Johanna Torasvirta

TAIDETTA VAI KASVATUSTA?

Lasten ja nuorten teatterityön tavoitteet ohjaajan taiteen näkökulmasta

Teatterin ja draaman tutkimuksen pro gradu -tutkielma

Tampereen yliopisto, toukokuu 2007

Tampereen yliopisto
Taideaineiden laitos
TORASVIRTA, Johanna: Taidetta vai kasvatusta? Lasten ja nuorten teatterityön tavoitteet ohjaajan taiteen näkökulmasta
Pro gradu -tutkielma, 87 s. + 12 liites.
Teatterin ja draaman tutkimus
Toukokuu 2007

Tutkielma käsittelee lasten ja nuorten kanssa tehtävää teatteria ja sen ohjaamista. Tutkin työn tavoitteita ja keinoja niiden saavuttamiseksi. Lasten ja nuorten kanssa tehtävässä teatterissa yhdistyvät kasvatukselliset ja taiteelliset tavoitteet; tutkin, voidaanko taiteelliset tavoitteet asettaa ensisijaisiksi tavoitteiksi, ja mikä on taiteellisten ja kasvatuksellisten tavoitteiden välinen suhde.

Aineistonani käytän vuosina 2005–2006 Saukkolan Setlementissä ohjaamiani teatterikerhoja ja niistä pitämääni työpäiväkirjaa. Kerholaiset ovat iältään 7–12 -vuotiaita, ja jokainen ryhmä valmistaa esityksen. Teatterikerhoaineiston ohella käytän kirjallisia lähteitä, joiden avulla tutkin hyvän ohjaajan piirteitä aikuisten ammattilaisten sekä lasten ja nuorten kanssa työskenneltäessä. Kirjallisen ja empiirisen aineiston avulla tutkin myös keinoja tavoitteiden saavuttamiseksi. Teoreettisena viitekehyksenä käytän sosiokulttuurista innostamista sekä pragmatismia ja ennen kaikkea John Deweyn ajatuksia.

Ohjaajantyöstä nousee esille muutamia piirteitä, jotka ovat tärkeitä niin aikuisia ammattilaisia kuin lapsia ja nuoriakin ohjattaessa. Näistä piirteistä löytyy yhtäläisyyksiä myös pragmatismin ja sosiokulttuurisen innostamisen kanssa. Tällaisia piirteitä ovat muun muassa ryhmäkeskeisyys, ryhmälähtöisyys, sanoman välittäminen, hyvä ryhmähenki, avoin ilmapiiri, kommunikaatio, vuorovaikutuksellisuus, yhteisöllisyys, ohjaajan vastuu, reflektio sekä ohjaajan aitous.

Ryhmälähtöisyys pitää ottaa huomioon myös tavoitteita asetettaessa: taiteellisten ja kasvatuksellisten tavoitteiden välinen suhde on ryhmäkohtainen. Lasten ja nuorten kanssa työskenneltäessä tulee tuoda esiin sekä kasvatukselliset että taiteelliset tavoitteet, mutta kumpiakaan ei voi nostaa yleisesti ottaen ensisijaisiksi, sillä tavoitteet pitää asettaa kunkin ryhmän tarpeita vastaaviksi.

Asiasanat: lasten ja nuorten kanssa tehtävä teatteri, tavoitteet, kasvatus, ohjaajan taide, sosiokulttuurinen innostaminen, pragmatismi, John Dewey

SISÄLLYS

1 JOHDANTO 1
1.1 Teatterikerhojen puitteet ja toimintaperiaatteet 3
1.2 Aikaisempia tutkimuksia aiheesta 4
1.3 Lasten ja nuorten kanssa tehtävän teatterityön tavoitteet kirjallisuudessa 5
1.4 Tutkimusongelma 9

2 TEOREETTISIA TYÖKALUJA 10
2.1 Teatteria vai draamapedagogiikkaa? 10
2.2 Pragmatismi 13
2.2.1 Käytännön filosofiaa 13
2.2.2 John Dewey ja tekemällä oppiminen 14
2.2.3 Dewey ja taide 17
2.2.4 Pragmatistinen tutkimus 21
2.3 Innostaminen 22
2.3.1 Sosiokulttuurinen innostaminen 24
2.3.2 Innostajan rooli 26

3 TEATTERIKERHOT AINEISTONA 28
3.1 *Tarua vai totta?* (2005) 28
3.2 *Reipasvaara* (2005) 30
3.3 *Sukukokous* (2006) 31
3.4 *Prinsessa, joka ei koskaan nauranut* (2006) 32
3.5 Syksyn 2006 kerhot 34

4 OHJAAJA 37
4.1 Ohjaajan ongelmallinen identiteetti 37
4.2 Näyttelijän ohjaamisesta 39
4.2.1 Teatteriammattilaisten ohjaaminen 39
4.2.2 Lasten ja nuorten teatteriryhmien ohjaaminen 52
4.3 Hyvä ohjaaja – innostaja ja pragmatisti? 57

5 AINEISTOSTA NOUSEVIA OHJAAJANTYÖN KEINOJA 60
5.1 Lähtökohtana esitys 60
5.2 Ryhmäkeskeisyys 64
5.3 Ryhmän rakenne 66
5.4 Kerhokerran rakenne 67
5.5 Roolit ja repliikit 70
5.6 Kurinpito 72

6 LOPUKSI 77

LÄHTEET 83

LIITTEET 88

1 JOHDANTO

Teatteria tehtäessä korostetaan taiteellisia tavoitteita, vaikka usein esimerkiksi ammattiteattereissa myös taloudellisilla päämäärillä on suuri rooli. Lasten ja nuorten kanssa tehtävässä teatterissa tavoitteiden asettelu ei kuitenkaan ole yhtä yksiselkoinen, sillä kaikessa lasten ja nuorten parissa tehtävässä työssä nousevat esiin myös kasvatus ja kasvatukselliset tavoitteet. Lasten tekemää teatteria ei myöskään usein nähdä taiteellisena työnä. Teatteriohjaaja Kristian Smeds ilmaisee kuitenkin osuvasti:

> Ei siellä [taiteen valtakunnassa] ole minkäänlaisia ikä-, sukupuoli- tai roturajoja, ei luokkarajoja, eikä ylipäätään mitään rajoja. Taide pelasti minut. Tiedän henkilökohtaisesti sen, että taiteella on merkitystä. (Ruuskanen 2005, 17.)

Tässä teatterin ja draaman tutkimuksen pro gradu -tutkielmassa tutkin lasten parissa tehtävän teatterin tavoitteita. Pohdin sitä, voiko hyvän taiteen tekemisen ottaa päämääräksi myös alakouluikäisten parissa työskenneltäessä ja kuinka tärkeä osa kasvatuksellisilla tavoitteilla on. Lisäksi tutkin aineistostani nousevia menetelmiä ja keinoja näihin tavoitteisiin pääsemiseksi. Työskentelen säännöllisesti ohjaajana 7–12 -vuotiaiden teatterikerhoissa, ja olen kohdannut työssäni usein kysymyksen tavoitteista. Selkeä tavoitteiden asettelu helpottaa työprosessia, joten tällä tutkielmalla on myös käytännöllinen funktio työni kannalta. Tutkin aihetta ennen kaikkea ohjaajan näkökulmasta, sillä aineistoni perustuu pitkälti omiin empiirisiin kokemuksiini. Lasten ja nuorten kanssa tehtävässä teatterissa ohjaaja on olennaisessa osassa tavoitteiden asettamisessa, sillä hän on kokonaisvastuussa työskentelystä. On kuitenkin tärkeää, että työryhmän ääni kuuluu myös tavoitteita asetettaessa. Tarkastelen sitä, millainen on hyvä teatteriohjaaja niin aikuisten ammattilaisten kuin lasten ja nuortenkin parissa. Tutkin hyvän ohjaajan piirteitä kirjallisuudessa esiintyvien näkemysten ja omien kokemusteni pohjalta ja pohdin ammattilaisten ja lasten ja nuorten ohjaamisen yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia.

Aineistonani käytän Saukkolan Setlementissä vuosina 2005–2006 ohjaamiani teatterikerhoja, niistä pitämääni työpäiväkirjaa ja muistiinpanojani sekä muistiani ja muistojani. Kahden teatterikerhon esitykset perustuvat kirjoittamiini lyhytnäytelmiin, jotka ovat liitteinä (Liite 1 & Liite 2). Lisäksi käytän kirjallista materiaalia sekä teatterista ja ohjaamisesta yleensä että teatteri- ja draamakasvatuksesta. Peilaan kirjallisuudesta nousevia käsityksiä työn tavoitteista, ohjaajuudesta ja työn menetelmistä sekä muita esiin tulevia ajatuksia teatterikerhoaineistostani nouseviin teemoihin. Kirjallisuus tuo lisää syvyyttä ja mielenkiintoisia – joskus provosoiviakin – lähtökohtia käsittelemiini aiheisiin.

Teoreettisena viitekehyksenä tutkimuksessani ovat pragmatismi ja sosiokulttuurinen innostaminen. Pragmatismi on filosofian suuntaus, joka korostaa käytännön ja teorian yhteyttä ja toiminnan merkitystä kasvatuksessa. Pragmatisti John Dewey on käsitellyt kasvatuksen ohella laajasti myös taidetta, joten näen tärkeänä käyttää juuri hänen näkemyksiään teoreettisena viitekehyksenä, kun pohdin taiteen ja kasvatuksen suhdetta lasten ja nuorten kanssa tehtävässä teatterissa. Innostaminen kuuluu sosiaalipedagogiikan alaan, ja varsinkin sosiokulttuurinen innostaminen korostaa kulttuuria osana kasvatustyötä. Sekä pragmatismi että sosiokulttuurinen innostaminen soveltunevat hyvin tutkimukseen, joka pohjautuu paljon käytäntöön. Kuljetan käytäntöä ja teoriaa mahdollisimman paljon rinta rinnan läpi koko tutkielman.

Lähtökohtaisesti uskon, että myös lasten ja nuorten kanssa tehtävän teatterityön tavoitteiden tulee ensisijaisesti olla taiteellisia, ja kasvatus toimii pikemminkin menetelmänä taiteen saavuttamiseksi. Yksi pro gradu -tutkielmani tärkeistä lähtökohdista on lisätä lasten ja nuorten tekemän teatterin taiteellista tutkimusta, sillä tutkimuksen lisääntyessä myös työn taiteellinen status nousee. Yhdellä pro gradu -tutkielmalla ei vielä varmastikaan ole suurta vaikutusta, mutta valtameretkin saavat alkunsa pienistä puroista. Pragmatistisessa tutkimuksessa tutkijan oma reflektio on todella tärkeää. Tuon läpi tutkielman avoimesti esiin ajatuksiani ja lähtökohtiani sekä reflektoin tutkijapositiotani. On tärkeää, että tiedostan, että jos tavoittelen myös lasten ja nuorten kanssa tehtävän teatterityön taiteellisen statuksen nostamista, se voi vaikuttaa tutkimukseeni. Yritän välttää tästä johtuvaa taiteellisten tavoitteiden korostamista ja perustella väitteeni ja olettamukseni mahdollisimman tarkasti.

Tuodessani esille taiteellisia tavoitteita puhun paljon hyvästä taiteesta, joten käsitykseni hyvästä taiteesta on hyvä määritellä heti tutkielman alussa. Yhteiskunta määrittelee taiteen usein koulutettujen ihmisten taideinstituutioiden sisällä tekemäksi korkeakulttuuriksi, ja näinhän se joistain näkökulmista voi ollakin. Teatteritaiteessa on kuitenkin aina vähintään kaksi osapuolta: tekijä ja kokija, joten se on lähtökohtaisesti vuorovaikutuksellista. Niinpä myös teatteritaiteen määrittelyn tulee olla kontekstisidonnaista: lasten toisille lapsille esittämä lyhytnäytelmä voi olla heille yhtä voimakas taide-elämys kuin ammattilaisten aikuisille valmistama koko illan esitys, ellei voimakkaampikin. Taidetta voi siis pitää hyvänä, mikäli edes joku – tekijä tai kokija – saa siitä itselleen jotain. Sama teos ei välttämättä ole kaikille sen nähneille tai tehneille hyvää taidetta, mutta toisaalta on myös teoksia, joiden taiteellisesta arvosta ollaan lähes yhtä mieltä. Käsitykseeni hyvästä taiteesta liittyy vahvasti myös se, että hyvällä taiteella on aina jotain sanottavaa. Tuskin kukaan edes saa itselleen mitään taiteesta, jolla ei ole mitään sanottavaa, ja voikin pohtia, voiko siinä tapauksessa edes puhua taiteesta vai olisiko viihde sopivampi termi. Sanoma ei sulje pois viihdearvoa, mutta pelkkä viihteellisyys ei vielä tee taiteesta hyvää. Teatteriohjaaja Juha Hurme on keskusteluissa korostanut teat-

teria vasta-ajattelun taiteena ja tuonut esille ajatuksen siitä, että taiteilijan tehtävä on repiä ja hajottaa kliseitä ja vallitsevia asenteita. Vaikuttamisen ei tarvitse tapahtua suuressa mittakaavassa – tärkeintä on, että tekijät seisovat sen takana, mitä esityksessä sanotaan.

Seuraavassa luvussa esittelen teatterikerhoaineistoni kontekstia ja muita läheisestä aiheesta olevia tutkimuksia. Lasten ja nuorten kanssa tehtävän teatterin tavoitteista on kirjoitettu jonkin verran eri yhteyksissä, ja luvussa 1.3 tuon kootusti esille kirjallisuudessa esiintyviä näkemyksiä aiheesta. Nostan esiin enemmän kirjallisuudessa ilmenneitä käsityksiä tavoitteista läpi koko tutkielman. Luvun 1 lopuksi määrittelen tutkimusongelmani. Luvussa 2 esittelen tutkielmani kannalta tärkeimmät teoreettiset työkalut: keskeiset käsitteet, pragmatismin ja Deweyn sekä sosiokulttuurisen innostamisen. Luku 3 esittelee teatterikerhoaineistoni, jonka jälkeen paneudun luvussa 4 lasten ja nuorten kanssa työskentelevän teatteriohjaajan ongelmalliseen identiteettiin, hyvän ohjaajan piirteisiin aikuisten ammattilaisten ja lasten ja nuorten kanssa tehtävässä teatterityössä ja pohdin hyvän teatteriohjaajan piirteitä nuorisotyön, sosiokulttuurisen innostamisen ja pragmatismin valossa. Luvussa 5 esittelen aineiston teemoittelemisen myötä esiin nousseita yleistettäviä menetelmiä teatterikerhotyöhön. Lopuksi vedän tutkimukseni ja sen tärkeimmät tulokset yhteen.

1.1 Teatterikerhojen puitteet ja toimintaperiaatteet

Saukkolan Setlementti ry on Tampereen Petsamon ja ympäristöalueiden lasten, nuorten ja aikuisten urheilu-, taide-, harrastus- ja kulttuurikeskus. Uskonnollisesti ja poliittisesti sitoutumaton Saukkolan Setlementti ry ylläpitää toimintaa hallituksen ja henkilökunnan johdolla. Setlementtien toiminnan painopiste on sosiaalisten palvelujen ja vapaaehtoisuuden kehittämisessä; Saukkola on yksi Suomen Setlementtiliiton 37 jäsenyhdistyksestä. Harrastustoiminnan lisäksi Saukkola ylläpitää erilaisia projekteja. Saukkolan Setlementin kerhotoiminnan lisäksi olen ohjannut teatterikerhoja Saukkolan iltapäiväkerhossa.

Saukkolassa järjestetään Tammelan koulun 1.–2. luokan oppilaille aamu- ja iltapäivätoimintaa. Pätäri-Rannilan, Varjuksen, Rinneahon ja Sinivuoren (2005, 9) mukaan iltapäiväkerhotoiminnan lähtökohta on tarjota lapsille turvallinen kasvuympäristö koulupäivän jälkeen ennen kotiin menoa. Sen tarkoituksena on helpottaa lasten ja perheiden asemaa toimimalla yhteistyössä iltapäiväkerhon, kodin, koulun ja muiden yhteistyötahojen kanssa. Tavoite sisältää lasten tunne-elämän, sosiaalisen kehityksen ja eettisen kasvun tukemisen sekä syrjäytymisen ennaltaehkäisyn (Pätäri-Rannila ym., 9).

