenneitojen liikettä tai miten esityksessä nähty kohtausta poikkesi oman ryhmän rakentamasta kohtauksesta.

Sillä ekallahan työpajalla piti esittää jotain hahmoja jotka vähän niinku liitty siihe [esitykseen]tai mikä tulis sulle ekana mieleen, et mitä se teki. Sit kun katto sen niin huomas kuinka paljon siinä oli samaa mitä sä niinku kuvittelit et se tekee.

Oppilaat pohtivat myös sitä, mitä he oppivat teatterista draamallisten työpajojen myötä. Kyselylomakkeen vastauksista päätellen myös tätä on ollut vaikea arvioida ja useat ovat vastanneet jälleen *En tiedä* tai *En mitään*. Muutamissa vastauksissa käy ilmi, että oppilaat ovat oivaltaneet, että teatteriesityksen tekeminen vaatii paljon työtä. Draamallinen työskentely, joka sisältää toiminnallista tekemistä auttaa ymmärtämään esimerkiksi sitä, miten paljon harjoitusta, kärsivällisyyttä ja taitoa teatteriesityksen rakentaminen vaatii.

Että vaikka teatteriesitykset saattavat näyttää helpoilta näyttelijöiden esittämänä lavalla, niihin menee paljon harjoittelua ja työtunteja.

Haastatteluissa oppilasryhmien arviot siitä, avasivatko työpajat teatteriesitystä enemmän, jakoutuivat radikaalisti. Toisen ryhmän oppilaat olivat yksimielisiä siitä, että työpajat avasivat ja selvensivät esitystä. Toisen ryhmän oppilaat olivat sen sijaan päinvastaista mieltä asiasta. He eivät pitäneet työpajaa täysin erillisenä asiana esityksestä, mutta kokivat, että työpajoilla ei ollut merkitystä esityksen syvemmän ymmärtämisen kannalta. Myös kyselylomakkeen vastauksissa oppilaat näkivät työpajojen ja esityksen yhteyden vaihtelevana. Seuraavat kommentit ovat kahden oppilaan eriävät näkemykset työpajojen yhteydestä esityksen syventäjänä tai avaajana.

Joo sitä tuli niinku siitä esityksestä enemmän selvempi.

Ei. Mun mielestä ne ei niinku avannu sitä. Siitä on kummiski niin paljon aikaa ku me käytiin kattomassa niin mä hädin tuskin muistin mitään mut mä kävin kattoo sen mun perheen kanssa

niin sit mulla oli sentään vähän muistikuvaa siitä vielä. Mut mun mielestä ne [työpajat] ei avannu sitä [esitystä].

Huolimatta oppilaiden vaikeuksista sanallistaa kokemuksiaan työpajoista, heidän arvionsa niistä olivat positiivisia ja oppilaat selvästi viihtyivät työpajoissa. Arviointilomakkeen palauttaneista 39:stä oppilaasta lähes kaikki kertoivat olevansa samaa tai täysin samaa mieltä väitteen ”Minulla on ollut mukavaa Peter Pan -työpajoissa” kanssa. Ainoastaan yksi oppilas kertoi olevansa jokseenkin eri mieltä ja kolme oppilasta olivat arvioineet väitteen neutraaliksi. Osassa työpajoista oppilaiden innokas asenne draamatunnin alkaessa oli käsin kosketeltavaa. Draamallisille työpajoille olisi myös kaivattu pidempää kestoja ja draamaa olisi toivottu voitavan opiskella useamman tunnin kerrallaan. Draamalliset työpajat koettiin tervetulleiksi sillä ne toivat vaihtelua kouluarkeen.

Se olis ollu kiva, jos te olisitte ollu vielä enemmän mejän kaa. Tai sillee et just pitempiä aikoja tai sillee et olisitte tulleet yhdeksältä ja lähteneet just silloin vaikka yhdeltä tai sillee et te olisitte olleet pitempään.

Työpajojen tärkeimpänä tehtävänä oli rohkaista oppilaita kokeilemaan draamallisia työskentelytapoja. Työpajojen ja esityksen jälkeen oppilaiden ajatukset teatterista tuntuivat saaneen kaihakupohjaa. Innostuneet ja tylsistyneet olivat entistä varmempia omasta kannastaan. Neljäsosa oppilaista oli entistäkin varmempia siitä, että teatteri ei ole heidän juttunsa. Kolme neljäsosaa oppilaista kuitenkin kertoi varmasti tai ehkä innostuneensa teatterista Peter Pan -projektin ja draamallisten työpajojen myötä.

Innostuin teatterista, koska teatterissa voit olla mikä vaan ja tehdä mitä vaan.

4.3 Draamaopettajan haasteet työpajojen valossa

Työpajoissa keskityin myös draamakasvattajan rooliin ja haasteisiin. Työpajojen aikana havainnoin opettajaopiskelijoiden työskentelyä. Tarkastelin heidän toimintaansa erityisesti draamakasvattajan näkökulmasta. Olen nostanut esille viisi esimerkkiä työpajoissa tapahtuneista tilanteista, jotka olen nimennyt draamakasvattajan haasteiksi. Ehdotuksia haastavien tilanteiden korjaamiseksi esittelen luvussa 5.3 *Draamakasvattajan heilurin liike edellyttää tasapainoa.*

(I) Kokematon draamaopettaja saattaa huomaamattaan teettää oppilailla liian haastavia harjoituksia. Monesti liian vaikeat harjoitukset liittyvät improvisaatioon ja usein niiden teettäminen on seurausta kykenemättömyydestä hahmottaa harjoitusta käytännössä sekä perustella harjoituksen tavoitteita. Mahdottomaksi kehittynyttä harjoitusta (usein improvisaatioharjoitus) seuraavat kysymykset: Miten pysäytän harjoituksen tai yritän selventää sitä? Mitä keksin pieleen menneen harjoituksen tilalle? Näiden kysymysten takana piilee yksi kokeneen draamaopettajan vahvuuksista: kyky reagoida yllättäviin tilanteisiin. Liian hankalaksi suunniteltu harjoitus paljastuu usein vasta sen ollessa parhaassa vauhdissa ja tässä tilanteessa kokemattoman draamaopettajan työkalut uupuvat. Yksinkertaisuus on siis kokemattoman draamaopettajan valttikortti. Harjoitukseen on helpompi lisätä vaikeutta ja siksi on syytä lähteä liikkeelle hyvin yksinkertaisista improvisaatioista ja muista helpoista harjoituksista.

Eräälle oppilasryhmälle oli suunniteltu improvisaatioharjoitus, joka sisälsi liian monia elementtejä ja keskeytyi omaan mahdottomuuteensa. Improvisoimaan pyydettiin kolme oppilasta ja toiset kolme oppilasta lähetettiin hetkeksi luokan ulkopuolelle. Luokkaan jääneille oppilaille kerrottiin tilanne ja jokin tapahtuma, joiden oli tultava esille improvisaatioharjoituksen aikana. Improvisoijat saivat lisäksi itse päättää, ketä tunnettuja hahmoja he esittivät. Improvisaation alkaessa kolme luokan ulkopuolelle jäänyttä oppilasta pyydettiin takaisin sisälle. Heidän tehtävänä oli improvisaation aikana arvata, mitä hahmoja improvisoijat esittävät. Tilanne oli esittäjille ja yleisölle erittäin haastava. Monille oppilaista oli vaikea improvisoida samalla, kun he yrittivät esittää jotakin tunnettua hahmoa ja pitää mielessään tilannetta ja tapahtumaa, joiden oli tultava esille improvisaatioissa. Liian moni asia sekoitti improvisaatioharjoitusta ja improvisaatiokohtaus ei edennyt. Oppilaille oli vaikea muistaa kaikkia tehtävänantoon liittyviä seikkoja ja monimutkaisuus kahlitsi heidän improvisaatiotaan.

(II) Kokematon draamaopettaja saattaa vahingossa teettää harjoituksia, joissa käsitellään asioita ja aiheita liian nopeasti, pinnallisesti ja ilman tilanne- ja tunnetaitoja. Usein tämän kaltaiset harjoitukset liittyvät jotenkin tunteisiin. Eräs ryhmä teetti oppilailla tunnetlaharjoituksen, jossa esityksestä tuttuihin roolihahmoihin oli liitetty tunnetiloja, kuten suru ja kiukku. Oppilaiden tehtävä oli heittäytyä näihin roolihahmoihin tunnetiloineen. Tehtävänanto vaihtui tunteesta toiseen tiuhaan. Ongelmaksi tässä harjoituksessa ilmeni sen syvemmän tavoitteen puuttuminen ja draamakasvattajan ymmärtämättömyys draaman voimasta. Syvempiä tunnetiloja

käsittelevät harjoitukset saattavat sukeltaa vahingossa liian syvälle. Aloittelevan draamaopettajan olisi tärkeä tunnistaa harjoitusten luonne ja pystyä perustelevaan jo suunnitteluvaiheessa jokaisen harjoituksen tarkoitus ja tehtävä.

(III) **Kokematon draamaopettaja saattaa sortua liialliseen johdatteluun.** Erään ryhmän palauttekeskustelussa draamaopettaja pyysi oppilaita antamaan palautetta siitä, mikä oli ollut hyvää ja mikä huonoa. Näin draamaopettaja johdatteli tarkoituksesta antamaan väkisin huonoa ja hyvää palautetta. Draamakasvatuksessa palautteen anto ja harjoitusten purku on tärkeä osa oppituntia. Tämä oli otettu huomioon myös tämän luokan draamatunnin kohdalla, mutta kokemattomuus palautteenanto- ja tunninpurkutilanteesta paljastuivat tehtävänannossa.

(IV) **Kokematon draamaopettaja ei ole sisäistänyt draamakasvatuksen lainalaisuuksia, kuten draamasopimuksen luonnetta.** Hannu Heikkinen on painottanut vapaaehtoisuuden merkitystä draamakasvatuksessa. Ketään ei pakoteta harjoituksiin ja toimintaan vastoin tahtoa. Vapaaehtoisuus ei kuitenkaan ole yksioikoista sillä siitä osittain luovutaan draamasopimuksessa ryhmän ja prosessin vuoksi. Draamasopimuksen tarkoitus on suunnata toimintaa sekä asettaa rajat draamatyöskentelylle.⁹⁶ Asetelmassa piilee paradoksi, joka nousee usein esille käytännössä, kuten työpajoissa. Monesti työpajojen aikana pyrimme rohkaisemaan oppilaita kokeilemaan ja heittäytymään. Välillä kuitenkin tuntui siltä, että vapaaehtoisuuden raja oli ylitymässä, kun oppilaita houkuteltiin esimerkiksi improvisaatioharjoituksiin. Raja sen välillä, milloin oppilas kaipaa kannustusta osallistukseen harjoitukseen ja milloin se tuntuu hänestä epämiellyttävältä, on todella häilyvä ja opettajan tarkan ja tunneälyllä rikastetun arvion alainen. Peruseriaattemme työpajoissa oli kuitenkin se, että ketään ei pakoteta harjoituksiin. Osassa oppilaista vapaaehtoisuus aiheutti närkästystä ja esimerkiksi improvisaatioon osallistuneet oppilaat kokivat epäreiluksi sen, jos luokkakaverin ei ollut pakko osallistua harjoitukseen. Osallistujien vapaaehtoisuus toi säröjä ilmapiiriin etenkin silloin, kun harjoituksiin evät osallistuneet kaikki.

(V) **Draamasta oppiminen vaatii aikaa ja luottamuksellisen ilmapiirin.** Opettajaopiskelijoille aiheutti haasteita se, että he eivät tunteneet oppilaita entuudestaan. Draamallisten työpajojen kesto oli lisäksi verrattain lyhyt, yhteensä viisi oppituntia. Työpajojen lyhyt kesto näkyi todennäköisesti monien oppilaiden vaikeuksissa arvioida kyselyssä sitä, mitä he olivat oppineet

⁹⁶ Heikkinen 2005, 186–187.

itsestään tai teatterista draamallisten työpajojen myötä. Draamakasvatuksessa luottamuksellisen ilmapiirin syntyminen vaatii aikaa. Turvallinen työympäristö on välttämätön edellytys draamasta oppimiseen. Jo pelkästään ryhmän luottamuksen rakentuminen uusien ohjaajien ympärille tapahtuu vasta ajan kanssa. Erään ryhmän viimeinen työpaja oli sisältänyt selkeitä haasteita, jotka heijastelivat luottamuksen puutteesta. Luottamuspuola näkyi työpajassa oppilaiden haluttomuutena osallistua harjoituksiin.

Peter Pan -projektin lopputilaisuudessa kaikki opettajaopiskelijoiden tiimit saivat esitellä projektissa syntyneitä oivalluksiaan ja antaa palautetta. Heidän palautteistaan nousi esille tärkeitä teemoja, jotka ovat keskeisiä draamakasvatuksessa ja jotka täsmäävät yllä esiteltyjen havaintojeni kanssa. Opettajaopiskelijat olivat oivaltaneet, että ryhmän luottamuksen rakentuminen on oleellista draamatyöskentelyssä. Yhdelle opettajaopiskelijaryhmälle oli ollut ensiarvoisen tärkeää luoda turvallinen ja rohkaiseva ilmapiiri työpajoissa. He olivat ymmärtäneet, kuinka oleellista kanssaoppiminen opettajan ja oppilaan välillä on draamallisessa työskentelyssä ja kuinka opettaja voi omalla motivaatiollaan ja kiinnostuksellaan saada oppilaat innostumaan harjoituksesta. Monesti opettajaopiskelijat ottivat itse osaa harjoituksiin ja toisinaan heittäytyivät mukaan myös improvisaatioharjoituksiin. Opettajaopiskelijat olivat pohtineet niin ikään havainnoissani esiin nousutta vapaaehtoisuuden teemaa eli oppilaiden mahdollisuutta kieltäytyä harjoituksesta. Oikeus vapaaehtoisuuteen ja luottamuksen rakentaminen osana onnistunutta draamatyöskentelyä ovat keskeisiä teemoja myös draamakasvatuksen perus- ja aineopinnoissa. Palautekeskustelussa nousi esille myös draamaan liittyvä keskeneräisyyden sietäminen.

Opettajaopiskelijoille oli työpajojen myötä selkiytynyt ajatus siitä, kuinka teatteriesityksestä nousevia teemoja voidaan käsitellä eri aineiden opetuksessa. Osa heistä kertoi, että oppilaat olivat löytäneet merkityksiä esityksestä työpajatyöskentelyn myötä. Samalla opettajaopiskelijoille oli kuitenkin selvinnyt se, että harjoitusten syvempi ymmärtäminen ja niiden tavoite oli jäänyt uupumaan. Kokemattomuus draamaopettajana paljastuu haastavissa tilanteissa, joissa uupuvat työkalut niiden selvittämiseen. Projekti oli osa opettajaopiskelijoiden opintoja ja työpajat olivat osa opetusharjoittelua. Työpajoissa kohtaamamme haasteet olivat siis täysin luonnollinen osa oppimisprosessia. Jos opettajaopiskelijat olisi perehdytetty huolellisemmin draamakasvatukseen, työpajatyöskentely olisi voinut olla hedelmällisempää kaikkien osallistujien kannalta.

5. Draamakasvatus, hiomaton timantti?

Tässä luvussa tulkitsen oppilaiden kuvauksia teatterikokemuksesta sekä oppilaiden huomioita draamallisista työpajoista. Pohdin myös ratkaisuja kokemattoman draamakasvattajan haasteisiin. Lisäksi pohdin näiden haasteiden yhteyttä draamakasvattajan heilurin epätasapainoon.

5.1 Teatterikokemus on moniaistista ja yhteisöllistä

Oppilaiden kiinnostus ja kokemus teatteritaiteesta oli projektin alkaessa hajanaista. Samalla luokalla saattoi olla oppilaita, jotka olivat käyneet teatterissa kymmeniä kertoja, kun taas toisille Peter Pan -esitys oli ensimmäinen kosketus teatteriin. Oppilaiden mielenkiinto teatteria kohtaan jakautui projektin alkaessa radikaalisti ja ennakkokyselyssä oppilaiden antama arvosana teatterin kiinnostavuudelle oli 5,6 asteikolla yhdestä kymmeneen. Projektin jälkeen kaksi kolmasosaa oppilaista kertoi kuitenkin varmasti tai ehkä innostuneensa teatterista työpajojen ja esityksen myötä. Projekti onnistui siis herättämään kiinnostusta teatteria ja draamaa kohtaan ainakin osassa oppilaista. Peter Pan -esityskokemus oli lisäksi saanut oppilaiden arvioissa asteikolla nollasta kymmeneen keskiarvoksi kahdeksan, joka on kyseisellä asteikolla verrattain korkea arvosana.

Teatterikokemuksessa dominoivat aistit ja tunteet. Monelle näyttää olevan tärkeää se, että teatterissa tuntee olonsa kaikin puolin mukavaksi ja että esitys jättää hyvän olon tunteen. Oppilaiden toive siitä, että teatteriesityksestä jää hyvä mieli tukee Raija Mäkelä-Eskolan tutkimuksen näkemyksiä, joissa teatterikatsojien tärkeimmäksi luokiteltu muisto teatterista on hyvä mieli kotiin vietäväksi⁹⁷. Omaan oloon ja tunnetilaan vaikuttavat ympäristöstä ja näyttämöltä tulevat ärsykkeet. Miellyttävä ja mukava olo ovat osa onnistunutta teatterikokemusta. Hyvä olo heijastuu näyttämöltä katsomoon muun muassa iloisten ja energisten näyttelijöiden myötä.

Esityksen jälkeisissä työpajoissa oli havaittavissa se, että oppilaat olivat keskustelleet ja analysoineet esitystä yhdessä. Yhteinen esityksen analysointi oli todennäköisesti alkanut heti esityksen jälkeen ja se jatkui vielä työpajoissa. Peter Pan -esityksessä oli joukko merenneitoja, joista

⁹⁷ Mäkelä-Eskola 2001, 113.

yhtä näytteli mies. Kun mainitsimme opettajaopiskelijoiden kanssa työpajoissa kyseisestä merenneidosta jotakin, saimme välittömästi yhteisestä suusta korjauksen, että kyseessä oli mereduusa eikä merenneito. Oppilaat olivat siis ottaneet selvää tästä mielenkiintoa herättäneestä roolihahmosta ja olivat sen taustoista paremmin perillä kuin me aikuiset. Yhteisöllisenä näyttäytyvä teatterikokemus rakentuu esityksestä, jota katsotaan yhdessä ja analysoidaan yhdessä ja johon palataan vielä pitkään esityksen jälkeenkin.

Oppilaiden teatterikokemusten kuvauksissa painottuu myös teatterikokemuksen moniaistisuus. Viisi aistia ja se, kuinka aktiivisina ne näyttäytyvät, jakautuvat karkeasti esityksen aikana ja esityksen ulkopuolella tapahtuvaan aistimiseen. Ne asiat, joihin oppilaat olivat kiinnittäneet huomiota ennen esitystä ja väliajalla, liittyivät enimmäkseen maku-, tunto- ja hajuaistiin. Näkö ja kuulo ovat kuitenkin ne aistit, jotka aktivoituvat ja saavat ärsykyksiä eniten esityksen aikana. Aistimukset, kuten teatterin tuoksu tai penkkien pehmeys, korostuvat ennen kuin esityksen ärsykkeet näkö- ja kuuloaistille vievät katsojalta suurimman huomion. Teatterikokemuksessa, joka kietoutuu esityksen ympärille, on kuitenkin vahvasti mukana kaikki viisi aistia, joista suurin osa aktivoituu heti teatterirakennukseen astuttaessa.

Teatteriesityksessä näköaisti on aisteista vahvimmin käytössä. Voinkin osittain yhtyä Denis Guénounin ajatukseen siitä, että teatteri (esitys) syntyy näkemisestä ja siitä, että on jotakin näyttävää⁹⁸. Toisaalta teatterikokemuksen moniaistisuus asettaa kuitenkin kyseenalaiseksi Guénounin ajatuksen teatterista ensisijaisesti katsomisen paikkana. Moniaistisuus kyseenalaistaa myös sanan teatteri (*theatron*) alkuperäisen merkityksen katsomisen paikkana. Oppilaiden kuvauksissa ja muistoissa teatterikokemuksessa ovat vahvasti läsnä kaikki aistit ja näkemisen sijasta muistot teatterista sisältävät usein hajuun, kuuloon, tuntoon ja makuun liittyviä aistimuistoja.

Oppilaiden kuvaukset ympäristön häiriötekijöistä, vaikeasti ymmärrettävistä kohtauksista ja epäselvistä roolituksesta sekä esityksen liian pitkästä kestosta tukevat Irmeli Niemen tutkimuksessa mainittuja tekijöitä, jotka häiritsevät katsojakokemusta. Katsojakokemusta häiritsevät Niemen mukaan muun muassa kuulemis- ja näkemisvaikeudet, väsymys, vaikeus ymmärtää tapahtumia, henkilöitä, näyttämöpuhetta, roolihenkilön ja näyttelijän eroa, repliikkejä tai teemaa. Niemi myös painottaa juonen merkitystä onnistuneen katsojakokemuksen takaajana. Juoni

⁹⁸ Guénoun 2007, 33–34.

sitoo katsojan esitykseen ja epäselvyydet juonessa saattavat häiritä katsojakokemusta.⁹⁹ Myös Guénoun on puhunut yleisön odotuksista nähdä ennalta olemassa oleva teksti lavalla. Jos odotus ei toteudu, yleisö pettyy teatteriin.¹⁰⁰ Myös oppilaiden kuvauksissa nousivat esille odotukset esityksen selkeälle ja loogiselle etenemiselle sekä juonen johdonmukaisuudelle. He olivat verranneet näytelmän juonta elokuvaversioon, jota osa oppilaista piti esityksen ”esikuvana”. Peter Pan -elokuvan ja näytelmän vertailu näyttäytyi tärkeänä useamman oppilaan vastauksissa. Vastauksissa ei kuitenkaan ole asetettu näytelmä- ja elokuvaversiota paremmuusjärjestykseen vaan niiden vertailua leimaa pikemminkin uteliaisuus ja kiinnostus.