Saukkolan iltapäiväkerhossa on vakituisia sekä osa-aikaisia ohjaajia ja myös eri laitoksista tai työvoimatoimiston kautta tulevia harjoittelijoita. Kerhossa on keskimäärin 60–70 lasta, joista suurin osa on 1. luokan oppilaita, 2.-luokkalaisia on myös paljon ja lukuvuonna 2005–2006 mukana oli lisäksi muutama 3.-luokkalainen.

Ohjaajat hakevat lapset koululta koulupäivän päätteeksi ja tuovat iltapäiväkerhoon. Kerhossa lapsi viettää ohjatusti ja valvotusti iltapäivää leikkimällä, askartelemalla, liikkumalla, ulkoilemalla ja osallistumalla erilaisille retkille. Päiväohjelmaan kuuluu välipala, päivälepo ja satujen kuunteleminen. Lapsilla on myös mahdollisuus läksyjen tekoon ja vapaaseen leikkiin. Toiminta pyörii pääasiallisesti erilaisten useimmiten kerran viikossa kokoontuvien harrastekerhojen ympärillä, joista kaikkien iltapäiväkerholaisten tulee osallistua yhteen tai kahteen kerhoon. Teatterikerhon ohella tarjolla on muun muassa taide-, kokki-, sähly, jumppa- sekä puuhastelukerhot. Kuvataiteisiin keskittyvän taidekerhon sekä teatterikerhon on tarkoitus tarjota lapsille mahdollisuus käyttää omaa luovuuttaan. Taidekasvatus tukee Pätäri-Rannilan ym. (2005, 3) mukaan erinomaisesti iltapäivätoiminnalle asetettuja kasvatuksellisia tavoitteita. Taiteen paikka onkin luoda tilaa yksilöllisille elämyksille ja vuoropuhelulle ryhmässä. Draaman osalta on tärkeää, että lapsi saa tilaisuuden eläytyä eri tilanteisiin; tätä taitoa hän tarvitsee myöhemminkin elämässä. Draama on myös väline aikuisen ja lapsen kohtaamiseen, sillä lasten kanssa työskentely on kohtaamista ja avautumista lasten ja aikuisten maailmoihin. (Mt., 4, 11.)

1.2 Aikaisempia tutkimuksia aiheesta

Lasten ja nuorten teatterin tekemisestä on paljon tutkimuksia, joissa otetaan kantaa tavoitteisiin. Taiteelliset ja kasvatukselliset tavoitteet nähdään kuitenkin usein toisensa poissulkevina, eikä aihetta pohdita kovinkaan pitkälle. Tutkimukset myös painottuvat draamapedagogiikkaan ja taidekasvatukseen ja liittyvät usein kouluopetukseen. Vaikka koulun taidekasvatuksella on paljon yhtäläisyyksiä lasten ja nuorten vapaa-ajan teatteriharrastamisen kanssa, lähtökohdat ovat erilaiset, mikä vaikuttaa työn menetelmiin ja tavoitteisiin, joten tulokset eivät ole suoraan sovellettavissa kaikkeen lasten ja nuorten tekemään teatteriin. Lisäksi useimmissa tutkimuksissa kohderyhmänä ovat murrosikäiset ja sitä vanhemmat nuoret tai alle kouluikäiset lapset; alakouluikäisiin kohdistuvaa tutkimusta ja kirjallisuutta aiheesta on valitettavan vähän.

Varsinkin pragmatismia on käytetty teoreettisena viitekehyksenä useissa tutkimuksissa, sillä se on yksi 1900-luvun merkittävimmistä filosofisista suuntauksista; etenkin Deweyta on käytetty paljon

kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Esimerkiksi Aaltola (1989) vertailee tutkimuksessaan pragmatismin ja Wittgensteinin myöhäisfilosofian käsityksiä merkityksestä kasvatuksellisesta näkökulmasta. Teatteritiede on käyttänyt pragmatismia ennen kaikkea draamapedagogisessa kontekstissa, ja Teerijoki (2001a) esitteleekin pragmatismin eräänä lupaavimmista draamakasvatuksen teorioista. Löytämäni tutkimukset käsittelevät pragmatismia koulun taidekasvatuksen näkökulmasta. Tästä erinomainen esimerkki on Soile Rusasen tutkimus *Koin traagisia tragedioita* (2002), jossa hän tutkii ilmaisutaidon opiskelua yläasteella teoreettisena viitekehyksenään John Deweyn ajatukset taiteesta ja kasvatuksesta. Rusasen tutkimuksen painopiste on kuitenkin oppilaissa ja heidän kokemuksissaan, sillä hän ei halunnut tutkia omaa työtään (Rusanen 2002, 192). Pragmatismia – etenkin Deweyta – ja koulumaailman taidekasvatusta on käsitelty väitöskirjatasolle asti.[1] Nuorisotutkimuksen puolelta en löytänyt merkkejä pragmatismin käytöstä lapsi- ja nuorisoteatterin yhteydessä.[2] Lasten ja nuorten teatteriharrastusta eri näkökulmista käsitteleviä tutkimuksia on jonkin verran[3] ja samoin harrastajateatteriryhmien ohjausoppaita, jotka tarjoavat runsaasti menetelmiä, mutta niiden tieteellistä perustelua saa hakea – varsinkin käytäntöön pohjautuvaa tieteellistä perustelua.

Myös innostamista nuorisotyön välineenä on käytetty teatterin yhteydessä, mutta tällöin pääasiallisena tarkoituksena on ollut tehdä erityisnuorisotyötä sosiokulttuurisen innostamisen keinoin teatteria avuksi käyttäen, mistä hyvä esimerkki on Tampereella toimiva Legioonateatteri ja siitä tehdyt tutkimukset. Oma lähtökohtani aiheeseen on kuitenkin teatterikeskeisempi, sillä tuntuu mielenkiintoisemmalta tutkia innostamisen mahdollisuuksia ylipäänsä teatteriohjaajan työn välineenä kuin pelkästään syrjäytymisvaarassa olevien nuorten auttamiseksi, vaikka en missään tapauksessa kiistä tällaisen työn tärkeyttä.

1.3 Lasten ja nuorten kanssa tehtävän teatterityön tavoitteet kirjallisuudessa

Lasten ja nuorten kanssa tehtävän teatterin tavoitteet esitellään kirjallisuudessa hyvin kaksijakoisesti. Selkeä ero tavoitteiden välillä ilmenee myös siinä, mitä käsitteitä käytetään työskentelystä puhuttaessa. Draaman tavoitteet määritellään koulukunnittain eri tavoilla; suuri osa tavoitteista liittyy muun muassa kielen ja luovuuden tai sosiaalisten taitojen kehittämiseen (Suihko 1995, 139). Valtaosa kirjallisuudesta käsittelee koulujen teatteriopetusta, joten myös tavoitteet on nähtävä koulukontekstissa. Pätäri-Rannilan ym. (2005) teos käsittelee iltapäiväkerhojen draamakasvatusta, ja on lä-

[1] Ks. esim. Väkevä 2004
[2] Nuorisotiedon kirjasto ei anna yhtään osumaa hakusanoilla pragmatismi, Peirce tai James. Deweyta koskeva Miettisen (1999) artikkeli käsittelee opetusta.
[3] Esimerkiksi tutkimuksia teatterityöstä monikulttuurisen tai erityisnuorisotyön välineenä, teatterin merkityksestä nuorelle, psykodraamasta, yhteisödraamasta ja prosessidraamasta.

himpänä aineistoani. Useat tavoitteidenasettelut jakautuvat eri osa-alueisiin, joista kuitenkin korostetaan tiettyä osa-aluetta, esimerkiksi sosiaalisia ja vuorovaikutuksellisia päämääriä. Ihanteina luetellut tavoitteet ovat kuitenkin hyvin harvoin yhteneväiset käytännön työn kanssa.

Aiheeseen perehtyneen Gavin Boltonin mielestä sosiaaliset ja vuorovaikutukselliset taidot ovat yliarvostettuja tavoitteita ja että draaman taso ei saisi laskea sosiaalisten tavoitteiden vuoksi – on oltava myös esteettiseen muotoon liittyviä vaatimuksia (Suihko 1995, 141). Rusasen (2002, 19) mukaan koulun taideaineiden tavoitteiden tulisi olla taiteen parissa olemista ja siihen tutustumista Deweyn oppien mukaisesti itse tekemällä. Teatterikasvattaja Viola Spolin korostaa, että jos tavoitteena on lopputulos – kuten esitys – se ei saa muodostua liian tärkeäksi. Se on arvokas, kun se syntyy helposti, ilman pakottamista ja prosessin yhteydessä. (Marlo 1995, 233.)

Professori ja näytelmäkirjailija Brian Way puolestaan näkee, että draaman tehtävä on yksilön persoonallisuuden kehittäminen ja draamakasvattaja Jonothan Neelandsille draama on lähinnä opetusväline. Draamaopettaja Heinigin mukaan pedagogisen draaman päämäärät ovat kieli ja viestintä, ongelmanratkaisutaidot, luovuus, positiivinen minäkuva, sosiaalinen tietoisuus, empatia, arvojen ja asenteiden selkiytyminen ja näyttämötaiteen ymmärtäminen (Suihko 1995, 140–141). Huomionarvoista on, että päämäärien luettelossa näyttämötaide tulee vasta viimeisenä. Teatterikasvatusryhmän vuoden 1982 muistion mukaan draama pyrkii kasvatusmenetelmänä kehittämään persoonallisuutta, sosiaalisuutta ja kykyä itsenäiseen työskentelyyn ja ajatteluun (Piekkari 1995, 152). Ilmaisutaidon ylitarkastaja Inari Grönholm esittää teoksessa *Ilmaisun monet kielet* (1994), että tavoitteena on kehittää esteettis-eettistä elämänasennetta, humanistista suhtautumista toisiin ihmisiin ja yhteiskuntaan sekä vuorovaikutustaitoja (Rusanen 2002, 40). Esiopetuksen draamatyössä korostetaan oppimaan oppimisen valmiuksien kehittymistä (Piekkari 1995, 152).

Pätäri-Rannila ym. (2005, 3) esittävät, että teatteri-ilmaisuun usein liittyvä esityksellisyys ja roolien opetteleminen eivät saa olla ensisijaisina tavoitteina, vaan parempi lähestymistapa olisi käyttää draamaprosesseja. Myös Känsälä (1995, 97) on samoilla linjoilla koulunäytelmistä puhuessaan: ”Taiteellisen tason korostaminen voi johtaa siihen, ettei niitä enää tehdä”. Vai olisiko asia pikemminkin niin, että jos taiteelliseen tasoon ei kiinnitetä tarpeeksi huomiota, kiinnostus näytelmiin hiipuu, eikä niitä enää tehdä?

Inari Grönholmin mukaan oppisisältöjen tavoitteet ovat kehittää ilmaisun perusvalmiuksia, harjoittaa tunnistamaan ja käyttämään kehon kieltä, sanaa ja puhetta sekä visuaalisia keinoja, tutustua teatteriin ja teatteri-ilmaisuun, syventää eri taiteenalojen tuntemusta ja kehittää taiteiden välistä ilmai-

sua. Draaman ja teatterin lukiodiplomin (1999–2000) tavoitteet ovat puolestaan aikaansaada taiteellinen oppimisprosessi, jonka kautta pyritään vahvistamaan draamallisia ja teatteri-ilmaisullisia taitoja, kommunikaatio- ja sosiaalisia taitoja ja itsearviointia. (Rusanen 2002, 40.)

Rusasen tutkimuksen yläkoulujen tavoitteet olivat kolmiosaisia. Ilmaisullisiin tavoitteisiin kuuluvat muun muassa rohkeus ja ilo ilmaista itseään, oman itsen käyttö ilmaisun välineenä, itseluottamus ja -tuntemus. Esteettiset tavoitteet koostuvat taiteellisesta oppimisesta, esiintymistaitojen kehittymisestä ja taiteen vastaanotosta. Lisäksi mukana ovat sosiaaliset tavoitteet: muiden huomioon ottaminen, avoimuus ja itsekuri, yhteishengen kehittyminen, kyky ratkaista konflikteja neuvotellen ja todellisuuden tutkiminen draaman avulla. Rusanen huomasi, että koulussa, jossa ilmaisutaidosta tarjottiin vain peruskurssi, korostuivat ilmaisulliset ja sosiaaliset taidot, mutta koulussa, jossa tarjottiin sekä perus- että jatkokurssi, korostuivat ilmaisulliset ja esteettiset tavoitteet. (Mt., 92.) On toki järkeenkäyvää, että mitä enemmän ilmaisutaitoa opiskelee, sitä enemmän tavoitteita asetetaan myös esteettiselle puolelle. Mielenkiintoista kuitenkin on, että tavoitteiden painopisteet vaihtelevat selkeästi kouluittain, ja olisikin kiintoisaa tietää, ovatko erot tavoitteissa selkeät vain koulujen välillä ja millaiset ne ovat saman koulun perus- ja jatkokurssin välillä.

Myös Pätäri-Rannila ym. (2005, 74) jakavat tavoitteet taiteellisten oppimisalueiden näkökulmasta kolmeen osaan. Taitotieto käsittää henkilökohtaiset teatterityön taidot kuten äänenkäytön, eläytymisen, tunteiden käytön, keskittymisen ja kehollisen ilmaisun. Käsite- ja mielikuvatieto puolestaan koostuu teatteriin liittyvän käsitemaailman rakentumisesta. Elämys- ja vuorovaikutustaidot pitävät sisällään taiteelliset oppimiskokemukset, jotka liittyvät yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoihin ja draaman ja teatterin välineelliseen merkitykseen esimerkiksi minäkuvan kehittymisen, arvojen sisäistämisen ja maailmankuvan avartumisen kannalta. He ehdottavat, että lapset ovat mukana tavoitteiden asettamisessa ja asettavat myös omia henkilökohtaisia oppimistavoitteitaan. Tavoitteista puhuminen yhdessä lasten kanssa on tärkeää, mutta en kuitenkaan korostaisi niinkään henkilökohtaisia oppimistavoitteita, vaan pikemminkin ryhmän yhteisiä tavoitteita, joita lapset voivat olla mukana miettimässä.

Rusasen tutkimuksessa mukana olleet oppilaat arvioivat myös itse ilmaisutaidon merkitystä. Heidän mukaansa itsetunto ja -tuntemus, rohkeus, keskittymiskyky ja itsehillintä lisääntyivät; yhteistyökyky kasvoi, opittiin ymmärtämään erilaisia ihmisiä ja elämäntilanteita, koettiin empatiaa ja ujous väheni fyysisen työskentelyn seurauksena. Oppilaat kokivat saaneensa lisää valmiuksia muuhun koulutyöhön ja varmuutta erilaisiin tilanteisiin ja työelämään sekä ymmärrystä erilaisia ihmisiä kohtaan ja havaitsivat, että erilaisten ihmisten näkökulmasta maailma näyttää erilaiselta. (Rusanen

2002, 180, 182–183.) On mielenkiintoista, että oppilaat tuovat esille näin paljon toteutuneita sosiaalisia tavoitteita. Toisaalta vaikka korostetaan taiteellisia päämääriä, myös kasvatukselliset tavoitteet toteutuvat usein, ja niihin kiinnitetään enemmän huomiota, mikä onkin hyvä tekijöiden itsereflektion kannalta. Tavoitteita asetettaessa voi olla hyvä korostaa taiteellisia tavoitteita, mutta jälkiarvioinnissa on tärkeää pohtia myös kasvatuksellisia saavutuksia.

Kulttuurisen nuorisotyön tavoitteet ovat lähtökohtaisesti lähinnä kasvatuksellisia, ja taide toimii välineenä niiden saavuttamiseksi. Sinikka Haapasen (online, viitattu 17.10.2005) mukaan kulttuurisen nuorisotyön myötä vahvistetaan nuoren sisäistä minuutta ja luodaan kanavia mielikuvituksen kehittämiselle. Identiteetin kehittyminen ja elämänhallinnan vahvistuminen tapahtuvat vuorovaikutteisesti ihmisen sisäisen ja ulkoisen ympäristön kanssa. Siurala (online, viitattu 18.10.2005) tuo esille myös kulttuurisen nuorisotyön aseman syrjäytymisen ehkäisyssä, jossa taiteen käyttäminen tulee korostuneesti esiin erityisissä syrjäytymisen ehkäisyprojekteissa, pajatoiminnassa ja taiteen avulla tapahtuvan kasvattamisen toiminnoissa. Kulttuurinen nuorisotyö on hänen mukaansa myös nuoren kasvun tukemista aktiiviseksi kansalaiseksi. Myös Haapanen (online, viitattu 17.10.2005) korostaa taiteen merkitystä tavoitteiden saavuttamisessa. Hänen mukaansa postmoderni yhteiskunta edellyttää joustavuutta ja reflektiivisyyttä, sosiaalisia taitoja, rohkeaa omatoimisuutta, kykyä työskennellä tiimeissä ja luoda verkostoja. Kulttuuri hioo herkkyyttä, tuo esiin erilaisten elämäntapojen arvon ja kasvattaa monikulttuurisuuteen. Taiteen kieli on niin voimakas, että se voi vedota yhtä aikaa älyyn ja tunteeseen. Taide voi nostaa esiin ongelmia, olla yhteiskunnallisesti kriittistä, luoda visioita eteenpäin ja mahdollistaa vaihtoehtoja. (Haapanen, Sinikka. Mitä on kulttuurinen nuorisotyö? [online].[Viitattu 17.10.2005]. Saatavilla www-muodossa: http://www.alli.fi/tieto/nuorisotyo/haapanen.html, sit. Nykänen ym. 2005, 6–7; Siurala, Lasse. Nuori kulttuuritilan luojana. [online]. [Viitattu 18.10.2005]. Saatavilla www-muodossa: http://nuoriso.hel.fi/nuorisoasiainkeskus/lassenLinkkiTiedostot/2001-1105-kulttuuri_virtaa.doc?PHPSESSID=d6fdb42ef44b1485c9ed5c6de78075f6, sit. Nykänen ym. 2005, 6–7.) Taiteellisten päämäärien unohtaminen voi pahimmillaan aikaansaada juuri päinvastaisia tuloksia kuin on tavoiteltu. Kasvatuksen liiallinen korostaminen voi jättää itse taideteoksen luomisen taka-alalle, ja siitä voi tulla lepsua, jopa kertakaikkisen huonoa taidetta. Sen kaltainen kokemus tuskin kannustaa ketään nuorta jatkamaan taiteen saralla. (Nykänen, Stewart & Torasvirta 2005, 6–7.)

1.4 Tutkimusongelma

Tutkimukseni kumpuaa käytännön tarpeesta saada teoreettinen kehys lasten ja nuorten teatterikerhojen tavoitteille ja näin johdonmukaistaa työtäni. Uskon, että myös alakouluikäisten lasten kanssa on mahdollista toteuttaa taiteellisia tavoitteita. Tutkin, onko kasvatukselliset tavoitteet asetettava päämääräksi vai toteutuvatko ne myös taiteellisen työn oheistuotteena. Pääasiallinen tutkimuskysymykseni on: Mitkä ovat lasten ja nuorten parissa tehtävän teatterityön ensisijaiset tavoitteet, missä määrin tavoite voi olla taiteellinen ja missä määrin sen on oltava kasvatuksellinen?

Lisäksi tutkin kirjallisesta aineistosta nousevia hyvän ohjaajan piirteitä ammattilaisten ja lasten ja nuorten kanssa tehtävässä teatterissa, ja miten nämä heijastuvat tavoitteisiin. Tutkin myös ohjaajantyötä ja aineistostani nousevia ohjaajantyön menetelmiä ja keinoja tavoitteiden saavuttamiseksi sekä niiden sovellusmahdollisuuksia erilaisissa ryhmissä. Näiden pohjalta luon yleistettäviä käsityksiä tavoitteista ja toimintamalleja, joita voin käyttää jatkossa hyväkseni tehdessäni lasten ja nuorten kanssa teatteria. Tutkielmani pohjautuu omiin teatterityön periaatteisiini ja lähtökohtiini, joita pohdin ja esittelen avoimesti läpi työni, jotta niiden vaikutus tutkimustuloksiini on selkeästi nähtävissä ja otettavissa huomioon. Tämä mahdollistaa tutkimustulosteni mahdollisen työstämisen ja jatkokäytön myös muiden ohjaajien kohdalla.

2 TEOREETTISIA TYÖKALUJA

Tässä luvussa esittelen tutkielmani kannalta tärkeitä työkaluja: keskeisiä käsitteitä ja teoriataustaa. Lasten ja nuorten parissa tehtävä teatterityö vilisee käsitteitä, joissa yhdistyvät niin teatterialan kuin kasvatustieteenkin laaja ja usein monimerkityksinen käsitteistö. Alan tärkeimpien käsitteiden selventäminen on myös tässä työssä paikallaan, sillä ilman käsitteiden määrittelyä juuri tämän tutkielman kontekstissa on tavoitteista puhuminen lähes mahdotonta. Useat lasten ja nuorten kanssa tehtävää teatteria koskevat käsitteet pitävät sisällään vahvojakin viittauksia taiteen ja kasvatuksen keskinäiseen tärkeysjärjestykseen, joten aiheeseen suhtautuminen on asiantuntevien henkilöiden kohdalla pääteltävissä jo pelkistä sanavalinnoista.

Käsitteiden määrittelyn jälkeen esittelen tämän tutkielman kannalta tärkeitä teorioita: pragmatismia ja innostamista. Pragmatismin yhteydessä tuon esille John Deweyn ajatuksia taitesta ja kasvatuksesta ja innostamisen yhteydessä keskityn sosiokulttuuriseen innostamiseen ja innostajaan.

2.1 Teatteria vai draamapedagogiikkaa?

’Teatteri’ käsitteenä kuten lähes koko alan sanasto juontaa juurensa kreikan kielestä. ’Theastai’ tarkoittaa katsomista ja ’theatron’ puolestaan katselupaikkaa – muinaisten kulttien ja antiikin esitysten katsojien paikkaa. Sana on myös yhteydessä käsitteen ’theoria’ kanssa. (Teerijoki 2001a, 212; Østern 2001, 21.) ’Draama’ tulee kreikan sanasta ’drao’, joka tarkoittaa toimintaa (Teerijoki 2001a, 212). Draamaa käytetään ennen kaikkea puhuttaessa kirjoitetusta teatteritekstistä, ja usein sillä tarkoitetaan yhtä kirjallisuuden päälajeista.[4] Mielenkiintoista on draaman merkityksen muuttuminen toiminnallisuudesta kirjoitetuksi tekstiksi. Jako ei kuitenkaan ole niin yksiselitteinen, että teatteri viittaisi esitettävään taiteeseen ja draama kirjoitettuun, sillä draama on käsitteenä huomattavasti laajempi. Teoksen *Draama. Elämys. Kokemus*. alkusanoissa draamaa kuvaillaan kasvatuksellisessa kontekstissa:

> Draama on elämys. Se on kokemus. Draama ei ole ammattiteatteria eikä näyttelijäntyönkoulutusta. Se on taideaine, mutta samalla myös pedagoginen työskentelymuoto. Se antaa mahdollisuden toiminnallisin keinoin oppia ja samalla kehittää omaa ilmaisuaan ja vuorovaikutustaitojaan.

Pedagogiikka on historiallisesti kasvatuskäytännön sisälle syntynyt kokemukseen perustuva oppi kasvatuksen olemuksesta, päämääristä ja keinoista. Käytännössä tämä tarkoittaa sellaisten keinojen

[4] Kirjallisuuden päälajit: proosa, draama ja lyriikka.

löytämistä, joiden avulla haluttu viesti saadaan vietyä kuulijoille perille mahdollisimman ymmärrettävästi ja inhimillisesti luoden ihanteelliset olosuhteet asian oppimiselle. ’Taidekasvatuksen’ ensisijaisena lähtökohtana on taide verrattuna nuoren elämäntilanteeseen. Taidekasvatukselle on ominaista taiteen avulla kasvattaminen ja pedagogiikan pohjautuminen ilmaisukasvatukseen (Nykänen ym. 2005, 2.) Pätäri-Rannilan ym. (2005, 11) mukaan taidekasvatus on taiteen ymmärryksen lisäämistä ja lähtökohtaisesti kokemuksellista – ei ’taideopetusta’. Taidekasvatus toteutuu hyvin draaman avulla.

Teerijoen (2001a, 209) mukaan ”Draamapedagogiikka on kasvatustieteen, teatteritieteen ja estetiikan koalitio, jossa ihminen on pääosassa.” ’Draamakasvatusta’ ja ’draamapedagogiikkaa’ käytetään usein synonyymeina, enkä näe aiheelliseksi tehdä niiden välille eroa tässä tutkielmassa, vaan käytän käsitteitä synonyymisesti. Draamakasvatus tulee englanninkielisestä käsitteestä ’drama education’, jota käytetään puhuttaessa draamasta kasvatuksen kontekstissa (Rusanen 2001, 48). Heikkisen (2001, 81, 86) mukaan draamakasvatus ei perustu ennalta laadittuihin teksteihin: silloin on kyseessä ’teatteripedagogiikka’, jota käytetään terminä, kun painotetaan esittävän teatterin tekemistä. Rusaselle (2001, 48) ’teatterikasvatus’ on draamakasvatuksen vastine teatterin saralla. Pakka ja Saksman (1995, 15) näkevät teatterikasvatuksen ja draamapedagogiikan välisen eron siinä, että teatteri vaatii yleisön, mutta pedagogisessa draamassa ei useimmiten haluta katselijoita paikalle. Heikkinen (2001, 87) puolestaan määrittelee draamapedagogiikan ja teatteripedagogiikan välisen eron niin, että draamapedagogiikka sisältää prosessit ja sen, mitä opitaan teatteripedagogiikan avulla.

’Ilmaisutaito’ on koulun taito- ja taideaine, jota kutsutaan kansainvälisesti nimellä draama (*Draama. Elämys. Kokemus*, lukijalle). ’Teatteri-ilmaisu’ puolestaan on luova ryhmäprosessi, joka tuottaa oivalluksia ja kokemuksia ja suuntautuu esittäviin taiteisiin ja sisältää kaikki ilmaisun elementit näyttelemisestä skenografiaan (Jääskä 1995, 278). Jääskä (mp.) määrittelee ilmaisutaidon ja ’teatteri-ilmaisun’ välisen peruseron niin, että ilmaisutaito on väline johonkin, kun taas teatteri-ilmaisu on väline itsessään. Ilmaisutaidon ja teatteri-ilmaisun tavoitteet ovat kuitenkin monilta osin yhteneväiset (mt., 282). Molempia käytetään, kun puhutaan koulun teatteri- ja draamaopetuksesta. Jyväskylän yliopiston draamaopettajia kouluttavan oppiaineen nimi on puolestaan draamakasvatus, mutta Teatterikorkeakoulun pedagogiikan laitokselta valmistuu teatteri-ilmaisun opettajia.

Omaa työtäni kuvaa parhaiten, kun puhutaan lasten ja nuorten kanssa tehtävästä teatterista. Kyseessä ovat lasten ja varhaisnuorten teatterikerhot. Edellä mainitusta käsitteistä lähimpänä tekemääni työtä ovat teatterikasvatus ja -pedagogiikka. Käytän draaman sijasta termiä teatteri, sillä teatterityöni on aina taiteellisiin tavoitteisiin pyrkivää, ja kerhojen lähtökohtana on valmistaa kerhokauden

aikana esitys, mikäli ryhmä niin haluaa. Tämän tutkielman yhteydessä taiteellisella tavoitteella tarkoitetaan juuri esityksen valmistamista, ellei toisin sanota. En missään nimessä väheksy kasvatuksen osuutta varsinkaan, kun kyse on lapsista ja teatterista, mutta näen kasvatuksen lähtökohtaisesti pikemminkin menetelmänä kuin työn tavoitteena. Näyttelijäntyön ohella pyrin tutustuttamaan lapsia myös teatterin muihin osa-alueisiin kuten puvustukseen ja lavastukseen, ja sekin puoltaa teatteritermin käyttöä. Teatterikerhojen yhteydessä puhun välillä jopa lähes synonyymisesti ’produktiosta’ ja ’prosessista’, sillä jokainen teatterikerhokausi pitää sisällään yhden produktion valmistelemisen, ja jokainen produktio on luonteeltaan prosessi. Sanna Asikaisen (1995, 221) mielestä usein nähtävä vastakkainasettelu prosessin ja produktion välillä on turhan mustavalkoinen, mikä myös tukee termien rinnakkaista käyttöä.

Ryhmiin kuuluu 7–12 -vuotiaita, joista puhun selvyyden vuoksi yleisesti lapsina, vaikka vanhimpia ryhmäläisiä voisikin jo kutsua varhaisnuoriksi. 7–12-vuotiaiden ikään viitatessani käytän myös termiä ’alakouluikäinen’. Kun käsittelen asioita laajemmin ja yleisluonteisemmin, puhun ylipäänsä ’lapsista ja nuorista’ ja heidän ohjaamisestaan.

Nuorisotyön tehtäväksi määritellään usein nuoren auttaminen integroitumaan yhteiskuntaan ja tulemaan sen aktiiviseksi jäseneksi, mikä on myös sosiokulttuurisen innostamisen tärkeä tavoite. Nuoruuden määritelmä nuorisotyön ja -tutkimuksen piirissä lähteekin usein tästä tavoitteesta: nuori on yhteiskuntaan ja sen toimintaan kiinnittymässä oleva henkilö, joka ikään kuin elää lapsuuden ja aikuisuuden välistä vaihetta. Nuorisotyön erityislaatu näkyy kuitenkin sille ominaisissa piirteissä: nuorten vapaa-aikaan sijoittumisessa ja nuorten osallistumisen vapaaehtoisuudessa. Tähän perustuu nuorisotyöntekijän asema: nuorten itsensä asettamaan auktoriteettiin.

’Ohjaajalla’ on tässä yhteydessä kaksi merkitystä: teatterikontekstissa ohjaaja on teatteriproduktion ohjaaja, kun taas nuorisotyöstä puhuttaessa sama termi tarkoittaa nuoriso-ohjaajaa. Termin molemmat merkitykset yhdistyvät nuorten teatteriohjaamisessa, mikä osaltaan hämmentää ohjaajan sekavaa identiteettiä. Moniselitteisyyttä välttääkseni käytän nuoriso-ohjaajasta nimitystä nuorisotyöntekijä, vaikka kaikki nuoriso-ohjaajat eivät sellaisia olekaan.

’Kulttuurisen nuorisotyön’ lähtökohtana on ennen kaikkea nuoren elämäntilanne. Tavoitteena on luoda nuorelle turvalliset olosuhteet, joissa nuori voi kulttuurin tarjoamin keinoin rakentaa minäkuvaansa ja elämänhallintaansa. Nuorelle annetaan siten tilaisuus itsensä tunnistamiseen tekemästään taiteesta. Kulttuurisen nuorisotyön muotoja ovat muun muassa teatteri-, kuvataide-, kädentaito- ja musiikkikerhot sekä erilaiset nuorten kulttuuritapahtumat. (Nykänen ym. 2005, 2.) Sinikka Haapa-

nen (online, viitattu 17.10.2005) korostaa nuorten asemaa, sillä hänen mukaansa kulttuurinen nuorisotyö kehittyy vuorovaikutteisesti nuorten ja muuttuvan elinympäristön kanssa. Myös Lasse Siurala (online, viitattu 18.10.2005) korostaa nuorta lähtökohtana kulttuuriselle nuorisotyölle: nuoren tulisi esiintyä subjektina – ei objektina. Hänen mukaansa kulttuurinen nuorisotyö on non-formaalia ja oppijakeskeistä pedagogiikkaa, jossa taide on selkeästi väline nuorten elämänhallinnan parantamiseen ja yksilöllisen identiteetin pohdiskeluun. (Haapanen, Sinikka. Mitä on kulttuurinen nuorisotyö? [online]. [Viitattu 17.10.2005]. Saatavilla www-muodossa: http://www.alli.fi/tieto/nuorisotyo/haapanen.html, sit. Nykänen ym. 2005, 2; Siurala, Lasse. Nuori kulttuuritilan luojana. [online]. [Viitattu 18.10.2005]. Saatavilla www-muodossa: http://nuoriso.hel.fi/nuorisoasiainkeskus/lassenLinkki Tiedostot/2001-1105-kulttuuri_virtaa.doc?PHPSESSID=d6fdb42ef44b1485c9ed5c 6de78075f6, sit. Nykänen ym. 2005, 2.)