Teatterikokemus näyttäytyy oppilaiden kuvauksissa yhteisöllisenä huolimatta lähes suorista penkkiriveistä. Guénounin ideaali pyöreästä teatterikatsomosta yhteisöllisen teatterikokemuksen edellyttäjänä¹⁰¹ ei näyttäisi oppilaiden havaintojen pohjalta olevan välttämätön. Kavereiden läsnäoloa tunnustellaan jatkuvasti ja kanssakatsojia aistitaan ja seurataan muutenkin kuin suoraan katsomalla. Oppilaat osasivat esimerkiksi kertoa, jos joku oli nukahtanut katsomoon. Mäkelä-Eskolan mukaan teatteriesitys on ulkoisesti sosiaalinen tapahtuma, mutta muuttuu yksilöllisemmäksi, kun esitys alkaa. Hänen mukaansa vierustoverin läsnäolo tulee mieleen vain toisinaan ja silloinkin usein häiritsevänä tekijänä. Mäkelä-Eskola onkin painottanut yleisön välisen yhteyden sijaan enemmänkin katsojan ja esiintyjän välistä yhteyttä.¹⁰²

Oppilaiden kokemuksissa kanssakatsojien välinen yhteys tuntuu olevan esiintyjä-katsojan välistä yhteyttä merkittävämpää. Oppilaat ovat tosin myös sen ikäisiä, että luokkakavereiden mielipiteillä, käyttäytymisellä ja asenteella on merkitystä ja niinpä heitä tarkkaillaan ja heidän reaktioitaan heijastellaan omaan katsojakokemukseen. On myös mahdollista, että tuttujen ihmisten täyttämässä teatterikatsomossa kanssakatsojien reaktioihin kiinnitetään enemmän huomiota, kuin jos katsomossa olisi vain tuntemattomia ihmisiä. Katsomiskokemuksen lisäksi myös esityksen analysointi näyttäytyy yhteisöllisenä. Oppilaiden esitysanalyysi jatkui läpi työpajojen, joka tukee Hannu Heikkisen ajatusta siitä, että esityksen analysointi ja prosessointi ovat ajallisesti pitkiä ja alkavat vasta esityksen kokemisen ja kokemuksen jakamisen jälkeen¹⁰³.

⁹⁹ Niemi 1983, 88, 94.

¹⁰⁰ Guénoun 2007, 46.

¹⁰¹ Guénoun 2007, 17–19.

¹⁰² Mäkelä-Eskola 2001, 189.

¹⁰³ Heikkinen 2005, 52

Oppilaat elävät esitystä samanaikaisesti sisältä ja ulkoa. Esitykseen on eläydytty, mutta samaan aikaan huomio on kiinnittynyt esityksen teknisiin asioihin, kanssakatsojiin, toteutukseen, roolisuorituksiin ja roolivalintoihin. Oppilaat seuraavat esityksen tarinaa, mutta näkevät samalla esityksen taakse pohtien näytelmän toteutusta ja kokonaisuutta. Oppilaiden tapa tulkita esitystä sekä vastaanottavana eläytyjänä että aktiivisena tulkitsijana ja tarkkailijana tukee Jacques Rancièren ajatusta katsojasta, joka elää näitä kahta vastakkaisuutta, passiivista ja aktiivista, samanaikaisesti esitystä katsoessaan ¹⁰⁴.

Katsojan passiivis-aktiivinen rooli peilautuu myös oppilaiden ristiriitaiseen suhtautumiseen illuusiosta. Oppilaat olivat kritisoineet esityksen lentokohtausta, jossa illuusio jää vajavaiseksi. Osa oppilaista kertoi, että he olisivat halunneet nähdä niin taitavasti toteutetun lentokohtauksen, että näyttelijä olisi näyttänyt aidosti lentävän. Oppilaat eivät kuitenkaan nähneet ristiriitaa siinä, että toivottu illuusio rikottiin välillä esityksessä reippaasti ja tarkoituksella esimerkiksi Kapteeni Koukun juttellessa yleisölle. Nämä interaktiiviset kohtaukset olivat nimittäin olleet oppilaiden mielestä usein esityksen herkullisimpia ja mieleenpainuvimpia. Oppilaiden erilainen ja vaihteleva suhtautuminen illuusion toiveeseen ja samalla sen rikkomiseen saattaa kieliä teatterin konventioiden tuntemattomuudesta. Esityksen leikkittelyä illuusiolla olisi helpompi ymmärtää, jos oppilaille olisi tuttua esimerkiksi ”neljännen seinän” eli illuusion tarkoituksellinen rikominen teatterin tehokeinona.

Peter Pan -teatteriesityksessä oppilaat kiinnittivät huomiota eniten näyttelijöihin ja toiseksi eniten lauluihin. Kuten Irmeli Niemi on teatterikatsojia tarkastelleessa tutkimuksessaan todennut, ohjaajan osuutta näytelmissä on vaikea hahmottaa ¹⁰⁵. Ohjaajan rooli näkyy häilyvästi vain muutaman oppilaan pohdinnassa esitykseen liittyen. Ohjauksellisiin asioihin on kiinnitetty huomiota esimerkiksi lentokohtausta tai näyttelijöiden päällekkäisiä rooleja pohdittaessa, mutta niitä ei ole osattu nimetä tai erottaa ohjauksellisiksi. Draamallisten työpajojen kautta on osattu hahmottaa näytelmän tekemisen ja kokoamisen haasteellisuutta ja työmäärää, jota näytelmän tekeminen vaatii. Näissä tilanteissa oppilaat ovat nähneet asian kuitenkin aina näyttelijän kannalta. Ohjaajan rooli tai tehtävä ei nouse yksittäisesti ja selkeästi esille yhdenkään oppilaan

¹⁰⁴ Rancièrè 2016, 21.

¹⁰⁵ Niemi 1983, 91.

pohdinnassa. Kouluissa oppilaita voisi rohkaista arvioimaan ja seuraamaan esityksen näkymättömämpiä osa-alueita, kuten esimerkiksi ohjaajan työtä. Yhdessä oppilaat voisivat pohtia sitä, missä ja miten ohjaajan työ näkyy esityksessä.

Oppilaiden oli vaikea nimetä ja eritellä myös muita teatteriesitykseen kuuluvia osa-alueita, kuten valoja, maskeerausta, lavasteita ja puvustusta. Näyttelijöiden työ tuli oppilaiden kuvauksissa selkeimmin ja lähes ainoana esille. Näyttelijöiden roolisuorituksiin kiinnitettiin huomiota, niitä arvioitiin ja analysoitiin. Oppilaiden oli vaikea nähdä, mistä kaikista muista osista teatteriesitys koostuu. Näiden teatteriesitykseen kuuluvien osa-alueiden tunnistaminen tekisi esityskokemuksesta entistä moniulotteisemman ja esityskokemus laajenisi näyttelijöistä myös muihin osa-alueisiin.

Taidekasvatukselliset projektit toteutuvat parhaiten silloin, kun koulu sitoutuu niihin myös omassa opetuksessaan. Esimerkiksi teatterivierailuiden yhteydessä teatterin konventioista puhuminen oppilaille, ennen varsinaista teatterivierailua, auttaisi oppilaita ymmärtämään teatterikokemusta paremmin. Perehdyttäminen teatteriin taidemuotona syventäisi katsojakokemusta ja oppilaat voisivat teatteritaidetta paremmin tuntevina heijastella omaa katsojakokemustaan teatterin luonteeseen ja erityispiirteisiin. Tieto siitä, että teatteri on yhteinen leikki, auttaisi ymmärtämään illuusion roolia ja sillä leikittelyä teatteriesityksessä. Teatterikasvatukseen voisi myös sisällyttää perehdytystä teatterin käytännöistä. Teatterissakäynti sisältää paljon pieniä rituaaleja ja toimintatapoja, jotka saattavat hämmentää ensikertalaista. Kouluissa voisi yhteisesti tutustua ”teatterietikettiin” ja puhua esimerkiksi yleisön roolista teatterissa.

Kouluissa tapahtuvassa teatterikasvatuksessa itse teatterikokemus jää opetuksesta irralliseksi. *Teattereiden ja koulujen välinen yhteistyö on herättänyt kiinnostusta ympäri Suomen*, otsikoi Yle 25.2.2016.¹⁰⁶ Artikkelissä havainnollistetaan uusien opetusmenetelmien ja draamakasvatuksen liittoa. Vuonna 2016 voimaan astuneen uuden opetussuunnitelman myötä koulut ovat uudistaneet opetustaan kohti ilmiöoppimista. Draamakasvatuksessa ilmiöoppiminen on ollut aina läsnä. Artikkelissä haastateltu draamakasvattaja täsmentää, että teatterikokemus ei ole vain irrallinen asia, vaan se on helppo tuoda mukaan myös opetukseen. Silti teatterikokemukset jäävät edelleen opetuksesta irtaantuneiksi. Draamakasvattaja huomauttaa, että teatterikokemus antaa mahdollisuuden tunteiden käsittelemiseen.¹⁰⁷

¹⁰⁶ Koskinen, 2017.

¹⁰⁷ Koskinen, 2017.

Oppilaat olivat antaneet Peter Pan esitykselle arvosanaksi kahdeksan asteikolla nollasta kymmeneen. Se on numeroa korkeampi arvosana kuin projektin alussa oppilaiden antama keskiarvoinen arvosana viimeisimmälle teatterikokemukselleen. Voidaan siis todeta, että Peter Pan -esitys on vaikuttanut positiivisesti oppilaiden kokemuksiin teatterista nostaan viimeisimmän teatterikokemuksen arvosanaa yhdellä numerolla. On selvää, että Peter Panin kaltaisten projektien myötä oppilaat tutustuvat teatteriin ja saavat mahdollisuuden kokeilla draamallista ilmaisuja. Kokemusten kautta oma mielipide teatterista saa kaikupohjaa ja varmuutta. Myös ne oppilaat, jotka kertoivat projektin jälkeen, etteivät pidä teatterista, tuntuivat olevan entistä varmempia asiasta.