2.2 Pragmatismi

Kinesteettisenä oppijana etsin nouseviin kysymyksiin ratkaisuja käytännön toiminnan kautta, mikä on myös yksi pragmatismin lähtökohdista. Kasvatuksen ja taiteen yhteydessä esille nousee John Dewey, jonka kasvatusfilosofia oli keskeisellä sijalla vaikuttamassa draamakasvatuksen tuloon amerikkalaisiin ja englantilaisiin kouluihin 1900-luvun alussa (Rusanen 2002, 24). Käytän tässä työssä pragmatismin osalta ennen kaikkea hyväkseni Deweyn teoreettisia – vaikkakin hyvin käytännönläheisiä – pohdintoja. Esittelen ensin pragmatismia yleisesti, sen jälkeen Deweyta ja hänen ajatuksiaan kasvatuksesta sekä taiteesta ja lopuksi pragmatistista tutkimusta.

2.2.1 Käytännön filosofiaa

Pragmatismi on ensimmäinen itsenäinen Amerikassa kehitetty filosofian suuntaus (Teerijoki 2001b). Se syntyi Harvardin yliopistolla vuosina 1871–1874 kokoontuneen ”Metafyysisen klubin” piirissä. Klubin jäsenten taustat olivat hyvin vaihtelevia, mikä näkyy myös pragmatismissa. Tärkeä aihe jäsenten keskuudessa oli sinä aikana paljon puhuttanut evoluutio ja siihen liittyvä uskon ja tiedon problematiikka. Pragmatismin perustajana pidetään Charles S. Peircea, mutta pragmatismin läpimurto oli William Jamesin ja John Deweyn ansiota. 1900-luvun lopulla pragmatismi on hajaantunut vähitellen, mutta se on samalla soluttautunut ja antanut vaikutteita useimpiin muihin koulukuntiin. (Niiniluoto 1986, 40–43.)

Pragmatismi on aktiivisen ihmisen filosofiaa (Teerijoki 2001b, 69). Kreikankielinen sana ’pragma’ tarkoittaa toimintaa (Niiniluoto 1986, 45), ja siitä johdetut sanat ’praksis’ ja ’praktinen’ käytäntöä ja käytännöllistä. Pragmatismissa käytäntö ja teoria kulkevat käsi kädessä ja pragmatismin mukaan ihminen on aktiivinen toimija ja tiedon jäsentelijä. Kokemus on todella merkittävässä roolissa, sillä sen kautta epäilyksiä testaamalla rakennetaan merkityksiä ja omia käsityksiä. (Teerijoki 2001a, 210–211.)

Charles S. Peircea kutsutaan pragmatismin isäksi. Hänen mukaansa tiedostukset perustuvat aikaisempiin tiedostuksiin ja tieto ulkoisesta maailmasta perustuu hypoteeseihin ja niiden testaamiseen havaintojen avulla – tieto on lähtökohtaisesti aina epävarmaa. (Niiniluoto 1986, 43–45.) Peirce puhui paljon vuorovaikutuksesta, ja hän uskoi merkityksen syntyvän yhteisössä (Teerijoki 2001b, 70). Hänen seuraajansa William James puolestaan nosti yksilölliset kokemukset, yksilön tunteet ja vapaan tahdon todellisuuden perusaineksiksi. Jamesille totta oli se, mikä osoittautuu hyväksi toiminnassa, ja hän näkikin totuuden yhtenä hyvän lajina. (Niiniluoto 1986, 48–49.) Jamesin seuraaja ja Peircen oppilas John Dewey puolestaan palasi takaisin Peircen ajatuksiin vuorovaikutuksesta ja yhteisön merkityksestä, mikä näkyy ennen kaikkea hänen käsityksissään kasvatuksesta.

Pragmatisteille taide on nautinnon ja käytön väline. Pragmatistit eivät tavoittele totuutta vaan moniäänisyyttä, mikä onkin erinomainen lähestymistapa myös taiteen tekemiseen. Draamassa tekeminen ja tapahtumat ovat jatkuvassa muutoksen tilassa, mistä seuraa ideoiden jatkuvaa soveltamista ja vaihtamista uusiin ideoihin. Draaman avulla jäsennetään maailmaa itselle ymmärrettäväksi vuorovaikutuksessa muiden kanssa. (Teerijoki 2001a, 213; 2001b, 73.) Tämä on myös lasten ja nuorten parissa tehtävän teatterin ja draaman tulevaisuuden haaste, sillä teatteri- ja draamakasvatusta kuten koko yhteiskuntaa uhkaa yhteisöllisyyden häviäminen individualististen arvojen vallatessa tilaa.

2.2.2 John Dewey ja tekemällä oppiminen

John Deweylla (1859–1952) on ollut suuri vaikutus pragmatismin käyttöön niin kasvatuksen kuin taiteenkin saralla. Merkittävimpiä hänen teoksiaan näillä aloilla ovat *The School and Society* (1900) ja *Art as Experience* (1934), jotka ovat edelleen hyvin luettuja. Itse Dewey kutsui filosofiaansa ’instrumentalismiksi’, sillä hänen mukaansa teoriat ovat välineitä kokemuksien jäsentämiseksi ja ongelmien ratkaisemiseksi (Niiniluoto 1986, 52). Myöhemmin hän siirtyi käyttämään käsitettä ’eksperimentalismi’, koska hän halusi korostaa käsitysten kokeiluluonteisuutta (Aaltola 1989, 125).

John Dewey nousi William Jamesin kuoleman jälkeen USA:n johtavaksi filosofiksi. Hän korostaa edeltäjiään Jamesia ja Peircea enemmän oppimisen ja toiminnan välistä yhteyttä ja on lanseerannut sittemmin myös muissa yhteyksissä paljon käytetyn termin ’learning by doing’. Dewey ei tee eroa luonnon ja sitä koskevan kokemuksen välille. Luonnosta hän erottaa kolme tasoa: fyysis-kemiallisen, psyko-fyysisen ja inhimillisen kokemuksen tason. (Niiniluoto 1986, 50–51.) Inhimillisen kokemuksen tasoon kuuluvat kieli, kommunikaatio ja sosiaalinen toiminta, jotka ovat teatteri-työskentelyn kannalta välttämättömiä ja joihin teatteri ja draama ylipäänsä perustuvat.

Dewey vastustaa antiikissa syntynyttä erottelua teoreettisen tiedon ja käytännön toiminnan välillä, sillä se johtaa virheelliseen käsitykseen tiedosta eräänlaisena sivusta seuraamisena, ”katselemisena”. Tieto liittyy aina ihmisen aktiiviseen toimintaan kokemuksien järjestelemisessä ja tosiasioiden perustelemisessa. (Mt., 51.) Käytännöllinen elämä ja toiminta opettavat yhteyksiä filosofialle ja tieteelle (Aaltola 1989, 142). Deweykaan ei uskonut absoluuttisen tiedon olemassaoloon, sillä totuus muuttuu ja muotoutuu aina uudelleen kontekstin ja siinä vaikuttavien ihmisten mukaan (Teerijoki 2001a, 211). Ihmisen ja tapahtumien välisen vuorovaikutuksen seurauksena ihminen antaa tapahtumille merkityksiä; yleiset ja yhteiset merkitykset syntyvät yhteisön toiminnassa ja kommunikaatiossa (mt., 71). Deweylle myös arvot ovat tosiseikkoja: se, että jokin asia tuottaa iloa, on samanlainen tosiasia kuin sen väri tai muoto. Se, tuottaako asia iloa myös tulevaisuudessa, on puolestaan hypoteesi, joka on testattava. (Niiniluoto 1986, 52.) Dewey korostaa reflektiota: ihmisen tehtävä on rekonstruoida nykyisyyttä ja luoda edellytyksiä paremmalle tulevaisuudelle (Teerijoki 2001b, 72). Itsereflektio on olennaista myös kaikessa kasvatuksessa, taiteen tekemisessä ja ennen kaikkea teatterityössä. Lasten parissa tehtävässä teatterissa korostuu ohjaajan reflektio, johon koko tutkimukseni empiirinen ainestokin hyvin pitkälti perustuu.

Suomentaja Kalevi Kajava puhuu teoksen *Koulu ja yhteiskunta* suomennoksen esipuheessa Deweyn kasvatusperiaatteista. Deweyn kasvatusteoriat pohjautuvat filosofisiin käsityksiin, ja hän näkikin filosofian sosiaalisten konfliktien tutkimisena ja pulmien ratkaisemisena. Kajavan mukaan kasvatus oli Deweylle ennen kaikkea saavutettujen kokemusten uudelleen järjestelyä, ja hän näki kasvatuksen sosiaalisena prosessina, joka pyrkii kehittämään kasvatettavista yhteiskuntakelpoisia kansalaisia. Oppiminen puolestaan on ongelmien ratkaisemista ja uusien kokemusten hankkimista; ongelmien selville saaminen edellyttää havainnointia ja tietojen hyväksi käyttämistä. Oppimisen lähtökohtana ovat siis konkreettiset elämäntilanteet. (Dewey 1957, 6–8.) Toiminnan lähtökohtana ja keskuksena tulee olla lapsi, ja lapsen tulisikin nähdä ratkaistava ongelma omanaan, jotta kasvatus olisi toimivaa (mt., 41, 144). Lapsilähtöisyyttä lasten teatteriryhmien menetelmänä tarkastelen luvussa 5.2.

Learning by doing – tekemällä oppiminen – korostaa myös kollektiivisuuden merkitystä tiedon omaksumisessa, ja muut ihmiset ja ympäröivä yhteisö ovatkin hyvin merkittäviä kasvun ja kasvatuksen kannalta: ihmisestä tulee ihminen vasta vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa (Teerijoki 2001a, 209–210; 2001b, 73). Deweyn dialoginen ihmiskäsitys toimii myös teatterin maailmassa, jossa toiminnan lähtökohtana on vuorovaikutus: roolihenkilöiden välinen kommunikaatio tai sen puute. Lasten ja harrastajien kanssa tehtäessä itse teatterin tekeminen perustuu vuorovaikutukseen, mutta roolihahmojen välisen vuorovaikutuksen saaminen näyttämölle näkyväksi on suuri, mutta ehdottomasti tavoittelemisen arvoinen haaste lapsi- ja nuorisoteatterin ohjaajalle.

Dewey halusi kokeilla kasvatusperiaatteitaan ideologiansa mukaisesti myös käytännössä ja perusti vuonna 1896 Laboratoriokoulun[5], joka toimi kahdella tasolla laboratoriona: se oli samalla pedagoginen kokeilu ja laboratorionomainen työskentely-ympäristö, jossa opetus perustui oppilaiden itsenäisiin kokeisiin, tutkimuksiin ja havaintoihin. Deweylle juuri yhteisön rekonstruoiminen oli tärkeää Laboratoriokoulussa. (Aaltola 1989, 74, 120–121.) Hän piti tärkeänä koulun yhteyttä muuhun elämään, ja koulun tulikin Deweyn mukaan olla demokraattisten ihanteiden mukaan toimiva pienoisyhteiskunta (Dewey 1957, 25). Deweylle kasvu on vuorovaikutusta ympäristön kanssa, ja koulun tehtävä onkin sulauttaa koulun ulkopuoliset kokemukset yhteen koulutyön kanssa. Opetuksessa tulisi kytkeä yhteen tuttu ja tuntematon: perustaa uusi tieto vanhan pohjalle. (Aaltola 1989, 121–125.) Myös abstraktit asiat on linkitettävä jokapäiväisiin kokemuksiin (Dewey 1957, 80).

Dewey oli Kajavan mukaan aktiivisuuden periaatteen puolesta esitaistelija (mt., 7). Hän näki tärkeäksi integroida kasvatus työhön ja tätä kautta vahvistaa lasten luonnollista sosiaalista yhteistyötä. (Aaltola 1989, 74, 120–121.) Deweyn mukaan tarkkaavaisuus syntyy mielenkiinnosta, joten opetuksessa tulee saada tylsäkin aihe herättämään lasten mielenkiinto. Hänen mukaansa toiminta herättää lapsissa omaehtoisen tarkkaavaisuuden ja mielenkiinnon. Toiminnan yhteydessä lasten tulee oppia asioiden välisiä riippuvuussuhteita: syitä ja seurauksia sille, mitä he tekevät ja minkä takia. (Dewey 1957, 143, 20, 45–46.) Deweylle oli myös olennaista, että lapset oppivat näkemään toimintansa hyödyn, jolla hän tarkoitti ennen kaikkea henkistä hyötyä. (Aaltola 1989, 74, 120–121.) Jos toiminnan tavoitteena on enemmän ulkonainen tulos kuin henkinen ja moraalinen kehitys, työ on manuaalista – ei toiminnallista, sillä toiminnallisuus edellyttää suurta määrää tiedostamista. Kurinpidon pitää myös määräytyä päämäärän mukaisesti ja olla siitä riippuvainen, sillä silloin kun toiminta on rakentavaa, tarvitaan vain vähän järjestyksenpitoa. (Dewey 1957, 128, 23.) Deweyn (mt., 25) mukaan ”vapautuminen hyötynäkökulmista tekee koulun käytännölliset toiminnot taiteen liittolaisiksi.” Toiminnallisten alojen – muun muassa taiteen – sekä aloitteisiin perustuvien asioiden ot-

[5] Laboratory School

taminen mukaan opetussuunnitelmaan vaikuttaa positiivisesti koulun ilmapiiriin ja oppilaiden ilmaisuun ja ne ovat siksi välttämättömiä laajassa yhteiskunnallisessa kehityksessä. Yhteenkuuluvaisuus taiteen ja muun koulutoiminnan välillä antaa puolestaan myös taiteelle elinvoimaa ja syvyyttä. Myös lasten harrastukset ovat tärkeä osa kasvatusta, ja ne tulee ottaa huomioon. Lapsen henkisen voiman ja tietojen lisääntyessä toiminta ei ole enää pelkästään miellyttävää, vaan se muuttuu apuneuvoksi ja ymmärtämisen välikappaleeksi ja edesauttaa harmonisen aikuisten yhteiskunnan tavoittelussa. Kun kokemuksesta tulee oppimisen tärkein osa ja väline, kulttuurista tulee demokratian tunnussana. (Dewey 1957, 36, 83, 132, 29, 63.) Toiminnallisuuden ja kokemuksellisuuden lisääminen nykypäivän opetuksessa edellyttää taidekasvatuksen aseman parantumista sekä ennen kaikkea asennemuutosta ja oppiainesten hierarkkisen ja taideaineita syrjivän keskinäisen järjestyksen uudelleen järjestelyä.

Deweyn (mt., 130–131) mukaan suuri osa lasten leikeistä jäljittelee yhteiskuntaa, sillä lapsi tuntee mielenkiintoa toiminnallista työtä kohtaan. Toiminnallisuus on lapsilla luonnollista, eikä sitä tarvitse erikseen kehittää. Riittää, että lapsille annetaan mahdollisuus toimintaan ja heitä kannustetaan siihen. (Aaltola 1989, 121–125.) Deweyn (1957, 62) mukaan ”mielikuvituksen maailma on ympäristö, jossa lapsi elää.” Teatteri on olemukseltaan toiminnallista ja perustuu mielikuvitukseen ja lapsille ominaiseen leikkiin – siihen, että esittää jotain muuta kuin itse on. Lapsilla on halu luoda: tarve saada ilmaistuksi itseään leikeissä, liikkeissä, eleissä ja näyttelemisessä; taidevaisto on myös yhteydessä haluun kertoa ja esittää (mt., 49, 52). Näytteleminen on siis lapselle hyvin luonnollista toimintaa, eikä sitä tarvitse heille opettaa – pikemminkin ohjata kulloisenkin produktion kannalta oikeaan suuntaan ja kannustaa lapsia kokeilemaan ja löytämään itse.

2.2.3 Dewey ja taide

Deweyn (1957) mukaan ihmisellä on neljä perustarvetta: tekeminen, keksiminen ja sosiaalisen sekä taiteellisen toiminnan tarve (Teerijoki 2001b, 71). Ihminen tarvitsee taidetta myös taiteen itsensä vuoksi, ja Deweyn mukaan intentio on tärkeää taiteen synnyssä. Taiteen tekemisessä päämääränä on oltava taide, joka joskus onnistuu ja joskus taas ei (Teerijoki 2001a, 213). Vaikka kyseessä on lasten parissa tehtävä teatteri, on päämääränä silloinkin oltava taiteen tekeminen. Taidetta on tehtävä yksilön kasvua edesauttavin keinoin korostaen yhteistyö- ja vuorovaikutustaitojen kehittämistä, mikä vaatii ohjaajalta suunnattomasti: hänen on oltava sekä taiteen että kasvatuksen ammattilainen ja löydettävä sopiva suhde näiden kahden eri osaamisalueen välillä. Mieleeni tulee teatteriohjaaja Juha Hurmeen toteamus keskustelussa, että taide itsessään on aina olemukseltaan kasvattavaa, ja voin

yhtyä tähän täysin etenkin lasten ja nuorten parissa tehtävän taiteen osalta. Hyvä taide edesauttaa kasvua, mutta huono taide on siinä mielessä usein tehokkaampaa – edellytyksenä on kuitenkin, että myöntää epäonnistumisensa ja antaa sen kasvattaa.

Taide on Deweylle (1934, 133) täysi ja intensiivinen kokemus, joka auttaa kokemaan arjen maailman kokonaisuudessaan. Deweyn mukaan taideteoksen esteettisyys syntyy vasta ihmisen kokemuksessa. Suora kokemus puolestaan rakentuu ihmisen ja luonnon sekä ympäristön vuorovaikutuksessa; tämä vuorovaikutus on kokemuksen lähtökohta. Myös tietoisuus ”itsestä”[6] muodostuu ja saavuttaa tietoisuuden vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Kokemus liittyy myös taidetuotoksen ja ”itsen” väliseen vuorovaikutukseen, jolloin se on jokaisen ihmisen kohdalla erilainen ja myös saman ihmisen kohdalla eri aikoina erilainen. Ihmisen kokema maailma tulee osaksi häntä itseään ja tulevia kokemuksia. (Mt., 4, 16, 147, 282, 331, 104.) Lapsen kokemus voi olla hyvinkin intensiivinen, mutta siitä puuttuu syvyyttä, koska lapsella ei ole vertailukohtana paljon aiempia kokemuksia. Tämä on muistettava ottaa huomioon myös lasten parissa tehtävässä teatterityössä. Taiteessa yhdistyvät suhteet tekemisen ja kokemisen sekä tulevan ja menevän energian välillä; samat suhteet tekevät myös kokemuksesta kokemuksen (mt., 48). Elämä ja kokemus on ymmärrettävä epävarmuudessaan, epäilyineen ja mysteereineen, mikä tulisi kääntää kokemukseen niin, että sen mielikuvituksselliset ja taiteelliset ominaisuudet syvenevät (mt., 34). Taiteesta puhuessaan Dewey käsittelee lähinnä kuvataiteita, arkkitehtuuria ja musiikkia, mutta hänen kokemuksellinen taidekäsityksensä soveltuu erinomaisesti myös teatterin yhteyteen, sillä juuri elävä kokemus ja hetkellisyys ovat teatterille ominaisia piirteitä. Dewey (mt., 157) korostaa myös jännitteen merkitystä niin taiteessa ylipäänsä kuin eritoten teatterissakin.

Deweyn (mt., 35–36) mukaan on kahdenlaisia kokemuksia. ’Experience’ ei muodostu kokonaisuudeksi, sillä se, mitä nähdään ja ajatellaan samoin kuin se, mitä halutaan ja saadaan, ovat ristiriidassa keskenään. Experience on hyvin hajanainen kokemus – toisin kuin ’an experience’, joka on kokonainen ja saavuttaa täyttymyksen, sillä työ päätetään tyydyttävällä tavalla ja ongelmaan löydetään ratkaisu. An experience on yksilöllinen ja omavarainen kokemus. Siinä ei ole kuolleita hetkiä, sillä vaikka on taukoja, ne määrittävät liikkeen laatua tiettyyn suuntaan. Taiteen eri osat – kuten teatteriesityksen näytökset ja kohtaukset – sulautuvat yhdeksi kokonaisuudeksi, mutta eivät silti kadota omaa luonnettaan. An experience on myös esteettinen kokemus, mutta ei pelkästään ulkoisesti, vaan se on yhtälailla intellektuaalinen kokemus; tunteiden mukanaolo tekee intellektuaalisesta kokemuksesta esteettisen kokemuksen (mt., 38). An experience ei kuitenkaan automaattisesti ole aina esteet-

[6] engl. ’self’

tinen kokemus, vaan sillä voi myös olla esteettisiä ominaisuuksia ilman, että se on pääasiassa esteettinen kokemus. Toiminta on edellytys esteettisen kokemuksen aitoudelle. (Dewey 1934, 42, 278.)

Esteettinen kokemus on kohonnut mielentila, jossa yhdistyy emotionaalisuus, praktisuus ja intellektuaalisuus. Seurauksena on aktiivista, valpasta ja asteittain kehittyvää vuorovaikutusta maailman kanssa, mikä johtaa tilanteeseen, jossa ihmisen on tehtävä tietoinen valinta siitä, uskaltaako jatkaa eteenpäin vai palaako takaisin vanhaan. (Teerijoki & Lintunen 2001, 133–134.) Esteettinen kokemus on haaste ajattelulle, ja itse asiassa esteettinen kokemus – taideteos – on todellisuudessa havainto, aistimus (Dewey 1934, 274, 162). Deweyn (mt., 48) mukaan työn tulee olla esteettinen ollakseen taiteellinen. Hän erottaakin ’taide-esineen’[7] ja ’taideteoksen’[8] selvästi toisistaan. Taide-esine on fyysinen ja potentiaalinen, kun taas taideteos on aktiivinen ja koettava, esteettinen kokemus. Esteettinen kokemus rakentuu, kun energia purkautuu sen puhtaimmassa muodossa; taideteos on energioiden järjestäytymistä. Myös teatteriohjaaja Erik Söderblom kuvailee, että teatterissa on kyse juuri energiasta, joka kulkee esiintyjän läpi (Korhonen 1998, 288). Taideteos syntyy, kun ihminen toimii yhteistyössä taide-esineen kanssa niin, että tuloksena on kokemus, jolla on vapauttavia ominaisuuksia ja joka on siksi nautittava. (Dewey 1934, 162, 177, 190, 214).

Ilman tunnetta ei ole taidetta. Taide on muuttunutta luontoa, joka on kohdannut uusia suhteita ja synnyttänyt uuden emotionaalisen vastauksen. On olennaista nähdä yhteys taiteen ja arkielämän kokemuksia tuottavien tilanteiden välillä; taide jalostaa ominaisuuksia, joita on arjen kokemuksissa. Taideteokset, jotka ovat lähellä jokapäiväistä elämää ja joista pidetään yhteisössä laajalti, ovat merkkejä yhtenäisestä kollektiivisesta elämästä, mutta auttavat myös luomaan sitä. (Mt., 69, 79, 3, 10–11, 81.) Myös lasten parissa tehtävän teatterin tulisi olla yhteydessä lasten kokemuksiin ja siihen arkeen, jota he elävät, sillä yhteisöllisyys on tärkeää kasvatuksellisten tavoitteiden saavuttamiseksi, mikä edesauttaa myös taiteellisten tavoitteiden toteutumista. Deweyn (mt., 270) mukaan taiteen tulisi lähteä siitä, mikä ymmärretään, ja päättyä ihmetykseen.

Taide on yleismaailmallisin, vapain ja tehokkain kommunikaation muoto ja samalla myös kielen yleismaailmallisin muoto. Taideteokset ovat ainoa keino estämättömään ja kokonaiseen ihmisten väliseen kommunikaatioon maailmassa, jossa muurit rajoittavat kokemuksen yhteisöä. Taide-esineet kommunikoivat, koska ne ovat esittäviä. Jos taiteilija haluaa välittää tietyn viestin, hän rajoittaa taide-esineen kommunikaatioita. Kommunikaation ei siis tarvitse olla taiteilijan tietoinen tavoite, mutta taiteen tehtävänä ja sen seurauksena on vaikuttaa kommunikaatioon. Kommunikatii-

[7] ‘art product’, ‘object of art’
[8] ‘work of art’

visuutensa johdosta taide on opettavaa. (Dewey 1934, 270, 286, 104–105, 247.) Dewey korostaa taiteen merkitystä tiedon synnyssä: oppiminen tapahtuu muutoksessa, kun kokemus muuttuu esteettiseksi kokemukseksi. Taideteosta tuotettaessa ja havainnoidessa tietoisuus ja tieto muuttuvat laadullisesti[9], jolloin tiedosta tulee enemmän kuin tietoa: kokemus muodostuu, kun tietoon yhdistyy emotionaalisia elementtejä. Esteettinen tietäminen on oppimista, jossa kokeminen, ajattelu, tunteet, sosiaalisuus ja merkitysten rakentaminen kohtaavat. (Heikkinen 2001, 102; Dewey 1934, 290.)

Kokemuksellinen tieto on aina intellektuaalista tietoa syvempää, joten taiteen kautta oppiminen on usein tehokkaampaa kuin monien muiden menetelmien avulla. Taiteellisen työskentelyn oheistuotteena syvenevät myös opit ja käsitykset vuorovaikutuksesta, yhteistyöstä ja omasta itsestä. Yhdyn Deweyn (1934, 347) ajatuksiin siitä, että ihmiset eivät usein näe taiteen opettavaisuutta, koska se on niin kaukana siitä, mitä on totuttu pitämään opetuksena. Kaikessa opetuksessa tulisikin antaa tilaa mielikuvitukselle ja tunteille. Mielikuvitus on tapa nähdä ja kokea asioita, kun ne muodostavat kokonaisuuden; se on intressien suuri sekoitus siinä pisteessä, jossa mieli kohtaa maailman (mt., 267). Lasten leikeissä idea, toiminta ja toteutus ovat yhdessä: toiminta on mielikuvituksen ulkoista ilmentymää. Myöhemmin toiminnan tavoite alkaa vaikuttaa sen laatuun, mikä tekee siitä sarjan tavoitetta kohti vieviä toimintoja. (Mt., 278.)

Lasten tekemä teatteri onkin usein rikasta juuri mielikuvituksellisuutensa johdosta. Mielikuvitus on moraalin ja hyvän pääinstrumentti, ja varsinkin toiminta mielikuvituksellisen kokemuksen parissa valjastaa käyttöönsä taiteen vapauttavan ja yhdistävän voiman (mt., 348–349). Deweyn (mt., 346) mukaan ensimmäiset tyytymättömyyden osoitukset ja pyrkimykset kohti parempaa tulevaisuutta tulevat aina taiteesta. Taiteen moraalinen tehtävä onkin hänen mukaansa ennakkoluulojen poistaminen. Siksi on tärkeää, että taiteen tuotokset ovat kaikkien ulottuvilla.[10] Deweyn mukaan taiteen ymmärtäminen edellyttää teorian ja taustan tuntemista – ihailla voi ilmankin. Taide myös auttaa itsemme löytämisen kautta unohtamaan itsemme. Tämä tapahtuu kokemalla maailma, jossa olemme, kaikissa sen muodoissa. (Mt., 329, 344, 4, 104.) Tämä on olennaista myös lasten kanssa tehtävässä teatterissa: teatterityön avulla on autettava lapsia löytämään keinoja ymmärtää maailmaa ja heidän omaa paikkaansa siinä vuorovaikutuksessa muiden kanssa.

[9] t. ’transformoituvat’. Ks. myös luku 2.3 Innostaminen.
[10] Ks. myös ’kulttuurinen demokratisaatio’ luvussa 2.3.1 Sosiokulttuurinen innostaminen.

2.2.4 Pragmatistinen tutkimus

Tutkimukseni perustuu empiiriseen kokemukseeni teatterityöstä lasten kanssa, ja sen pragmatistinen lähtökohta on apuvälineiden tarjoaminen oman työskentelyn parantamiseksi ja myös muita varten – ennen kaikkea tavoitteiden, menetelmien ja käytäntöjen selkiyttäminen. Pragmatistinen tutkimus pohjautuu käytäntöön, joten se sopii erinomaisesti käytettäväksi tässä työssä. Seuraavaksi esittelen pragmatismia tutkimusmenetelmänä pro gradu -tutkielmani näkökulmasta.

Peirce piti käytännön ja teorian välistä yhteyttä tutkimuksessa merkittävänä: hänen mukaansa uskomukset kehittyvät kiinteässä yhteydessä toimintaan, ja kun uskomuksen varaan rakentuvan tavan mukainen toiminta johtaa yllättävään tulokseen, tutkimuksen tehtävä on johtaa ihminen epäilystä uuteen uskomukseen.

> → uskomus (belief) → tapa (habit) → toiminta (action) → yllätys → epäily (doubt) → tutkimus (inquiry) → uskomus

Seurauksena on kiinteä vuorovaikutus tutkijan ja kohteen välillä, sillä tulkitsija antaa käsitteelle merkityksen. (Niiniluoto 1986, 43–45; Teerijoki 2001b 70.) Myös tämän tutkimuksen tarkoitus on luoda uusia uskomuksia, jotka perustuvat laajempaan empiiriseen tietoon kuin edelliset uskomukset sekä tämän tutkimuksen avulla myös syvempään ja avoimempaan reflektioon.

Pragmatistinen tutkimus on nähtävä sosiaalisessa kontekstissa, ja siinä yhtyy tieto ja taito kuten myös teoria ja käytäntö. Onnistunut tutkimus tuottaa uskomuksia, jotka ovat käyttökelpoisia toiminnassa. Tutkimuksen eteneminen ja tutkijana kasvaminen on prosessi, joka rakentuu aiemmista kokemuksista. Tähän sisältyy se, että tutkijan on tiedostettava ennakko-odotuksensa ja niiden vaikutukset tutkimukseen sekä harrastettava avointa reflektointia, sillä vain tällä tavalla voi varmistaa tutkimuksen luotettavuuden. Tutkimusta tehtäessä on myös muistettava se, että absoluuttista totuutta ei ole olemassakaan – pragmatistisen käsityksen mukaan totuus on alati muuttuva ja epävarma. Draamatutkimuksen kontekstissa onkin olennaista kysyä, mitä draamassa tapahtuu, etsiä merkityksellisiä elementtejä ja poimia hetkiä sekä ideoita tai niiden toimivia osia. Kokemuksesta ja toiminnasta on mahdollista löytää tutkijan ”oma totuus”. (Teerijoki 2001a, 72; 2001b, 70.) Tätä totuutta tavoittelen tutkimukseni avulla ja toivon, että minun totuudestani voisi olla apua myös jollekin toiselle, joka etsii omaa totuuttaan.

Deweyn mukaan tutkimuksen lähtökohtana tulee aina olla jokin ongelma, epämääräinen konflikti tai pulmatilanne, johon haetaan ratkaisua. Omia tutkimusongelmiani olen esitellyt tarkemmin jo

luvussa 1.4. Tutkimus ei voi perustua varmoihin lähtökohtiin, vaan se etenee hypoteeseja esittämällä ja niiden seurauksia testaamalla, ja tuloksena saadaan perusteltuja johtopäätöksiä. (Niiniluoto 1986, 51–52.) Tutkimukseni perustuu lähtökohtaisesti hypoteeseihin, ja tavoitteenani on saada tulokseksi Deweyn peräänkuuluttamia hyvin perusteltuja johtopäätöksiä.