Esityksen arvioiminen ei ole kuitenkaan yksioikoista. Katsojakokemuksessa osattiin erottaa hyvät ja huonot puolet, jotka eivät välttämättä olleet riippuvaisia toisistaan. Esityskokemus ei aina näyttäytynyt pelkästään hyvänä tai huonona. Samasta esityksestä saatettiin puhua hauskana ja outona samaan aikaan. Outo ei siis poissulkenut vastauksissa sitä, että esitys kykeni samaan aikaan olemaan hauska, kiva ja mielenkiintoinen. Esitys oli erään vastaajan mukaan ollut hauska ja nukuttava samaan aikaan. Vastauksista käy ilmi, että oppilaat olivat kokeneet esityksen hyvin monella tavalla ja he olivat olleet esityksestä selkeästi jotakin mieltä. Keskiarvoista arvosanaa 5 ei antanut kukaan oppilaista esitystä arvioidessaan. Oppilaat osasivat erottaa näytelmästä arviointiin vaikuttavia tekijöitä ja kaikista alimpien arvosanojen puuttuminen kieli siitä, että esityksestä osattiin aina löytää myös jotakin hyvää.

Teatteriesitys vaati oppilailta laskeutumista esityksen äärelle. Esityksen alku oli tuntunut muutamien oppilaiden mukaan levottomalta ennen kuin esitykseen oli ikään kuin sukkellettu. Näiden huomioiden kohdalla korostuu teatterin luonne hitaana taiteena, joka pakottaa pysähtymään paikoilleen. Teatterissa pysähdytään niin fyysisesti penkille kuin henkisesti omien ajatusten ääreen. Pakopaikkaa itsensä kohtaamiselta ei teatteriesityksessä ole. Parhaimmillaan teatteriesitys voi tuoda silmien eteen inhimilliset ihmiskehot ja tarinat, joiden tarkastelu vie meidät elämän perusasioiden äärelle.

Katsojan ja esiintyjän välinen suora kontakti on edelleen yksi teatterikokemuksen erityispiirteistä. Oppilaat olivat kiinnittäneet huomiota elävään kehoon lavalla ja osanneet arvostaa teatteriesitystä elävänä taiteena sekä yleisön ja näyttelijöiden välistä suoraa vuorovaikutussuhdetta. Tämä sai minut pohtimaan tulevaisuuden teatterikokemusta. Mitä, jos esiintyjät korvataankin roboteilla? Robotisoinnin lonkerot ulottuvat myös nykypäivän kokeelliseen teatteritaiteeseen. Kansainvälisellä teatterikentällä on toteutettu kokeiluja esityksillä, joissa näyttelijöinä toimivat

robotit. Millä tavoin teatterikokemus muuttuu, kun näyttämöllä liikkuvat ohjelmoidut olennot? Samaa kysyy Eeva-Mari Haikalan artikkeli *Teknologian tanssit*. Kirjoittaja kuvailee katsojansa *Sprung a leak* -robottiesitysinstallaation tunnelmaa kylmäksi. Hän kiinnittää huomiota teatteriesitykseen perinteisesti kuuluvan elävän kehon puuttumiseen, joka estää katsojan samastumisen. Samalla kyseenalaistuu katsojan paikka ja merkitys esityksen aikana. Esitys on myös toistettavissa samanlaisena kerta toisensa jälkeen.¹⁰⁸ Robotisoidut esitysinstallaatiot kirkastavat ja kyseenalaistavat teatteritaiteen sydämen: ihmisten välisen vuorovaikutuksen, samastumisen sekä ainutlaatuisuuden. Villeissä tulevaisuuden näkymissä teatterikatsojan kokemuksia tutkitaan robotisoidun esityksen viitekehyksessä esiintyjä-robotin ja katsojan välisenä vuorovaikutustapahtumana.

Luomme oman suhteemme taiteeseen kokemuksien kautta. Tarvitsemme kuitenkin jonkin tai jonkun ohjaamaan meitä sitä kohti. Taide- ja luontokokemusten muodostumisessa voidaan nähdä paljon yhtäläisyyksiä. Helsingin Sanomien artikkeli *Luonto muuttuu vieraaksi ilman omia kokemuksia* perustui Washingtonin yliopiston tutkijoiden julkaisemaan artikkeliin *Children, Youth and Environments* -lehdessä. Kyseisen artikkelin mukaan luontosuhde muodostuu ja vahvistuu vuorovaikutuksessa. Tämä tapahtuu kuitenkin ainoastaan silloin, kun lapsi oli itse saanut kokemuksia luonnosta. Vanhempien kertomukset luonnosta eivät riitä lapsen luontosuhteen solmijaksi vaan lasten omat luontokokemukset määrittävät sen, mitä luonto heille tarkoittaa.¹⁰⁹ Sama ilmiö nousee esille myös tutkittaessa lasten teatteri-innostuksen alkujuuria. Anu Myllyniemen mukaan innostuminen teatteriin tapahtuu kokemisen ja kokeilun kautta. Teatterista kiinnostumista edeltää viehättyminen joistakin asioista, joita teatteri tarjoaa.¹¹⁰ On selvää, että lapsen on itse saatava kokemuksia taiteesta, jotta taide tulisi lähelle ja mahdollistaisi oman taidesuhteen muodostumisen. Omat taidekokemukset avartavat näkökulmia siihen, mikä on taiteen merkitys.

5.2 Draamassa oppimista voi syntyä hetkessä

¹⁰⁸ Haikala 2017, 28–29.

¹⁰⁹ Tommola 2017, C10.

¹¹⁰ Myllyniemi 2017, 47.

Merkittävin havainto oppilaiden kuvauksissa draamallisista työpajoista liittyy draaman voimaan. Jo lyhyen draamatyöskentelyn jälkeen osassa oppilaiden kokemuksista nousee esille tärkeitä havaintoja itsestä ja itsetuntemuksesta. On kuitenkin mainittava, että läheskään kaikki oppilaat eivät kyenneet hahmottamaan omaa oppimistaan draamasta. Oppilaista pieni joukko oli kuvannut itseluottamuksen ja rohkeuden vahvistumista, joka on kuitenkin näin lyhyen draamatyöskentelyn myötä vahva merkki draaman positiivisista vaikutuksista itsensä parempaan tuntemiseen. Draaman tuomaan rohkeuteen liittyy todennäköisesti roolin antama suoja, jonka turvassa uskalletaan kokeilla ja heittäytyä enemmän. Rooliin heittäytyessä voidaan parhaimmillaan kokea jonkinlainen vapautuminen omasta arkiroolista.

Hannu Heikkisen mukaan itsetuntemuksen vahvistuminen draamassa on seurausta kokeilusta ja riskinotosta, joita draamassa tapahtuu ¹¹¹. Muutamissa oppilaiden kuvauksissa esille nousi tilanteita, joissa he uskalsivat kokeilla tai tehdä uusia asioita. Näitä tilanteita oppilaat kuvailivat luonnehdinnoilla *heittäytyminen*, *antautuminen* ja *antaa mennä*. Ne kielivät draaman tarjoamasta mahdollisuudesta tuntea vapautta kokeillen, leikkien ja rikkoen omia arkirajojaan. Draaman myötä on mahdollista hyväksyä myös niin sanottu mokaamisen lahja. Kuvauksista on nähtävissä, että oppilaat suhtautuvat draamatyöskentelyn aikana pelkoon, virheisiin, toisten mielipiteisiin ja epäonnistumisiin kevyemmin mielin.

Monien oppilaiden oli kuitenkin vaikea arvioida ja kuvata sitä, mitä he olivat oppineet itsestään tai teatterista draamallisten työpajojen myötä. Tämä saattaa johtua siitä, että koulussa oppiminen on perinteisesti konkreettisempää kuin draamakasvatuksessa. Oppilaiden teatterin ja draaman tuntemusta olisi draamallisten työpajojen myötä mahdollista syventää, jos kouluissa opetettaisiin teatterin ja draaman konventioita. Näin oppilaiden olisi myös mahdollisesti helpompi hahmottaa draamassa opittua, kun sen toimintatavat ja luonne taidekasvatuksellisenä opetusmuotona olisivat oppilaille tuttuja. Kouluissa voisi myös keskustella siitä, minkälaista oppimista draamallisessa työskentelyssä tapahtuu ja miten se eroaa muusta oppimisestä. Näin oppilaat mahdollisesti löytäisivät helpommin merkityksiä ja yhteyksiä oppimisen ja omien oivallustensa välillä.

Draamakasvatus muotoutuu moneen ja parhaimmillaan se toimii asioita ja ilmiöitä yhdistävänä. Hannu Heikkinen on vastaavanlaisesti kuvannut draamakasvatusta sillanrakentajana taiteen ja

¹¹¹ Heikkinen 2005, 39.

kasvatuksen, koulun ja yhteiskunnan sekä yksilön ja ryhmän välillä ¹¹². Heikkisen näkemys draamakasvatuksesta yhdistäjänä taiteen ja kasvatuksen välillä konkretisoituu Peter Panin kaltaisissa yhteistyöprojekteissa, joissa taide toimii inspiraationa ja draamakasvatus selkeyttäjäinä erilaisia oppimiskokemuksia muodostaen.

Koulun rooli mahdollisena taiteeseen tutustuttajana on kiistaton. Kerätessäni aineistoa tutkielmaani, teetin projektiin osallistuvilla oppilaille ennakkokyselyn teatteriin liittyen. Kyselyssä suurin osa oppilaista kertoi käyneensä ensimmäistä kertaa teatterissa koulun kanssa. Koulun ja kodin lisäksi valtakunnalliset hankkeet mahdollistavat ensimmäiset taidekokemukset osalle nuorista. Yksi ajankohtaisista hankkeista on Suomen kulttuurirahaston ja Svenska kulturfondenin rahoittama ja Suomen lastenkulttuurikeskusten liiton koordinoima Taidetestaajat-hanke, joka tarjoaa kolmen vuoden ajan kaikille Suomen kahdeksasluokkalaisille mahdollisuuden tutustua kulttuuriin. ¹¹³ Valtakunnalliset hankkeet ja taidekasvatukselliset yhteistyöprojektit tarjoavat osalle oppilaista ensikosketuksen teatteriin. Kannustettu ja ilmainen teatterissäkäynti tarjoaa mahdollisuuden teatterikokemukselle, joka muuten saattaisi jäädä toteutumatta. Yhdessä koettu teatterissa käynti madaltaa myös kynnystä seuraaviin teatterikokemuksiin.

Teatteriin ja draamaan perehdyttämisen lisäksi draamallisten työpajojen pidempi kesto helpottaisi oman oppimisen arvioimista ja hahmottamista. Draaman synnyttämät vahvemmat oppimiskokemukset vaatisivat pidempikestoista draamatyöskentelyä, joka tarjoaisi syvemmän mahdollisuuden tutustua itseen ja oivaltaa uutta. Myös Inkeri Sava on pohtinut ajan merkitystä oppimiskokemusten synnyssä. Hänen mukaansa kokonaisvaltainen taiteellinen oppiminen vaatii ilmaisullisen työskentelyn ja vastaanotto-prosessien vuorovaikutusta. Tähän vuorovaikutukseen sisältyy muun muassa havaintojen tekeminen, oman työskentelyn reflektointi, tulkinta, analysointi ja arviointi. Aisti- ja tunneherkkyyden kehittyminen taiteen myötä vaatii sopivien tilanteiden lisäksi myös aikaa. ¹¹⁴ On selvää, että pidempikestoisessa draamatyöskentelyssä oppilaiden vuorovaikutusprosessi oman ilmaisullisen työskentelyn ja vastaanoton välillä tuottaisi syvempää merkitystä.

¹¹² Heikkinen 2017, 16.

¹¹³ Taidetestaajat 2017.

¹¹⁴ Sava 1997, 263–264.

Draamakasvatuksessa oppiminen edellyttää myös ammattitaitoista draamaopettajaa. Opettajan syvä ymmärtäminen harjoitusten tarkoituksesta ja opetuksen suunnittelusta heijastuu oppilaiden oppimiskokemuksiin. Jos draamatyöskentelyltä uupuu motiivi ja suunnitelmallisuus, on mahdotonta odottaa selkeitä oppimistuloksia. Anna-Lena Østern täsmentää, että merkityksellistä oppimista draamakasvatuksessa voi tapahtua ainoastaan sellaisen opettajan johdolla, jolla on tietoa ja ymmärrystä draamaopetuksen rakentamisesta ¹¹⁵.

Muutamien oppilaiden oivallukset itsestään draamallisten työpajojen aikana sisältävät kuitenkin havaintoja, jotka tukevat Tapio Toivasen huomioita siitä, että teatteriprosessi ja teatteriharrastus vahvistavat nuorten itseluottamusta, itsetuntemusta ja positiivista minäkuvaa draamassa tapahtuvien mielihyvän ja onnistumisen kokemusten myötä ¹¹⁶. Maissi Salmen tutkimuksessa teatterin lukiodiplomin suorittaneiden nuorten positiiviset oivallukset itsestään, teatterin tekemisestä ja ryhmässä toimimisesta ovat esimerkkejä siitä, mihin pidempikestoinen draamatyöskentely voi parhaimmillaan johtaa ¹¹⁷. Peter Pan -projektin oppilaiden kuvauksissa oli havaittavissa samansuuntaisia huomioita, joskin vain osan oppilaiden kokemuksissa. On kuitenkin oletettavissa, että syvempää ja merkityksellisempää oppimista olisi tapahtunut suunnitelmallisemman ja pidempikestoisemmän draamallisen työskentelyn myötä. Lisäksi perehdyttäminen draaman konventioihin ja opettajien laajempi kokeneisuus draamakasvatuksesta olisivat edesautta-
neet draamassa oppimista.

Peter Pan -projektissa esityksen katsojakokemus yhdistyi draamallisten työpajojen tarjoamaan toiminnalliseen oppimiskokemukseen. Yhdessä esitys ja draamalliset työpajat tarjosivat totutusta kouluarjesta poikkeavan kokemuksen, jossa oivaltamista ja oppimista tapahtui taiteen ja toiminnan kautta. Oppiminen ja oivaltaminen sisältyvät taiteen tekemiseen, vaikka ne eivät toimitakaan taiteen tekemisen lähtökohtana. Anu Myllyniemi on todennut pro gradu -tutkielmasaan teatterin tekemisen kasvattavan ihmistä vääjäämättä, sillä taiteessa tapahtuvaa oppimista on lähes mahdotonta kontrolloida ¹¹⁸. Oppilaiden kuvauksien kautta esiin nousevat oivallukset draamallisesta työskentelystä vahvistavat Myllyniemen näkemystä. Teatterillisen toiminnan ja tekemisen lisäksi oivaltamista ja oppimista tapahtuu myös teatterin katsomossa, jossa omia tunteita, kokemuksia ja ajatuksia peilataan näyttämön tapahtumiin ja roolihenkilöihin.

¹¹⁵ Østern 2001, 44.

¹¹⁶ Toivanen 2009, 275–276.

¹¹⁷ Salmi 2017, 49–57.

¹¹⁸ Myllyniemi 2017, 81.

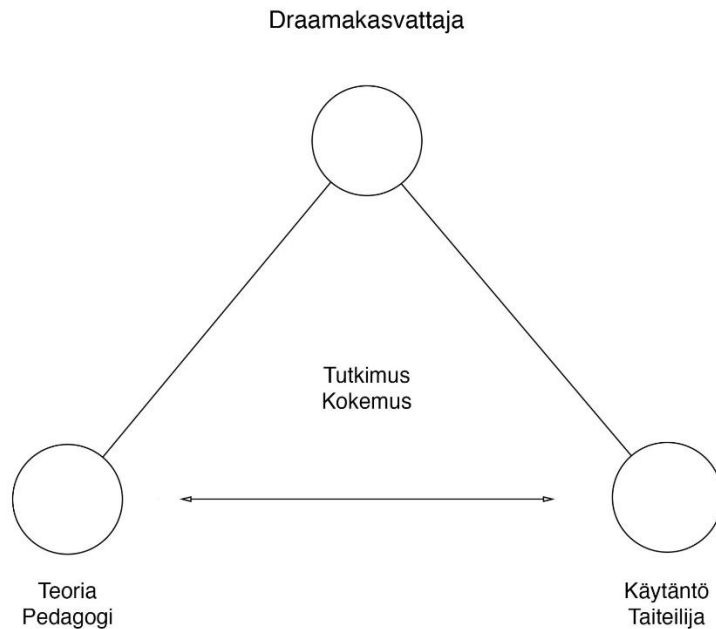
Oppilaiden oli vaikea nähdä esityksen ja työpajojen yhteyttä. Vain viidesosa oppilaista kertoi työpajojen syventäneen ymmärtämään Peter Pan -esitystä paremmin. Suurin osa oppilaista ei osannut sanoa tai oli sitä mieltä, että työpajat eivät syventäneet esitystä. Todennäköisesti työpajojen kiinteämpää yhteyttä esitykseen olisi voinut korostaa jo työpajojen suunnitteluvaiheessa. Oppilaiden mielipiteet siitä, avasivatko työpajat esityskokemusta, eroavat jyrkästi toisistaan. Oppilaiden eriävät kokemukset työpajoista saattavat selittyä sillä, että työpajat olivat jokaisessa luokassa yksilöllisiä ja niiden harjoitukset erosivat luokkien välillä toisistaan. Jokainen työpaja oli oma kokonaisuutensa. Eri luokkien työpajoissa oli eri opettajat ja eri harjoitukset. Myös luokkien erilaiset ryhmädynamiikat vaikuttivat harjoitusten onnistumiseen. Luokkien välillä oli huomattavia eroja esimerkiksi siinä, kuinka helposti oppilaat lähtivät improvisaatioharjoituksiin mukaan. Ryhmädynamiikka vaikutti siihen, että yhdelle luokalle saattoi olla hyvin luontevaa työskennellä ja valmistella esityksiä pienryhmässä, kun taas improvisaatio saattoi herättää hämmennystä ja ujostelua. Joillain ryhmillä improvisaatio sujui erinomaisesti ja lähes kaikki halusivat osallistua harjoituksiin. Voi siis olla, että osassa työpajoista harjoitukset liittyivät kiinteämmin esitykseen, työpajan ilmapiiri oli turvallinen ja siten oppilaiden oli näissä työpajoissa helpompi heittäytyä ja havaita draamallisen työskentelyn yhteyttä esitykseen.

Projekti kuitenkin todisti sen, että teatteriesityksen työstäminen draamallisissa työpajoissa voi parhaimmillaan ja onnistuessaan syventää ja avata teatterikokemusta. Tämä kuitenkin edellyttää onnistunutta opetustilannetta, tarkkasilmäistä tuntisuunnitelmaa sekä harjoitusten vahvaa yhteyttä esitykseen, jotta punainen lanka pysyisi työpajoissa esillä. Ennakkotyöpajoissa tehdyt harjoitukset, joissa sukellettiin näytelmän teemoihin ja roolihahmoihin, saivat oppilailta myöhemmin kiitosta. Oppilaat kokivat mielenkiintoiseksi verrata omaa työskentelyään näyttelijöiden suoritukseen. Draamalliset ennakkotyöpajat toimivat parhaimmillaan johdattelijana näytelmän teemoihin ja hahmoihin, aloittaen teatterikokemuksen jo ennen varsinaista esitystä.

5.3 Draamak kasvattajan heilurin liike edellyttää tasapainoa

Esittelin tutkielmani luvussa 3.3 *Draamak kasvattajan heilurin*, joka on oma visualisointini draamak kasvattajan tehtävästä (KUVA 2). Heilurissa draamak kasvattajan tehtävä liikkuu heilurin

lailla kahden eri roolin eli pedagogin ja taiteilijan sekä kahden osa-alueen eli teorian ja käytännön välillä. Heilurin kahden ääripään väliin jää draamakasvattajan aikaisempi kokemus ja tutkimustieto, jotka täydentävät draamakasvattajan pedagogis-taiteellista tehtävää.



KUVA 2. Draamakasvattajan heiluri.

Analyysiluvussa 4.3 *Draamaopettajan haasteet työpajojen valossa* esittelin viisi työpajoissa kohtaamaamme haastavaa opetustilannetta. Seuraavaksi tulkitsen näitä tilanteita ja pohdin ratkaisuja niihin. Lisäksi tulkitsen niiden yhteyttä draamakasvattajan heilurin epätasapainoon. Neljässä ensimmäisessä kohdassa (I–IV) heilurin epätasapaino johtuu sisäisistä tekijöistä ja viimeisessä kohdassa (V) ulkopuolisista tekijöistä. Heilurin epätasapaino on seurausta jonkin heilurin osa-alueen häiriöstä tai puutteesta. Osa-alueita ovat edellä mainitsemani teoria, pedagogi, käytäntö, taiteilija, kokemus ja tutkimus. Esimerkkien myötä nousee myös selkeästi esille se, kuinka draamakasvattaja kasvaa ja kehittyä toimiessaan ja kuinka tärkeitä huomioita ja kasvunpaikkoja haasteet ja kiperät tilanteet voivat olla.

Haaste (I) Kokematon draamaopettaja saattaa huomaamattaan teettää oppilailla liian haastavia harjoituksia. Tässä haasteessa on kyseessä selvästi draamakasvattajan kokemattomuus improvisaatioharjoituksista käytännössä. Heilurista uupuu siis draamakasvattajan kokemus ja käytäntö, ja nämä kaksi nimenomaan yhdessä, eli draamakasvattajalta uupuu käytännön kokemus. Tämä on johtanut tilanteeseen, jossa harjoitusten motiivi on jäänyt uupumaan. Draamakasvattajalta on saattanut tässä tilanteessa löytyä lista hyviä improvisaatioharjoituksia, mutta ne ovat keskellä toimintaa osoittautuneet liian vaikeiksi toteuttaa, koska käytännön kokemus on ollut vähäistä. Kokemattomuus näkyy myös siinä, että harjoituksia ja niiden tavoitteita on ollut vaikea perustella.