2.3 Innostaminen

Innostaminen (’animation’)[11] syntyi Ranskassa toisen maailmansodan jälkeen lääkkeeksi sodan ja miehityksen aiheuttamaan masennukseen. 60-luvulla Unesco otti sen omaksi politiikakseen, mikä vaikutti suuresti innostamisen maailmanlaajuiseen leviämiseen. Ammatillinen innostaminen on kehittynyt vapaaehtoistyön pohjalta vastauksena yhteiskuntien modernisaation mukanaan tuomaan tarpeeseen. Innostamisen laaja ja moniselitteinen määritelmä antaa innostamiselle tilaa ja sallii sen laaja-alaisuuden. (Kurki 2000, 46, 11–13, 20.) Esittelen seuraavassa innostamista ja tarkemmin sen osa-aluetta sosiokulttuurista innostamista ja innostajaa, ja pohdin innostamista myös lasten ja nuorten parissa tehtävän teatterityön näkökulmasta.

Innostaminen on sosiaalisen sopeutumisen ja terapian metodi ja vapautuksen ideologiaa, jossa on mukana sen aatteellis-filosofinen kehys. Se perustuu aina suunniteltuun ja päämäärätietoiseen toimintaan. Innostaminen yhdistää kasvatuksen, kulttuurin ja sosiaalisen ulottuvuuden. Innostaminen on kasvattamista, mutta ei opettamista – tarkoituksena on motivoida ihmisiä kasvattamaan itse itseään ja miettimään ratkaisuja omiin ongelmiinsa. Se on sosiaalipedagogiikkaa, tavoitteellista sekä moraalista laadullista toimintaa, jonka tarkoituksena on ihmisten osallistumisen kautta muuttaa yksilöllisiä ja yhteisöllisiä asenteita ja sitä kautta yhteiskunnallista todellisuutta oikeudenmukaisempaan ja demokraattisempaan suuntaan. Innostaminen kannustaa ihmisiä aktiivisuuteen ja itsensä toteuttamiseen. (Kurki 2000, 20–21, 25–27, 44, 58, 162; Kurki 2004; Kurki [online, viitattu 25.2.2005].) Innostamisella ja lasten ja nuorten parissa tehtävällä teatterilla onkin paljon yhteistä niin menetelmien kuin tavoitteidenkin kannalta.

Innostamisessa kasvatus suuntautuu koulun ulkopuoliseen elämään: työhön ja vapaa-aikaan (Kurki 2000, 42). Lähtökohta on samanlainen myös teatterikerhojen kohdalla. Innostaminen on tapa elähdyttää herkistymisen ja itsetoteutuksen prosessia; se herättää ihmisten tietoisuutta, organisoi toimintaa ja saa ihmiset liikkeelle. Innostaminen suuntaa kommunikaation edistämiseen, vuorovaikutuk-

[11] Termi ’animation’ (ranska) /’animación’ (espanja) tulee latinan sanasta ’anima’, joka tarkoittaa elämää ja elähdyttämistä.

sen lisäämiseen ja subjektien välisen suhteen kehittämiseen – pyritään luomaan tilanteita, jotka mahdollistavat sosiaalisen ’transformaation’, elämän laadun paranemisen. Muutoksen tulee tapahtua kohti solidaarisia asenteita ja tasavertaisia tilanteita: asenteet ja tilanteet on saatava passiivisista, yksilökeskeisistä ja eristäytyneistä aktiivisiksi, osallistuviksi, solidaarisiksi, aloitteellisiksi, luoviksi ja innovatiivisiksi. Robert J. Harratin mukaan ihminen tulee kokonaiseksi vasta suhteessa toiseen ja ”moniin toisiin”. Ryhmän merkitys innostamisessa on suuri, sillä innostamisessa on pohjimmiltaan kyse ihmisten välisistä suhteista ja vuorovaikutuksesta, kun ihmiset toimivat vuorovaikutuksessa keskenään yhteisen päämäärän suuntaan. Innostamisessa persoonallinen ja yhteisöllinen yhdistyvät, ja se on sekä henkilökohtaista että yhteistä kokemista. Vastuu innostamisesta on koko yhteisöllä. (Kurki 2000, 19, 24, 163, 26, 73, 89, 46, 77.) Näin on tilanne myös monissa harrastajateattereissa, mutta lapsi- ja nuorisoryhmien parissa tehtävässä työssä ohjaajan vastuu korostuu enemmän.

Innostamisen keskiössä on kasvatettava, ei kasvattaja (mt., 43). Myös lasten parissa tehtävän teatterityön on oltava lapsikeskeistä. Innostamisen tavoite on saada ihminen tiedostamaan roolinsa yhteisössään, yhteiskunnassa ja maailmassa, mikä edellyttää motivoitumista, asennemuutosta, kriittistä ajattelua, vastuun tiedostamista ja henkilökohtaista sitoutumista oman persoonallisen kehityksensä edistämiseen, jolloin toiminnan tulee olla yksilön arvojen mukaista. Sosiokulttuurisen innostamisen käsitteen esille nostaneen J. V. Merinon mukaiset innostamisen päätavoitteet ovat herättää henkiin elämää siellä, missä sitä ei ole ja tukea ja saada liikkeelle jo olemassa olevia, vaikkakin tiedostamattomia, kykyjä. Innostamisessa tavoitellaan hyvää arkipäivän elämänlaatua, saatetaan ihmisiä yhteen, tuetaan kulttuurista luovuutta ja ryhmien itseohjautuvuutta. Innostaminen tavoittelee ihmisen oman osallistumisen kautta integroitumista yhteiskuntaan ja yhteisöön sekä näiden transformaatiota. Osallistumisen edellytyksinä ovat herkistäminen ja motivoituminen. Herkistäminen on herättelyä, tietoisuuden koskettamista. Motivoituminen on tästä askelta syvempää: huomio kiinnitetään toimintaan, joka on oman elämän kannalta tärkeää, ja syntyy tarve saada lisää tietoa omasta elämästä, historiasta ja ympäristöstä. (Mt., 20, 30, 47, 23, 133.) Lasten ja nuorten parissa tehtävän teatterityön menetelmät ja tavoitteet ovat hyvin yhteneväiset näiden innostamisen tavoitteiden kanssa.

Innostamisen tärkeimmät toimintamuodot ovat kasvatukselliset, kulttuuriset ja taiteellisen ilmaisun toiminnot sekä sosiaalisen ja vapaa-ajan virkistyksellinen toiminta, kuten seminaarit, kurssit, työpajat, konsertit, teatteri, tanssi ja musiikki. Etenkin teatteri ja kansanjournalismi ovat erittäin vahvoja osallistumisen aktivoijia. (Mt., 138.) Tämä tukee hyvin innostamisen käyttämistä tutkielmassani.

2.3.1 Sosiokulttuurinen innostaminen

Sosiokulttuurinen innostaminen (’animation socioculturelle’) on innostamisen osa-alue. Argentiinalaissyntyisen innostamisen menetelmien kehittäjän Ezequiel Ander-Eggin mukaan sosiokulttuurinen innostaminen on ihmisten elämänlaadun kehittymiseen liittyvien, osallistuvaan pedagogiikkaan perustuvien sosiaalisten käytäntöjen yhdistelmä, jonka tavoitteena on edistää ihmisen osallistumista kulttuuriseen kehitykseensä luomalla mahdollisuuksia kommunikaatiolle. Innostamisessa tavoitellaan luovuuden ja monipuolisen ilmaisun kehittymistä, joten taiteiden merkitys toiminnassa on suuri. Sosiokulttuurisen innostamisen tavoitteena on ’kulttuurinen demokratisaatio’: kulttuuritarjonnan ulottaminen kaikille yhteiskuntaluokkaan tai asuinpaikkaan katsomatta, mikä on välttämätön vaihe matkalla ’kulttuuriseen demokratiaan’. Koska luovuus on lapselle ominainen piirre,[12] on hyvin tärkeää ulottaa kulttuuri koskemaan myös lapsia ja nuoria – esimerkiksi teatterin tekemisen kautta. Kulttuurisessa demokratisaatiossa tavoitellaan kulttuurisen diskurssin syntymistä. Kulttuurisessa demokratiassa puolestaan tärkeää on osallistuminen, kun ihmiset tuottavat itse oman arkielämänsä ja kulttuurinsa, jolloin kulttuurista tulee inhimillisen käyttäytymisen rakenne, eikä sen tuottaminenkaan ole enää harvojen etuoikeus. (Kurki 2000, 21, 46–47, 14, 58–59.) Jokaisella on oikeus tuottaa kulttuuria, eikä lasten tai nuorten tekemä kulttuuri ole vähempiarvoista kuin aikuistenkaan tekemä. Toiminnan ilmapiiri on tärkeää, sillä ihmisten tulee olla koko ajan oman kulttuurinsa luojia. Sekä kulttuurisen demokratisaation että demokratian sisältävä kulttuurinen kehitys näkyy vuorovaikutuksessa, ihmisten ja yhteiskunnan välisessä suhteessa sekä ihmisten autonomian asteessa. Sosiokulttuurisen innostamisen mukaan yhteiskunnan kehitys onkin sen kulttuurista kehittyneisyyttä (Mt., 135, 59.) Taide on tärkeä tekijä myös kasvatuksessa; sillä, että lapset tutustuvat oman kulttuurinsa tekemiseen esimerkiksi teatterityön tekemisen kautta, on suuri rooli paremman tulevaisuuden luomisessa.

Sosiokulttuurinen innostaminen korostaa arkipäivän valintoja ja tarjoaa dialogista demokratiaa vaihtoehtona väkivallalle. Sosiokulttuurinen innostaminen lähtee ympäristöanalyysistä, jonka tärkeä osa on kulttuurisen tilanteen analyysi, kulttuuristen tarpeiden kartoitus ja kulttuuristen vaateiden tutkiminen, jotka ovat aina sidoksissa ihmisten tietoisuuden tasoon: on tärkeää, että innostaja lähtee liikkeelle niin fyysisesti kuin henkisestikin sieltä, missä ihmiset ovat. Kulttuuriset tarpeet on hierarkisoitava ideologis-poliittisten ja teknis-operatiivisten kriteerien perusteella. Brasilialaisen kasvatusfilosofi Paolo Freiren mukaiset analyysin kolme askelta ovat todellisuuden kriittinen arviointi, tavoiteltavan tulevaisuuden visiointi ja toiminnan välineet tavoitteen saavuttamiseksi. Toiminnan aikana on tärkeää suorittaa jatkuvaa arviointia, jonka avulla parannetaan toimintaa. Kaikkien mukana

[12] Ks. luku 2.2.2. John Dewey ja tekemällä oppiminen.

olevien on osallistuttava arviointiin, jonka tulee kohdistua kaikkeen projektissa. Erityisen tärkeää innostamisessa on loppuarviointi toiminnan päättymisen jälkeen. Arvioinnin tulokset tulee kertoa kaikille mukana olleille. Hyvä arviointi parantaa innostamisen ohjelmaa, ihmisen osallistumista kohtalonsa luomiseen ja arkensa rakentamiseen. Kaiken perustana on itsearviointi. (Kurki 2000, 31, 99–104, 112, 150–151, 153.) Itsereflektio korostuu suuresti myös lapsiryhmiä vetävällä teatteriohjaajalla, jonka tulee osata asettaa omat taiteelliset ja kasvatukselliset kykynsä oikeisiin mittasuhteisiin, kun hän luo taidetta lasten kanssa.

Sosiokulttuurisen innostamisen onnistumisen perusedellytyksiä on aidon yhteisön rakentuminen. Aidossa yhteisössä yksilön ja yhteiskunnan välisessä suhteessa ja vuorovaikutuksessa rakenne luo toimintaa ja toiminta uusintaa rakenteita. Sosiaalinen toiminta on yhteisten intressien ja arvojen ohjaamaa ja yhteisön jäsenet ovat yhdessä tiettyä tarkoitusta varten. Yhteisöllinen suhde perustuu dialogisuuteen, solidaarisuuteen, avoimuuteen, uudistumiseen, integraatioon ja pysyvyyteen. Kun aito yhteisö tavoitetaan, se juurtuu syvälle. Sosiokulttuurisen innostamisen tulee sisältää neljä tietämisen ulottuvuutta: rationaalisuutta edustavan tieteen mukaisesti on pyrittävä objektiivisuuteen; viisaus on praktista ja eettistä sekä tulosta kasvatuksesta; pragmaattinen hyvä arviointikyky on kokemuksellista ja toiminnallista ja taiteellinen ulottuvuus yllätyksellistä, oivaltavaa ja tulevaisuuteen suuntaavaa. (Mt., 129–130, 168.)

Suomalaisessa perinteessä nuorisotyö pohjautuu paljon sosiopedagogiselle innostamiselle, ja varsinkin setlementeissä tehtävä nuorisotyö on perusteiltaan hyvin lähellä sosiokulttuurista innostamista, sillä sen tavoitteena on rakentaa parempaa tulevaisuutta ihmisten aktiivisuuden varaan (mt., 32–33, 177). Käytännön työssä periaatteet kuitenkin valitettavan usein unohtuvat taustalle; näin on käynyt myös omissa teatterikerhoissani Saukkolan Setlementissä. Olennaisempaa on kuitenkin ottaa periaatteelliset kehykset huomioon suurempien linjausten ja yksittäisten kerhojen toiminnan suunnittelussa, sillä sitä kautta ne näkyvät myös käytännössä.

Suomalaisen modernin sosiaalipedagogiikan isä Matti Koskenniemi on saanut paljon vaikutteita John Deweylta. Hyvä esimerkki suomalaisesta sosiokulttuurisesta innostamisesta on harrastajateatteritoiminta. (Mt., 173, 11.) Innostaminen käyttää monia uusia teatterin tekemisen muotoja. Tarkoituksena ei ole ohjata toimintaa ylhäältäpäin, vaan arvostetaan kollektiivista työtä, kulttuurista vapautta ja moniarvoisuutta. Tähän istuvat hyvin myös lasten ja nuorten parissa tehtävät erilaiset teatteriproduktiot – välillä enemmän ja välillä vähemmän kokeiluluonteiset. Teatteri on sosiokulttuuriselle innostamiselle ominainen väline, sillä se synnyttää osallistumisen prosesseja, on keino kulttuuriseen herkistymiseen ja heräämiseen sekä myös sosiaalisen kritiikin muoto. Esimerkiksi Augusto

Boalin sorrettujen teatterin tavoitteena on herättää ihmiset sorrosta tiedostamisen kautta toimintaan. Teatteri on kriittistä ja vapauttavaa ja se integroi luovuutta, osallistumista ja kasvatuksellisuutta. Kommunikaation syntyminen on tärkeä vaihe matkalla tiedostamiseen. Teatteri luo kohtaamisia ja on paitsi taidemuoto myös inhimillisten suhteiden ja yhteiskunnallisen tilanteen oivaltamisen väline, kun se saa osallistujat mukaan toimintaan, kehittää heidän autonomiaansa ja asettaa heidät suhteisiin keskenään. Teatterissa toteutuvat myös sosiokulttuurisen innostamisen perustavoitteet: johdattaa osallistujat toimintaan, kehittää heidän autonomian tasoaan ja saada ihmiset suhteisiin toistensa kanssa. Teatterityöskentely auttaa parempaan tietoisuuteen, ymmärtämiseen, henkiseen kasvuun, itsereflektioon ja kriittiseen ajatteluun ja on erinomainen sosiokulttuurisen innostamisen keino. (Kurki 2000, 140–142.)