Kokemattoman draamaopettajan on hyvä pitää mielessä arvokas motto: vähemmän on enemmän. Varsinkin ryhmään tutustuessa on syytä aloittaa hyvin yksinkertaisilla ja helpoilla improvisaatioharjoituksilla. Helpot ja yksinkertaiset improvisaatioharjoitukset on helppo tunnistaa, sillä niillä on usein lyhyt tehtävänanto ja niihin sisältyy ainoastaan yksi tai muutama muistettava asia. Lisäksi opettajan on jokaisen harjoituksen kohdalla syytä kysyä itseltään, mikä on harjoituksen tarkoitus. Improvisaatioiden vaikeutta voidaan lisätä sitten, kun luottamuksellinen ilmapiiri on onnistuttu rakentamaan ja kun opettajan ja oppilaiden taidot yltävät haastavampiin harjoituksiin.

Haaste (II) Kokematon draamaopettaja saattaa vahingossa teettää harjoituksia, joissa käsitellään asioita ja aiheita liian nopeasti, pinnallisesti ja ilman tilanne- ja tunnetaitoja. Tässä tilanteessa draamakasvattajan olisi syytä perehtyä draamakasvatuksen teoriaan syvemmin, jotta draamakasvatuksen luonne ja voima selkiytyisivät. Olen käsitellyt aikaisemmin tutkielmassani draamakasvatusta ja tunteita ja sitä, miten paljon tunteita sisältyy draaman kanssa työskentelyyn. Draamakasvattajan on todella tärkeä ymmärtää hienotunteisuus draamatyöskentelyssä ja siksi etenkin aloittelevan draamakasvattajan on syytä pysytellä tunteiden ja aiheiden kanssa varmoilla vesillä.

Lämmittelyyn tarkoitettussa tunnetilaharjoituksessa, jossa mentiin negatiivisten tunteiden alueelle, olisi ollut syytä pysytellä kevyiden tunteiden piirissä. Liian negatiivisten ja raskaiden tunteiden käsitteleminen näin nopealla vauhdilla ja lämmittelyyn tarkoitettussa harjoituksessa saattaa tuottaa pahaa mieltä ja reaktioita, jotka eivät palvele harjoitusta. Lisäksi lämmittelyyn tarkoitettun harjoituksen on nimensä mukaisesti valmisteltava tuleviin harjoituksiin. Alussa onkin syytä viritellä luottamuksellista ilmapiiriä esimerkiksi tutustumisleikkien ja kehoa lämmittävien harjoitusten avulla.

Haaste (III) **Kokematon draamaopettaja saattaa sortua liialliseen johdatteluun.** Tässä tilanteessa on kyse ammatillisen itsevarmuuden, eli heilurin kaikkien osa-alueiden, vahvistamisen tarpeellisuudesta. Kysyessään ”Mitä huonoa työpajassa oli?” draamakasvattaja automaattisesti olettaa, että jotakin on mennyt pieleen. Palautteen antaminen ja saaminen on toki ensiarvoisen tärkeää, mutta siitä olisi pyrittävä keskustelemaan ilman suurempaa johdatusta. Parempi tapa pyytää palautetta, on kysyä, mitä mieltä olitte päivän työpajasta? Tai mitä ajatuksia työpaja herätti? Näin oppilaat saavat mahdollisuuden antaa haluamaansa palautetta ilman suurempaa johdattelua.

Haaste (IV) **Kokematon draamaopettaja ei ole sisäistänyt draamakasvatuksen lainalaisuuksia kuten draamasopimuksen luonnetta.** Tämän kaltainen ongelma liittyy draamakasvatuksen teoriaan ja sen sisäistämisen tarpeeseen. Draamakasvatuksen peruseräpäätet ymmärtävä draamakasvattaja muistaa draamasopimuksen sisältävän sopimuksen vapaaehtoisuudesta. Tässäkin haasteessa tarvitaan toki kokemusta ja varmuutta rohkaista ja tunnistaa, mistä haluttomuus osallistua harjoitukseen saattaisi johtua. Vapaaehtoisuuden ongelmiin auttaa selkeä draamasopimus, joka solmitaan ennen draamatunnin alkua ja jossa sovitaan yhteisistä pelisäännöistä. Draamasopimuksen myötä kaikki hyväksyvät yhteiset pelisäännöt ja tietävät myös oikeudestaan olla osallistumatta harjoitukseen. Kaikille tehdään kuitenkin selväksi se, että harjoitukseen osallistuminen on suotavaa, mutta jos jostakin syystä ei halua osallistua, niin voi jättäytyä harjoituksesta sivuun ilman selityksiä.

Haaste (V) **Draamasta oppiminen vaatii aikaa ja luottamuksellisen ilmapiirin.** Tässä esimerkissä heilurin liikettä horjuttivat ulkopuolelta tulevat haasteet ja yleinen ymmärtämättömyys draamakasvatuksen luonteesta. Draamakasvatuksen varjo helppona ja kevyenä puuhasteluna näkyi projektin tiukassa aikataulussa, jossa draamakasvatuksen osuus oli vain seitsemän oppitunnin mittainen. Draamatyöpajojen lyhyt kesto heijastui luottamuksen puutteesta johtuviin ongelmiin erityisesti yhden luokan kohdalla. Luottamuksen puute näkyi tämän luokan kohdalla oppilaiden haluttomuudessa osallistua jälkityöpajojen harjoituksiin.

Ratkaisu tämän kaltaiseen tilanteeseen olisi draamakasvatukseen liittyvien väärinkäsitysten oikaisu ja draamakasvatuksen tunnetuksi tekeminen vakavasti otettavana oppimismuotona. Draamakasvatus vaatii aikaa ja luottamuksellinen ilmapiiri, jotta sen oppimispotentiaali toteutuisi mahdollisimman hyvin. Vasta kun draamakasvatusta ymmärretään syvemmin, sille osataan antaa tarpeeksi aikaa, jotta se voi palvella oppilaita ja opettajaa parhaansa mukaan.

Virtaava opetustilanne syntyy heilurin tasapainosta, joka antaa vauhtia draamaopettajalle. Kokemus käytännön työstä ja draamakasvatuksen syvämpi ymmärtäminen auttavat pitämään heiluria tasapainossa ja opettajaa selviytymään haastavistakin tilanteista. Draamakasvattajan heilurin tasapaino on mahdollista saavuttaa vasta ajan kanssa muodostuneen kokemuksen kautta. Haasteita kohdatessa kokenut draamakasvattaja hakee vauhtia heilurin ääripäistä, jotka tasapainottavat toisiaan. Ammatillinen itsetuntemus ja varmuus syntyvät heilurin tasapainosta, jonka myötä draamaopettajalla on kokemusta ja tietoa heilurin jokaisesta osa-alueesta.

Draamakasvatus on matka, jonka varrella kokemuksellisen oppimisen kautta on mahdollista tutkia ja havainnoida ihmismieltä ja ympäristöä. Taiteellis-pedagogisella ammattitaidolla varustetun draamaopettajan ohjauksessa oppilaat ovat turvallisissa ja ammattitaitoisissa käsissä, jotka pystyvät luomaan tilan, jossa syntyy kokemuksia ja oppimista draaman kautta. Taiteilija-pedagogi -yhdistelmän merkitys nousee esiin niissä taiteellisissa ja kasvatuksellisissa solmukohtissa, joihin usein törmää draamakasvatuksen yhteydessä. Draamakasvatukseen kasvaminen on hidasta, mutta siitä oppiminen tapahtuu parhaimmillaan hetkessä.

6. Johtopäätökset

Oma voimakas teatterikokemukseni on johdattanut minut teatteritaiteen pariin ja toiminut alkuvoimana myös tälle tutkimukselle. Minua viehättää ajatus päästä teatterikokemuksen alkujuurille selvittämään taidekokemusten joskus lähtemättömiä vaikutuksia. Tutkimus on syntynyt omista kiinnostukseni kohteista: teatterista ja draamakasvatuksesta. Koin tarvetta päästä omissa kiinnostuksen kohteissani pintaa syvemmälle ja saada samalla vertailukohtia muiden ihmisten kokemuksista.

Tutkimus osoitti, että draamakasvatus on opetusmuoto, jossa syntyy merkittäviä oivalluksia jo lyhyessäkin ajassa. Draamakasvatuksen oppimispotentiaali on merkittävää, joskin usein piilevää, kuin rivien välistä nousevia tarkkoja ja tärkeitä havaintoja. Draamakasvatuksen ainutlaatuisuuteen kuuluu oppiminen itsestä, muista ja maailmasta. Oman itsetuntemuksen vahvistumiseen liittyvissä oivalluksissa voidaan jo puhua arvokkaasta ja merkityksellisestä oppimisesta. Draamakasvatuksen myötä ymmärrys toisista ja toisten kanssa kasvaa.

Draamakasvatuksessa oppiminen poikkeaa totutusta ja verhoutuu usein hauskan ja leikkisän tekemisen taakse. Tämä aiheuttaa väärinkäsityksiä draamasta oppimismuotona, joka tarvitsisi kouluissa enemmän tilaa ja aikaa. Ammattitaitoisissa käsissä toteutettu draamakasvatus lisää draaman oppimispotentiaalia. Osittain on meidän draamakasvattajien vastuulla kertoa ihmisille draamakasvatuksesta, korjata väärinkäsityksiä ja osoittaa, että draamakasvatus on paljon muutakin kuin puuhastelua teatterin keinoin. Tämä tutkimus on yksi näistä tutkimusmatkoista draamakasvatuksen oikean luonteen osoittamiseksi.

Ymmärsin tutkimuksen myötä, että kouluissa toteutettavista teatterikasvatuksellisista projekteista jää potentiaalia hyödyntämättä. Kouluilla olisi mahdollisuus laajentaa teatterikokemusta varsinaisen esityksen lisäksi vielä enemmän teatterikasvatukselliseen suuntaan. Teatteri rakennuksena on jännä alusta oppia erilaisia etikettejä teatterikokemuksen tuoman elämyksen lisäksi. Teatteri on paikka, jossa eri-ikäiset ja erilaiset ihmiset kohtaavat samassa tilassa ja saman taide-elämyksen äärellä. Teatterissa käyntiin kuuluu muiden huomioon ottaminen, kärsivällisyys, esityksen kunnioittaminen ja yhteisöllisyys. Välitön kontakti, elävä keho ja hetkessä tapahtuva taide ovat teatterin erityispiirteitä. Teatteri mahdollisuutena leikitellä toden ja epätoden rajoilla on kiehtonut aina ja kiehtoo edelleen. Katsoja janoaa sitä, että hänet viedään matkalle,

jolle hän voi osallistua analysoiden, tunnustellen, arvioiden ja eläytyen. Elävä taide tuo silmien eteen tilanteita, tarinoita, ihmiskehoja ja -mieliä, joita tarkastella ja joihin peilata omaa itseään.

Teatterikokemuksen täydentää mahdollisuus reflektointiin ja analysointiin. Oppilaille oli luontevaa purkaa esityksessä mieleen jääneitä ja hämmentäviä kohtauksia luokkakavereiden kanssa. Draamalliset työpajat tarjosivat mahdollisuuden vielä kerran palata esityksen teemoihin ja niiden aikana osa oppilaista koki saaneensa vastauksia mieltä kaiheartaneisiin kysymyksiin esityksestä. Analysointi ja reflektointi ovat osa teatterikokemusta ja parhaimmillaan esityksen analysointi tapahtuu yhdessä muiden kanssakatsojien kanssa.

Tutkimukseni keskittyi tarkastelemaan oppilaiden kokemuksia draamakasvatuksesta ja teatterista. Opettajaopiskelijoiden ääni ja näkökulma projektikonaisuuteen jäi välttämättömän aiheen rajauksen takia vähäiseksi. Ripauksen heidän ajatuksistaan sain mukaan työpajoihin liittyneen palautekeskustelun myötä. Loppupalautteet sisälsivät runsaasti arvokkaita huomioita opetustilanteisiin, omaan opettajuuteen ja harjoituksiin liittyen. Opettajaopiskelijoiden kokemusten lähempi tarkastelu olisi täydentänyt omia havaintojani draamakasvattajan haasteista ja syventänyt aiheeseen perehtymistä. Työpajojen sisältöä ja kulkua olisi näin voinut analysoida lisää varsinkin, kun havainnoin ja tulkitsin myös heidän toimintaansa työpajoissa. Olisi ollut mielenkiintoista kuulla tarkemmin, miten opettajaopiskelijat kokivat opetustilanteen ja oppilaiden toiminnan draamallisissa työpajoissa? Mitä mieltä opettajaopiskelijat ovat draamakasvatuksen merkityksestä?

Projekti tarjosi minulle mahdollisuuden siirtää draamakasvatuksen aineopinnoissa oppimaani teoriaa käytäntöön. Samalla sain mahdollisuuden toimia työpajoissa havainnoijan roolissa, jonka koen olleen draamakasvattajan ammatti-identiteettiin syventymisen ja tutkielmani kannalta todella tärkeää. Työpajoissa tekemäni havainnot ovat kirkastaneet minulle draamakasvattajan haasteita ja olen ymmärtänyt sen, miten moniulotteista osaamista ja herkkää tilannetajua draamakasvattajan tehtävä vaatii. Projekti tarjosi ympäristön, jossa oppimista tapahtui nuorten lisäksi myös meissä aikuisissa. Itse koen oppineeni valtavasti lisää draamakasvattajan työstä ja tutkimuksen tekemisestä.

Toivon, että tulevaisuudessa draamakasvatus löytyy peruskouluista omana oppiaineena. Samoin toivon lisää huolellisesti ja ajan kanssa toteutettuja teatterikasvatuksellisia yhteistyöprojekteja, joissa nuoria tutustutetaan teatteritaiteeseen. Jotta teatterikokemuksista saataisiin kaikki

ilo ja hyöty irti, tulisi niitä käsitellä kouluissa ennakkoon ja jälkikäteen. Ideaalitulanteessa teatterikokemuksen ennako- ja jälkipuinnissa mukana olisi aiheeseen perehtynyt draamakasvat- taja, jonka käsissä esityksestä tulisi entistä kokonaisvaltaisempi. Draamasta ja teatterista oppi- minen ei rajaudu ainoastaan itse esitykseen. Oppimista tapahtuu, kun teatterin käytännöt ovat tuttuja ja kun katsottua päästään pureskelemaan. Omien ajatusten peilaaminen esitykseen sy- ventää teatterikokemusta. Teatterikokemuksen ympärille on myös mahdollista rakentaa mo- nista eri oppiaineista rakentuva kokonaisuus, jonka lähtökohtana ja punaisena lankana esitys toimii.

Kuka tietää, onko draaman tunnistetulla voimalla ollut vaikutusta siihen, että sitä ei ole haluttu ottaa mukaan muiden oppiaineiden joukkoon? Esimerkiksi Anna-Lena Østern on kuvannut tätä koulun ja teatterin paradoksaalista suhdetta mainitsemalla, että taidekasvatuksen vaikutus lap- sen ja nuoren elämänlaatuun on tunnistettu, mutta samalla on pelätty teatterin vaikutusta, jopa kirousta ¹¹⁹. Voi olla, että juuri tässä pääsemme asian ytimeen: draamakasvatuksessa on voimaa ja se vaatii ammattitaitoa, jota ei vielä riittämiin löydy kouluista. Jotta draamakasvatusta voi- taisiin opettaa kouluissa, tulisi koulujen rekrytoida draamakasvattajia riveihinsä.

Jatkotutkimusta ajatellen olisi hedelmällistä syventyä tarkastelemaan sitä, minkälaisia ovia am- mattitaitoisissa käsissä toteutettu draamakasvatus avaa esitysanalyysiin ja teatterikokemukseen. Draamakasvatus voisi toimia siltana esityksen ja vastaanoton välillä ja samalla tukea Christo- pher B. Balmen maalaamia tulevaisuudenkuvia teatterintutkimuksesta, jossa esitys ja vastaan- otto nähdään toisistaan erottamattomana tapahtumana ¹²⁰. Draamakasvatuksen hyödyntämi- sestä eri aineiden opetuksessa on olemassa jo tutkimuksia, mutta kääntäisin katsetta tässä suh- teessa lähemmäksi ja tutkisin tarkemmin draamakasvatuksen merkitystä teatteriesityksen avaa- jana ja syventäjänä. Minkälaisia vaikutuksia olisi sillä, että kouluissa olisi teatterikasvatusta tukemassa taidekasvatuksellisia yhteistyöprojekteja eli taidekasvatusta otettaisiin mukaan kou- lujen opetukseen? Mitä nuoret tässä ideaalitulanteessa kokisivat oppivansa itsestään ja teatte- rista? Teatteriharrastuksen vaikutuksia on tutkittu, mutta minkälaisia kokemuksia pitkäkestoi- sempi draamakasvatus tuottaa oppilaille?

¹¹⁹ Østern 2001, 44.

¹²⁰ Balme, 2015, 74.

Jatkotutkimuksen kannalta mielenkiintoinen aihe on lisäksi draamakasvatuksen kauan odotettu tuleminen. Jo vuosikymmeniä tutkijat ja draamakasvattajat ovat elätelleet toivoa draamakasvatuksen saamisesta oppiaineeksi oppiaineiden joukkoon. Miksi näin ei ole vielä käynyt? Mitä hyötyä oppilaille olisi siitä, jos säännöllistä draamakasvatusta opetettaisiin kouluissa? Mitä mieltä tästä ovat draamakasvatusta kouluissa opettaneet opettajat? Draamakasvatuksessa on paljon potentiaalia, joka valuu hukkaan, kun se ei kohtaa kohderyhmäänsä systemaattisesti ja ajan kanssa. Mitä muutoksia draamakasvatuksen saaminen oppiaineeksi vaatisi yhteiskunnalta?

7. Lähteet

- Alasuutari, P. (2007). Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino. Alkuperäisjulkaisu 1993.
- Alhanen, K. (2013). *John Dewey'n kokemusfilosofia*. Helsinki: Gaudeamus.
- Balme, C. B. (2015). *Johdatus teatteriin* (suom. P. Koski). Helsinki: Like. Alkuperäisjulkaisu 2008.
- Bennett, S. (1990). *Theatre audiences. A theory of production and reception*. London: Routledge.
- Fornäs, J. (1998). *Kulttuuriteoria* (suom. M. Lehtonen, K. Hazard, V. Blom & J. Herkman). Tampere: Vastapaino. Alkuperäisjulkaisu 1995.
- Guénoun, D. (2007). *Näyttämön filosofia* (suom. K. Sivenius, E. Kirkkopelto & R. Maukola). Helsinki: Like. Alkuperäisjulkaisu 1998.
- Hallamaa, L. (2018). Tekoveren runsaasta käytöstä tunnetun näytelmän yleisössä on nähty useita pyörtymisiä ja kohtauksia – tuottaja kiistää huhut lavastetuista tilanteista. Haettu 16.5.2018 osoitteesta <https://www.hs.fi/kulttuuri/art-2000005679731.html>
- Haikala, E-M. (2017). Teknologian tanssit. *Teatteri&Tanssi+Sirkus: esittävien taiteiden aikakauslehti*, 8, 28–29.
- Heikkinen, H. (2001). Pohdintaa draamakasvatuksen perusteista. Teoksessa P. Korhonen & A-L. Østern (toim.), *Katarsis, Draama, teatteri ja kasvatus* (s. 75–105). Jyväskylä: Atena.
- Heikkinen, H. (2004). *Vakava leikillisuus. Draamakasvatusta opettajille*. Vantaa: Kansanvalistusseura.
- Heikkinen, H. (2005). *Draamakasvatus -opetusta, taidetta, tutkimista!* Jyväskylä: Minerva.
- Heikkinen, H. (2017). *Ajattele toimien. Kohti draamakasvatuksen syvempää ymmärtämistä*. Tampere: Draamatyö.
- Kananen, J. (2014). *Etnografinen tutkimus. Miten kirjoitan etnografisen opinnäytetyön?* Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisu.
- Keskitalo, A. K. (2013). Moniaistinen analyysisynteesi. Teoksessa P. Granö, A. K. Keskitalo & S. Ronkainen (toim.), *Visuaalinen kokemus – johdatus moniaistiseen analyysiin* (s. 183–195). Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.
- Koskinen, V. 2017. Lahdessa opetetaan uudella tavalla – teatterin ja koulujen yhteistyö herättänyt kiinnostusta ympäri Suomea. Haettu 15.12.2017 osoitteesta <https://yle.fi/uutiset/3-8699832>
- Laine, T. (2001). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II, näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s. 26–43). Jyväskylä: PS-kustannus.