2.3.2 Innostajan rooli

'Innostaja' on ammattinimike innostamista ammatikseen tai vapaaehtoistyönä tekevälle henkilölle. Sosiokulttuurisen innostajan on oltava niiden parissa, joiden totuutta hän etsii. Innostajat toimivat esimerkiksi vapaaehtoisina lukutaidon opettajina, köyhien puolustajina ja vapaa-ajan ohjaajina. Toiminnassa on eri tasoja projekteissa työskentelemisestä suunnitteluun ja tutkimukseen. (Kurki 2000, 32, 7, 81.) Innostajan tehtävä on toimia oppaana elämän tiellä, välittäjänä, katalysaattorina ja saada liikkeelle kykyjä, jotka ovat jo olemassa, ja auttaa ihmisiä toteuttamaan itseään. Hän on toimija, joka herättää ihmisissä aloitteellisuuden, organisoi ja auttaa aikaansaamaan prosesseja, joissa varsinaisina toimijoina ovat ihmiset itse; toiminnan tulee lähteä ihmisistä itsestään ja se perustuu ihmisten välisiin suhteisiin. (Kurki [online, viitattu 25.2.2005]; Kurki 2000, 8, 81.) Ammatillinen innostaminen on vasta kehittymässä Euroopassa, mutta ammatin ydin on kaikkialla syvä humaanisuus, ja sen tavoitteena on ylläpitää ihmisten henkilökohtaista turvallisuutta elävöittämällä yhteisöllistä henkeä. Innostajan rooli korostuu prosessin alkuvaiheessa, mutta tavoitteena on lopulta ryhmän itseohjautuvuus – innostajan tavoite on tehdä itsensä tarpeettomaksi, sillä innostajia tarvitaan vain siihen saakka, kunnes ihmiset ovat kypsyneet ottamaan itse vastuun. Innostajan tuleekin tuntea itsensä hyödylliseksi, mutta ei välttämättömäksi. (Kurki 2000, 23–25, 78, 136–137, 80–81.) Sama soveltuu myös teatteriohjaajaan, vaikkakaan lasten ja nuorten parissa ohjaaja ei voi jättäytyä missään vaiheessa samalla lailla syrjään kuin aikuisten ammattilaisten kanssa työskenneltäessä.[13]

Gillet'n (1995; ks. myös Kurki 2004) mukaan innostajan ominaisuuksia ovat kutsumus, demokraattisuus, rehellisyys, objektiivisuus, muiden kunnioittaminen, avoimuus, tulisieluisuus ja epäitsek-

[13] Ks. luku 4 Ohjaaja.

kyys. Leena Kurki puolestaan edellyttää innostajalta älykkyyttä, energisyyttä, spontaanisuutta, sosiaalista ja ilmaisun herkkyyttä, vapautta, luovuutta, pragmaattisuutta, sosiaalista taistelutahtoa, teoreettista tietämystä, itsetuntemusta ja sen kautta kehittymistä kohti psyykkistä tasapainoa ja kypsyyttä. Innostajalla tulee myös olla kyky neuvotella, tuottaa suhteita ja kommunikaatiota sekä kyky muuttaa perspektiiviään. Innostajalla on myös hyvä olla vähän rakentavaa oveluutta. Innostajan henkilökohtaiset piirteet ja asenteet ovat merkittävässä roolissa hänen työssään, mikä edellyttää innostajalta hyvää itsetuntemusta. Tärkeää on ennen kaikkea perusasenne – palveluasenne – ja ripauksella ihanteellisuutta maustettu todellisuudentaju. Innostaja luottaa ryhmän jäsenten ominaisuuksiin, dialogiin kykenemiseen ja päätöksentekotaitoon sekä oman itsensä ja yhteiskunnan laadulliseen muokkaamiseen. Hän osaa ratkaista konflikteja ja vähentää jännitteitä, omistautuu, organisoi ja omaksuu koko ajan uutta sekä johtaa johtamatta. Innostajan on ennen kaikkea itse oltava innostunut ja onnistuttava luomaan hyvä ilmapiiri. (Kurki 2000, 8–9, 83.) Vaikka innostajalta vaaditaan paljon, suuri osa edellä mainituista ominaisuuksista on jo ennestään hyvin yleisiä sellaisilla ihmisillä, jotka ajautuvat sosiokulttuurisen innostamisen pariin.

Gillet'n mukaiset kolme innostajatyyppiä ovat 'militantti' ('l'animateur militant') ja 'tekninen innostaja' ('l'animateur téchnicien') sekä 'välittäjä' ('l'animateur médiacteur'). Militantti innostaja pyrkii tietoisuuden herättämiseen, on usein karismaattinen ja ajattelultaan ideologinen, kun taas tekninen innostaja työskentelee tehokkaasti, käytännönläheisesti ja teknisesti. Välittäjän toiminnan avainsanoja ovat puolestaan interaktio ja koordinaatio; hän luo kommunikaatioverkostoja ja suhteita sekä nojaa paljon empatiaan. Vaikka jokin näistä tyypeistä on usein hallitseva, jokaisesta innostajasta löytyy kaikkien eri tyyppien ominaisuuksia. (Gillet 1995, 186–189; Kurki 2000, 84–85.)

Myös innostamisen tehtävät jakaantuvat kolmeen osaan. Teknisiin tuotantotehtäviin sisältyvät taloudelliset tavoitteet; innostaja toimii tuotannon agenttina. Helpottamisessa ja välittäjänä toimimisessa innostaja on tavoitteiden ja metodien asiantuntija, organisoija, keskustelun koordinoija ja strategioiden suunnittelija – tehtävänä on tavoitteiden selkeyttäminen ja kykyjen herätteleminen. Valaistumisen tehtävä on militantti ja sidoksissa tunteisiin; tärkeää on vallitsevan tilanteen tiedostaminen ja psykologisten olosuhteiden luominen muiden tehtävien toteuttamista varten. Tärkeä osa innostajan ammatillisuutta onkin, että hän osaa käyttää kulloinkin tarvittavaa osa-aluetta. (Kurki 2000, 78–79.) Tämä edellyttää paljon jo aiemmin mainittuja itsetuntemusta, -reflektiota ja arviointia.

3 TEATTERIKERHOT AINEISTONA

Pääasiallinen aineistoni koostuu neljästä vuosina 2005–2006 Saukkolan Setlementissä ohjaamastani 7–12 -vuotiaiden lapsiryhmien teatterikerhoista ja niissä valmistetuista esityksistä. Muistinvaraisen tiedon lisäksi käytän hyväkseni kuluneen vuoden aikana kerhoista tekemiäni muistiinpanoja. Olen pitänyt kerhoista syksystä 2005 lähtien säännöllisesti päiväkirjaa, johon olen kirjannut ylös jokaisesta kerhokerrasta mieleen nousseita asioita, eri harjoitusten toimivuutta ja yleisesti kerhokerran onnistuneisuutta. Kevään 2005 kerhosta minulla on kirjallisena aineistona nuorisotyön harjoitteluraporttiin kirjaamani esittely ja pohdinta teatterikerhosta. Lisäksi kaikista projekteista on kirjallisena materiaalina joko käsikirjoitus, synopsis tai kohtausluettelo. Käsikirjoitukset ovat liitteenä (Liite 1 & Liite 2), ja ne helpottavat esityksen maailman ymmärtämistä. Synopsikset ja kohtausluettelot on puolestaan kirjoitettu käsin päiväkirjan yhteyteen, joten niiden liittäminen autenttisina ei ole mahdollista eikä tarkoituksenmukaista. Esittelen esitysten juonet lyhyesti jokaisen produktion kohdalla.

Tässä luvussa esittelen nämä neljä projektia kronologisessa järjestyksessä. Lisäksi käytän aineistonani syksyllä 2006 ohjaamiani teatterikerhoja, jotka esittelen viimeisessä alaluvussa. Syksyn 2006 kerhoista en käytä päiväkirjamateriaalia, sillä se ei olisi yhtä luotettava lähde kuin aikaisempien kerhojen yhteydessä, jolloin kirjoitin sitä ilman, että olin suunnitellut hyödyntäväni muistiinpanojani tutkimuksessani. Syksyn 2006 merkinnät eivät myöskään ole yhtä säännöllisiä kuin aikaisemmin, ja ne käsittelevät pääasiassa vain esiin tulleita ongelmia.

Vaikka työssäni lähtökohtana on taiteen tekeminen ja lapsinäyttelijät tulee nähdä yhtä lailla teatteritaidetta tekevinä taiteilijoina kuin aikuisetkin, en mainitse tutkimuksessani näyttelijöiden nimiä. Tässä yhteydessä ikään perustuva ero aikuisen ja lapsinäyttelijän välillä käy selvästi ilmi. Haluan ehdottomasti pitää kiinni lasten oikeusturvasta ja nimettömyydestä, sillä käsittelen näyttelijöille mahdollisesti arkaluontoisia aiheita esimerkiksi kurinpidon yhteydessä.

3.1 *Tarua vai totta?* (2005)

Olin keväällä 2005 harjoittelussa Saukkolan Setlementin iltapäiväkerhossa, jossa sain omaksi projektikseni vetää teatterikerhoa ja valmistaa lasten kanssa esityksen vanhempien kahvitilaisuuteen. Iltapäiväkerholaiset ovat Tammelan koulun 1. ja 2. luokan oppilaita. Kerhossa oli 13 lasta, joista kaksi oli poikia. Aloimme lasten kanssa työstää esitystä välittömästi, sillä aikaa oli vain kuukausi. Kerho pyöri toukokuun ajan 2-3 kertaa viikossa ja päättyi toukokuun viimeisellä viikolla kahteen

esitykseen, joista ensimmäisessä yleisönä olivat muut iltapäiväkerholaiset ja toisessa lasten vanhemmat. Halusin esityksen pohjautuvan lasten omiin toiveisiin, joten ensimmäisellä kerhokerralla kaikki saivat esittää toiveen omasta roolistaan ja siitä, kuinka iso rooli on kyseessä: onko kyseessä puherooli vai osaako hahmo esimerkiksi puhua "vain vähän eläinten kieltä". Lapsilta tulikin hyvin mielikuvituksellisia roolitoiveita kuten noita, intiaani, lentävä hevonen, purukumia syövä pantteri, köyhä tyttö, linnanneito ja agentti. Näytelmän aihe ja juoni syntyivät lasten roolitoiveiden yhdistämisen tuloksena ja tältä pohjalta kirjoitin noin 20 minuutin pituisen lyhytnäytelmän *Tarua vai totta?* (Liite 1).

Tarua vai totta? on moderni satu, jonka tarkoitus on tuoda ilmi stressaavan nyky-yhteiskuntamme epäkohtia lasten maailmasta käsin. Ihmiset ovat menettäneet uskonsa satuihin, joten päämaja lähettää agentti 55:n Satumaahan auttamaan satuhahmoja tilanteen korjaamisessa. Satumaassa agentti huomaa tilanteen olevan vastaava myös toisinpäin, sillä satuhahmot ovat lakanneet uskomasta ihmisiin. Agentin nähtyään satuhahmot kuitenkin saavat uskonsa takaisin ja agentti keksii ottaa satumaasta mukaansa ihmisten maailmaan muutaman satuhahmon, sillä hän ajattelee, että ihmiset alkaisivat taas uskoa satuhahmoihin niitä nähdessään. Kaksi intiaania, heidän purkkaa syövä pantterinsa ja lentävä hevosensa sekä noita matkaavat agentin ja tämän kissan ja koiran kanssa ihmisten maailmaan, jossa kiireiset ihmiset erästä köyhää tyttöä lukuun ottamatta eivät edes huomaa satuhahmoja. Noita taikoo köyhälle tytölle taskut täyteen rahaa, mitä osuu todistamaan reportteri, joka ilmoittaa uutisen satuhahmoista koko maailmalle ja ihmiset alkavat jälleen uskoa satuihin.

Tarua vai totta? esitettiin samana päivänä kahteen kertaan: ensin muille iltapäiväkerholaisille ja myöhemmin vanhemmille. Esitys sai todella positiivisen palautteen niin tekijöiltä kuin yleisöltäkin. Sain heti ensimmäisessä teatterikerhoprojektissani paljon vastuuta, sillä olin yksin vastuussa koko kerhosta: ohjaamisesta, käsikirjoittamisesta ja esityksen valmistamisesta. Taidekerhon ohjaaja auttoi upeiden lavasteiden tekemisessä; puvustuksen jokainen kerholainen kaivoi omista kaapeistaan tai iltapäiväkerhon roolivaatekapista kuten myös myöhemmissä projekteissa. Puvustuksesta kuitenkin juteltiin yhdessä ja mietittiin, mitä kenelläkin voisi olla päällä. Iltis-projektin koordinaattori antoi aikataulun, jonka sisällä esitys tuli valmistaa, mutta harjoitusajat, viikoittaisten harjoituskertojen määrä ja kaikki harjoituksissa tapahtuva oli minun organisoitavanani. Aikataulu oli kuitenkin selvästi liian tiukka, minkä otin huomioon seuraavan syksyn projektissa.

3.2 *Reipasvaara* (2005)

Syksyllä 2005 jatkoin Saukkolan iltapäiväkerhossa teatterikerhon vetämistä pääasiallisesti perjantaisin klo 14.30–15.30. Tässä ryhmässä oli 11 lasta, joista yksi lopetti kesken kerhokauden. Esityksessä oli mukana kahdeksan tyttöä ja kaksi poikaa. Kolme lapsista oli ollut mukana jo edellisen kevään *Tarua vai totta?* -projektissa. Kerho kokoontui syksyllä 1–2 kertaa viikossa, ja yhteensä tapaamiskertoja kertyi 16. Kerhokauden päätteeksi vanhempien jouluglögitilaisuuden yhteydessä 21.12.2005 esitettiin jälleen noin 20 minuutin pituinen lyhytnäytelmä *Reipasvaara* ensin muille iltapäiväkerholaisille ja sitten vanhemmille.

Reipasvaara kertoo erilaisuudesta ja sen ymmärtämisestä. Siinä villin lännen huonoin popduo The 2 Cowgirls päätyy kiertueellaan onnenhuulipunaansa etsiessään Reipasvaaran kylään, jonka väsymyksestä puolikuolleet asukkaat kärsivät kroonisesta unenpuutteesta. Kylän ulkopuolella asuu noita, joka kärsii pahoista univaikeuksista ja on taikonut Reipasvaaraan kirouksen. Kirous estää reipasvaaralaisia nukkumasta, ja lisäksi noita on ottanut kylän parhaan lehmän vangikseen. Musikaalisista lahjoistaan vakuuttunut tyttöduo keksii, että heidän ihana musisointinsa saa varmasti noidan leppymään, vapauttamaan lehmän ja kylän kirouksesta. Noita kieltäytyy kyläläisten konserttikutsusta, mutta kun hän painuu tiehensä suuttuneena taikayrtit syöneelle lehmälle, hän joutuu vahingossa konserttipaikalle. Kyläläiset ottavat noidan riemastuneina vastaan, ja The 2 Cowgirls aloittaa kiduttavan musisointinsa. Kaikkien hämmästykseksi noita nukahtaa. Duon lopettaessa noita herää ja kertoo rääkymisen tuovan hänen mieleensä noitamuorin tuutulaulut. The 2 Cowgirls lahjoittaa noidalle levynsä, ja "unilääkkeestä" ilahtuneena tämä vapauttaa lehmän ja poistaa kirouksen kylän yltä.

Reipasvaaran harjoituskausi kesti koko syksyn syyskuusta joulukuun lopulle ja oli näin huomattavasti pidempi kuin edellisessä projektissa, ja nyt pystyin kiinnittämään enemmän huomiota myös ilmaisuun yleensä ja tekemään erilaisia harjoitteita läpi syksyn. Itse esityksen valmistelu alkoi toden teolla vasta marraskuussa. Lapset olivat ilmoittaneet heti kerhokauden aluksi, että he haluaisivat tehdä esityksen, joka sijoittuu villiin länteen, joten esityksen aihepiiri oli täysin lasten itsensä valitsema. Kerho kulki syyskauden ajan nimellä teatteri- ja musiikkikerho, joten esityksessä tuli olla jotain musiikkiin viittaavaa – niinpä tarina kehiteltiin tyttöduon ympärille. Juoni syntyi pääosin näistä elementeistä. Jo edellisellä kerralla mukana olleet esittivät nytkin roolitoiveita: edellisen kevään noita halusi taas esittää noitaa ja kevään pantteri halusi nyt olla koira. Muiden kohdalla roolijako tuotti hieman ongelmia, sillä kaikki tytöt olisivat aluksi halunneet olla bändissä, mutta suurin osa tyytyi reipasvaaralaisten rooleihin tajuttuaan, että duon on myös laulettava. Roolijaosta keskusteltiin pitkään, mutta lopulta kaikille löytyi mieluinen rooli. Vuorosanat harjoiteltiin improvisoimal-

la ja tekemällä: sanoin lapsille, mikä tulisi olla heidän puheensa sisältö ja lapset muodostivat itse tarkat sanamuodot. Mukana oli kuitenkin muutama lapsi, joille täytyi suoraan kertoa vuorosanat, mikä hieman hidasti oppimista siihen verrattuna, että he olisivat itse muokanneet repliikkinsä.