- Myllyniemi, A. (2017). Teatteritaiteen perusopetuksen kokemuksellisen laadun edellytykset. Jyväskylän yliopisto. Taiteiden ja kulttuurin tutkimuksen laitos. Pro gradu. Haettu 11.9.2018 osoitteesta <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-201709143736>
- Mäkelä-Eskola R. (2001). *Pang – siinä se on! Teatterikatsojan tunneresonanssi*. Tampereen yliopisto. Teatterin ja draaman tutkimus. Väitöskirja.
- Niemi, I. (1983). *Pääosassa katsoja*. Helsinki: Tammi.
- Olkkonen, S. (2013). *Äänenkäytön erityisyys pedagogiikan ja taiteellisen toiminnan haasteena*. Teatterikorkeakoulu. Väitöskirja.
- Opetushallitus (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*.
- Polso, J. (2006). Lapsi teatterin katsojana. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu. Haettu 29.12.2017 osoitteesta <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-2006211>
- Rancière, J. (2016). *Vapautunut katsoja* (suom. A. Tuomikoski & J. Porttikivi). Helsinki: Tutkijaliitto. Alkuperäisjulkaisu 2008.
- Rusanen, S. (2001). Teatteri – huutolaislapsi suomalaisessa koulussa. Teoksessa P. Korhonen & A-L. Østern (toim.), *Katarsis, Draama, teatteri ja kasvatust* (s. 47–60). Jyväskylä: Atena.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (2005). *Haastattelu, tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino.
- Saksman, L. (2001). Robert M. Pirsig ja laatu. Teoksessa A-L. Østern (toim.), *Laatu ja merkitys draamaopetuksessa. Draamakasvatuksen teorian perusteita*. (s. 99–107). Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Salmi, M. (2017). *Avantoon! Draaman perusteista teatteritaiteen lukiodiplomiin*. Tampere: Draamatyö.
- Sava, I. (1993). Taiteellinen oppimisprosessi. Teoksessa I. Porna & P. Väyrynen (toim.), *Taiteen perusopetuksen käsikirja*. (s. 15–43). Helsinki: Suomen kuntaliitto.
- Sava, I. (1997). Taito, ilmaisu, ajattelu arvioinnin kohteina. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen (toim.), *Onnistuuko oppiminen -oppimistuloksien ja opetuksen laadun arviointiperusteita peruskoulussa ja lukiossa*. (s. 253–275). Helsinki: Opetushallitus.
- Taidetestaajat (2017). Haettu 14.12.2017 osoitteesta <https://www.taidetestaajat.fi/info>
- Teerijoki, P. (2001). Draamapedagogiikan teoriaa etsimässä. Teoksessa A-L. Østern (toim.), *Laatu ja merkitys draamaopetuksessa. Draamakasvatuksen teorian perusteita*. (s.209–213). Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Teerijoki, P. & Lintunen, J. (2001). Kohtaamisia eri tiloissa – Osallistavan teatterin näyttämöt. Teoksessa P. Korhonen & A-L. Østern (toim.), *Katarsis, Draama, teatteri ja kasvatust*. (s.131–150). Jyväskylä: Atena.
- Toivanen, T. (2009). Teatterilähtöiset menetelmät ja nuorten identiteetti. Teoksessa L. Gröndahl, T. Paavolainen & A. Thuring (toim.), *Näkyvää ja näkymätöntä*. (s.271–287). Helsinki: Teatterin tutkimuksen seura.

Tommola, A. (28.12.2017). Luonto muuttuu vieraaksi ilman omia kokemuksia.
Helsingin Sanomat, s. C10.

Østern, A-L. (2001). Teatterin merkitys kautta aikojen lasten ja nuorten näkökulmasta.
Teoksessa P. Korhonen & A-L. Østern (toim.), *Katarsis, Draama, teatteri ja kasvatus* (s. 15–45). Jyväskylä: Atena.

8. Liitteet

- Projektin esittely ja aikataulu (LIITE 1)
- Lupa tutkimukseen (LIITE 2)
- Teemahaastattelun kysymykset (LIITE 3)
- Kysely 1 (LIITE 4)
- Kysely 2 (LIITE 5)

Projektin esittely ja aikataulu (Liite 1)

PETER PAN -YHTEISTYÖPROJEKTI

Yhteistyö on Jyväskylän kaupunginteatterin, Jyväskylän yliopiston Opettajankoulutuslaitoksen ja Avoimen yliopiston draamakasvatuksen välinen.

Kyseessä on yhteistyö, jossa oppiainerajat ylittäen (äidinkieli, liikunta, kuvataide, musiikki sekä integroivina draama ja teknologiakasvatus) rakennetaan käyttöön otetun opetussuunnitelman tavoitteiden suuntaisesti työpajakokonaisuus 6.-luokan oppilaille pohjaten Jyväskylän kaupunginteatterin ohjelmistossa olevaan Peter Pan -musikaaliin. Työskentely kouluissa rakentuu suunnitelmaan, jossa OKL:n ja Avoimen yliopiston draamakasvatuksen opiskelijat muodostavat tiimit jotka:

1. Valmistelevat ja ohjaavat ennakkotyöpajat Peter Pan -hengessä
2. Katsovat valmiin esityksen
3. Valmistelevat ja ohjaavat esitykseen liittyvät jälkityöpajat, jossa käsitellään teemoja ja esitystä
4. Lisäksi v. 2018 puolella on erillinen työskentelyjakso, jonka aikana oppilaat valmistavat taidenäyttelymateriaalia

Tuntimäärät

- ennakkotyöpajat 2 x 45 min.
- jälkityöpajat 3 x 45 min.
- näyttelymateriaalin valmistaminen 4 x 45 min.

Aikataulu

Luokkien esityspäivät ovat 23.11 tai 24.11., 30.11. ja 1.12.2017. Esitykset ovat kaikkina päivinä klo 12.

- vko 36: maanantaina 4.9. klo 18.15 teatterilla. Keskustelu produktiosta ja koeyleisönä läpimenon seuraaminen
- vko 38: perjantaina 22.9. klo 8.30–12 projektin aloitustilaisuus
- Vierailut ja tutustuminen luokissa viikoilla 43–44
- Draamalliset ennakkotyöpajat (2 x 45 min) oppilaille viikolla 45 ja 46
- Esityksen katsominen oppilaiden kanssa viikoilla 47 ja 48

- Draamallinen purkutyöpaja (3 x 45 min) esityksen jälkeen viikoilla 48–50
- Projektin checkpoint perjantaina 8.12. klo 8.30–12
- Luovat työpajat (4 x 45 min) kouluilla tammikuussa 2018 viikot 4–6
- Projektin päätös keskiviikkona 21.2.2018 klo 9–12

Lupa tutkimukseen (Liite 2)

LUPA TUTKIMUKSEEN

Peter Pan -yhteistyöprojekti

Opiskelen Jyväskylän yliopistossa taidekasvatusta kulttuuriympäristön tutkimuksen maisteriohjelmassa. Toimin Peter Pan -yhteistyöprojektin draamavastaavana ja olen mukana suunnittelemassa ja toteuttamassa ennakko- ja jälkityöpajoja Peter Pan -esitykseen liittyen. Samalla teen tutkimusta draamakasvatuksesta ja oppilaiden teatterikokemuksesta.

Pyydän lupaa käyttää tutkimuksessani oppilailla teettämäni kyselyä sekä äänitettyjä haastatteluja, joihin oppilaat saavat työpajojen yhteydessä halutessaan osallistua. Haastattelussa keskustelemme työpajoista ja Peter Pan -esityksestä sekä siitä, miten draamalliset työpajat täydensivät teatterikokemusta. Opiskelijat eivät esiinny tutkimuksessa omalla nimellään.

Maisterintutkielmani ohjaajana toimii taidekasvatuksen professori Pauline von Bonsdorff.

Parhain terveisin,

Noora Laitinen

noora.a.laitinen@student.jyu.fi

Olen lukenut ja ymmärtänyt yllä olevan tekstin. Hyväksyn sen, että Noora Laitinen käyttää tutkimuksessaan Peter Pan -yhteistyöprojektissa kerättyä materiaalia (kyselyt ja haastattelut).

Paikka, päivämäärä ja allekirjoitus

Nimen selvennys:

Teemahaastattelun kysymykset (Liite 3)

TEEMAHAASTATTELUN KYSYMYKSET

Teemahaastattelut järjestettiin kahdessa eri koulussa ja niihin osallistui kolme henkilöä kustakin koulusta. Teemahaastatteluiden kysymysten järjestys ja muotoilu vaihteli haastatteluiden välillä.

1. Mitä ajatuksia Peter Pan -esitys herätti kokonaisuudessaan?
2. Mitä asioita onnistunut teatterikokemus pitää sisällään?
3. Mitä ajatuksia draamalliset työpajat herättivät?
4. Avasivatko työpajat esitysten teemoja tai esitystä ylipäättään?
5. Kiinnititkö esityksessä huomiota teknisiin asioihin vai eläydytkö esitykseen?
6. Tuleeko mieleen muuta mitä haluat kommentoida?

Kysely 1 (Liite 4)

KYSELY 1

1. Sukupuoli?
2. Kuinka monta kertaa olet käynyt teatterissa?
3. Kenen kanssa olet käynyt teatterissa? Voit valita useamman vaihtoehdon.
4. Jos olet käynyt teatterissa perheenjäsenen kanssa, kenen kanssa kävit? Voit valita useamman vaihtoehdon.
5. Onko draamakasvatus sinulle tuttua?
6. Jos olet käynyt teatterissa, kuvaile teatterikäyntiin liittyvää kokemusta. Minkälaisia tunteita ja ajatuksia se herätti? Minkälaisia muistoja sinulle jäi teatterista? Kuvaile vapaasti.
7. Jos olet käynyt teatterissa, minkä arvosanan antaisit viimeisimmälle teatterikäynnillesi? Voit antaa arvosanan 0–10 (0 = huono, 10 = erinomainen).
8. Perustele antamasi arvosana viimeisimmälle teatterikäynnillesi.
9. Asteikolla 0–10, kuinka kiinnostunut olet teatterista? (0 = en yhtään, 10 = olen erittäin kiinnostunut teatterista).
10. Mitkä asiat mielestäsi kuuluvat onnistuneeseen teatterikokemukseen? Voit vastata kysymykseen, vaikka et olisi käynyt teatterissa. Kuvaile vapaasti.

Kysely 2 (Liite 5)

KYSELY 2

1. Sukupuoli?
2. Millaisia ajatuksia ja tuntemuksia Peter Pan -esitys sinussa herätti? Mikä asia jäi päällimmäisenä mieleen? Kuvaile vapaasti ja laajasti. Käytä esimerkkejä.
3. Kuvaile kolmella sanalla teatterikokemustasi Peter Pan -esitykseen liittyen.
4. Asteikolla 0–10, minkä numeron antaisit teatterikokemuksellesi Peter Pan -esitykseen liittyen?
5. Perustele esitykselle antamasi numero.
6. Mitä opit draamallisissa työpajoissa itsestäsi? Kuvaile vapaasti ja kerro esimerkkejä.
7. Mitä opit draamallisissa työpajoissa teatterista? Kuvaile vapaasti ja kerro esimerkkejä.
8. Tuntuiko siltä, että draamalliset työpajat auttoivat syventämään ja ymmärtämään Peter Pan -esitystä paremmin?
9. Perustele vastauksesi edelliseen kysymykseen.
10. Innostuitko teatterista Peter Pan -esityksen ja työpajojen myötä?
11. Perustele vastauksesi edelliseen kysymykseen.