3.3 *Sukukokous* (2006)

Tammikuussa 2006 otin iltapäiväkerhon teatterikerhon lisäksi ohjattavakseni Saukkolan Setlementin lasten ja nuorten kerhotoiminnan puolelta kaksi teatterikerhoa. Kerhoista toinen oli 7–9-vuotiaille ja toinen 10–12-vuotiaille tarkoitettu. Kerholaisia ei kuitenkaan tullut tarpeeksi kahteen erilliseen ryhmään, joten ryhmät jouduttiin yhdistämään. Kun näytti siltä, että tarvittavaa määrää kerholaisia ei saada ryhmien yhdistämisestä huolimatta mukaan, otin yhteyttä kolmeen tyttöön, jotka olivat olleet mukana iltapäiväkerhon produktioissa ja olivat lopettaneet iltapäiväkerhon kokonaan vuoden vaihteessa. Kaikki kolme halusivat ehdottomasti jatkaa teatterikerhoa harrastuksena. Yksi tytöistä oli ollut mukana molemmissa iltapäiväkerhon projekteissa, toinen pelkästään syksyn ja kolmas vain toukokuun esityksessä. Lopullisessa ryhmässä oli aluksi mukana 11 8–11 -vuotiasta, joista kymmenen oli tyttöjä ja yksi poika. Ryhmäläisten ikäjakaumasta muodostui suhteellisen laaja, vaikka ryhmän ainoa 11-vuotias lopetti kesken kauden. Kerho kokoontui 13 kertaa keskiviikkoisin klo 17–18 ja kerhokausi päättyi viimeisellä tapaamiskerralla esitykseen kerholaisten vanhemmille ja ystäville. Kyseessä oli noin 10 minuutin pituinen demoluonteinen esitys *Sukukokous*.

Sukukokous kertoo kommunikaatiovaikeuksista sekä kielten ja kulttuurien opiskelun tärkeydestä ja varoittaa liiasta tekniikkaan tukeutumisesta. *Sukukokouksessa* eri maista tulevat sukulaiset kohtaavat Suomessa sukukokouksessa; paikalla on ranskalainen taiteilija, brittilady, kaksi jenkkihiphopparia ja suomalaisia. Suurin osa ihmisistä ei osaa toistensa äidinkieltä, joten paikalla on robottikoira kääntämässä kaikkien pitämät puheet. Koira menee epäkuntoon, kun jenkkiräppärit kompastuvat siihen, ja kääntää puheet juuri päinvastoin. Sukulaisten keskuudessa syntyy riita, mutta pian eräs kielitaitoinen suomalainen huomaa virheen, korjaa koiran ja selvittää tilanteen. Alkuperäisessä suunnitelmassa mukana oli myös koiran omistava ja korjaava amerikkalainen tietokonenörtti, mutta tätä esittänyt poika sairastui, eikä päässyt mukaan esitykseen.

Esityksen aihe löytyi jälleen lasten roolitoiveiden kautta, jotka hämmästykseksekseni eivät robottikoiraa lukuun ottamatta olleet mitään erityisiä hahmoja, vaan pikemminkin kansallisuuksia. Juonta lähdettiin aluksi pohtimaan yhdessä, ja varsinaisen suunnittelun lapset tekivät pienryhmissä ideoimalla. Myös vuorosanat lapset keksivät hyvin pitkälti itse, vaikka suomalaisten puheiden kanssa

minun piti auttaa hieman enemmän ja tilannetta hankaloitti myös se, että jenkkiräppäreitä esittävät tytöt ilmoittivat, etteivät osaa englantia. Tyttöjen vuorosanat löytyivät kuitenkin helposti, kun ne pidettiin tarpeeksi yksinkertaisina. Kerhokausi tuntui syksyn *Reipasvaaraan* verrattuna huomattavasti lyhyemmältä, sillä tapaamiskertojen määrä määräytyi suoraan Saukkolan kerhotoiminnan käytänteistä.[14] Käytin alkukaudesta jonkin verran aikaa myös erilaisiin perusharjoituksiin, ja kun esityksen suunnitteluvaiheessa moni lapsi oli sairaana tai matkoilla, suunnittelu vei odotettua enemmän aikaa ja näin myös esityksen harjoitteluvaihe jäi harmillisen lyhyeksi. Tästä seurasi myös se, että itse esitys jäi tarkoitettua lyhyemmäksi. Siitä vastuu kuuluu ohjaajana täysin minulle, sillä en tarkistanut ajoissa, kuinka pitkän esityksen lasten kehittelemästä juonesta sai. Yleisöltä ja esiintyjiltä saatu palaute oli kuitenkin hyvää, ja osa lapsista jatkoi kerhoa myös seuraavana syksynä.

3.4 *Prinsessa, joka ei koskaan nauranut* (2006)

Tammikuussa 2006 jatkoin iltapäiväkerhon teatterikerhoa tuttuun tapaan perjantaisin. Teatterikerhossa oli alussa mukana useampi lapsi, joista osa lopetti kauden aikana koko iltapäiväkerhon ja osalla oli jo valmiiksi liikaa kerhoja, joten esityksessä oli mukana loppujen lopuksi kuusi lasta, joista suurin osa oli ekaluokkalaisia. Olin myös itse mukana esityksessä hovinarri-kertojan roolissa. Kerholaisissa oli viisi tyttöä ja kaksi poikaa. Yhtä tyttöä lukuun ottamatta kaikki lapset olivat olleet teatterikerhossa mukana jo syksyllä, joten lähtökohta kevään produktioon oli helpompi ja halusin kokeilla jotain itsellenikin uutta. Päätin lähteä tällä kertaa liikkeelle dramatisoimalla valmista tekstiä ja löysinkin sadun, josta kaikki kerholaiset pitivät, kun luin sen kerhossa ääneen. Tarjosin lapsille mahdollisuuden tuoda myös omia satuja tai ehdotuksia, mutta niitä ei tällä kertaa tullut, joten päätimme tehdä ehdotukseni mukaisesti sadun *Prinsessa, joka ei koskaan nauranut.* Kyseessä on Disneyn versio vanhasta Laiskajaakko-sadusta, jonka sanoma koskee lähinnä maalaisjärjen käyttöä ja muiden auttamisen tarpeellisuutta. Mietin myös sadun modernisoimista, mutta lapset halusivat ehdottomasti pysytellä sadun maailmassa. Ratkaisu oli näin jälkeenpäin ajateltuna erinomainen. Kerho kokoontui kevään aikana 16 kertaa, ja kevätkauden päätteeksi esitimme esityksen ensin muille kerholaisille ja vanhempien kevätkahvitilaisuuden yhteydessä myös vanhemmille.

Kuningattaren, palvelijan ja kissan kanssa linnassa asuu prinsessa, joka ei ole koskaan nauranut – ei edes hymyillyt. Linnan lähistöllä asuu köyhä vaimo ja hänen poikansa, jonka äiti lähettää kuningattaren linnaan työnhakuun. Poika tekee koko päivän töitä kuninkaallisessa aarrekammiossa ja saa palkaksi kultakolikon, joka kuitenkin putoaa kotimatkalla kaivoon. Äiti nuhtelee poikaa: kolikko

[14] Kaikkien Saukkolan Setlementin kerhojen kausi on 13 tapaamiskerran mittainen.

olisi pitänyt laittaa taskuun parempaan talteen. Seuraavana päivänä poika palaa takaisin linnaan työnhakuun, saa tällä kertaa töitä kuninkaallisesta navetasta ja saa palkaksi kannullisen maitoa, jonka poika äidin ohjeen muistaessaan kaataa taskuunsa. Jälleen äiti toruu, poika palaa työnhakuun ja tekee taas jotain kummallista äidin ohjeiden mukaan. Prinsessa näkee kaikki nämä hauskat tilanteet, mutta häntä ei naurata – ei edes hymyilytä. Kun poika yrittää lopulta äidin ohjeita noudattaessaan nostaa lehmän olalleen, eikä onnistu siinä mitenkään, prinsessa alkaa nauraa, ja kuningatar pyytää pojan äiteineen luoksensa linnaan asumaan.

Ennen esityksen varsinaisen harjoittelun aloittamista luin sadun ryhmälle useaan otteeseen, ja vuorosanojen opettelu olikin todella helppoa, sillä lapset tiesivät ne jo ennestään sadun perusteella. Tässäkään projektissa ei ollut kirjoitettuja vuorosanoja, sillä ne olivat lapsille lähes tulkoon selvät jo ennen kohtausten harjoittelua. Harjoitteluprosessi sujuikin todella mukavasti, ja nyt tuntui ensimmäistä kertaa siltä, että aika ei loppunut kesken, vaan esitys olisi voinut olla jopa hieman aikaisemmin, kuten tarkoitus oli. Esityspäivää jouduttiin kuitenkin siirtämään, sillä Iltis-projektin koordinaattori ei ollut huomannut päällekkäisyyksiä muiden iltapäiväkerhon tapahtumien kanssa esityspäivästä sopiessamme. Ajankohdan vaihtumisen vuoksi esityksen ja viimeisen harjoituskerran väliin jäi puolitoista viikkoa, mikä huolestutti minua suuresti, sillä pelkäsin lasten unohtavan koko jutun siinä ajassa. Näin ei kuitenkaan käynyt, vaan esitys palautui mieleen helposti ennen ensimmäistä esitystä pidetyn läpimenon aikana, ja siinä oli myös mukana joitain uusia elementtejä. Jälkeenpäin ajateltuna tauko teki siis jutulle oikeastaan vain hyvää.

Esitystilanne oli lapsista jälleen todella jännittävä, mutta jännityksen laukeamista helpottivat ennen esitystä tehdyt keskittymisleikit. Yleisönä olivat ensin muut iltapäiväkerholaiset ja toisessa esityksessä lasten vanhemmat. Kuten aikaisemmatkin esitykset, myös tämä tarjosi muille iltapäiväkerholaisille vaihtelua kerhon arkeen ja tilaisuuden nähdä kerhotovereitaan esiintymässä sekä tutustua sitä kautta teatterin maailmaan. Se, että toiset lapset pitävät esityksestä, on ehdottomasti parasta palautetta, mitä voi saada. Esitystilanteen parasta antia oli se, että lapsiyleisö tuli spontaanisti mukaan esitykseen vastaamalla joka kerta kertojan kysymykseen: ”Luuletko prinsessan nauraneen?” Se toi uuden, hienon elementin esitykseen. Lapset tuntuivat selvästi nauttivan esityksestä, ja he nauroivat useasti kovaan ääneen – välillä jopa niin paljon, että näyttelijöiden oli vaikea pysyä tyynenä, mutta nämä onnistuivat siinä kuitenkin hienosti. Muut lapset ovat myös olleet koko kerhokauden uteliaita teatterikerhoa kohtaan ja kyselleet siitä lähes joka kerta. Vanhemmille tarkoitettu esitys oli luonnollisesti aivan eriluonteinen kuin ensimmäinen esitys, mutta sitäkin voi pitää onnistuneena, vaikka aikuisia selvästi hämmensi se, että olin itse mukana kertojana. Omasta näyttelijäntyöstäni sain parasta mahdollista palautetta eräältä ekaluokkalaiselta pojalta, joka ilmoitti kovaan ääneen

esityksen jälkeen: ”Vähän sä olit hauska!”. Iltis-projektivastaavan mielestä *Prinsessa, joka ei koskaan nauranut* oli kaikista ohjaamistani paras esitys, mikä oli hieman yllättävä kommentti. Itse en lähtisi asettamaan esityksiä mihinkään paremmuusjärjestykseen, vaikka tässä produktiossa minusta tuntui koko ajan vahvasti siltä, että jutusta tulee hyvä.

3.5 Syksyn 2006 kerhot

Jatkoin teatterikerhojen ohjaamista syksyllä 2006 sekä Saukkolan Setlementin että iltapäiväkerhon puolella. Tällä kertaa kerholaisia tuli Saukkolan kerhotoiminnan puolella riittävästi kahteen ryhmään, joten siellä pyöri syyskauden 2006 ajan ryhmät 7–9-vuotiaille ja 10–12-vuotiaille. Tunnin pituisia kokoontumisia pidettiin molemmille ryhmille syyskauden aikana kerran viikossa, yhteensä 13 kertaa. Viimeisellä kerhokerralla ryhmät olivat yhdessä ja esittivät valmistamansa esityksen toiselle ryhmälle, sukulaisilleen ja tuttavilleen. 7–9-vuotiaiden ryhmä esitti *Ystävän*, jonka teemana oli, että ei ole kettua karvoihin katsominen – kyseessä on tarina ystävyydestä. Metsään saapuu uutena asukkina kettu, jota kaikki muut eläimet pelkäävät. Kettu ei kuitenkaan halua vahingoittaa ketään, vaan etsii ystäviä. Muut eläimet tekevät suunnitelman ketun vangitsemiseksi ja pois ajamiseksi ja rakentavat ansan. Kun suunnitelmaa ollaan toteuttamassa, metsään tulee karhu, jonka urhea kettu ajaa pois, mutta putoaa eläinten kaivamaan kuoppaan. Eläimet eivät tiedä mitä tehdä: osa haluaa auttaa ketun pois kuopasta, sillä se on pelastanut heidät, mutta osa epäilee edelleen ketun vaarattomuutta. Utelias orava kurkkii kuopan reunalla ja putoaa kuoppaan, ja kun kettu ei vahingoita tätä, päättävät eläimet nostaa ketun kuopasta. Esitys päättyy eläinten juhlaan. *Ystävä* tehtiin pitkälti lasten improvisaatioiden pohjalta, eikä siinä ollut kirjoitettuja vuorosanoja.

Kokeilin improvisaatiota myös 10–12-vuotiaiden kanssa, mutta se ei tuottanut yhtä hedelmällistä tulosta kuin nuorempien kanssa, joten päätin pitkästä aikaa kirjoittaa jutun itse. Lähtökohtana olivat kerholaisten roolitoiveet ja yhteinen keskustelu siitä, mitä voisi tapahtua. Syntyi *Vampyyrisatu* (Liite 2), joka kertoo erilaisuudesta ja sen hyväksymisestä. Neiti Kanahaukka on vampyyri, joka ei juo verta, pelkää pimeää, ei halua nukkua arkussa eikä lentää. Hänen lepakkoystävänsä päättävät viedä Kanahaukan terapiaan, jotta tämä oppisi käyttäytymään, kuten kunnon vampyyrin tulisi käyttäytyä. Terapeutin vastaanotolla on myös hermoheikko vastaanottoapulainen, joka puhuu nopeammin ja enemmän kuin ajattelee ja pelkää vampyyriä suunnattomasti. Jonkin aikaa lepakkojen, terapeutin ja apulaisen jorinoita kuunneltuaan vampyyri korottaa äänensä ja ihmettelee, minkä vuoksi kaikkien vampyyrien tulisi olla samanlaisia ja toteaa, että apulainen tarvitsisi paljon enemmän terapiaa kuin

hän ikinä. Vampyyri ja lepakot poistuvat vastaanotolta ja terapeutti alkaa kysellä apulaiseltaan tämän lapsuudesta.

Esitystilaisuus oli todella onnistunut, ja oli hienoa, että ryhmät pystyivät näkemään toistensa esitykset. Esitysten pitäminen yhdessä sai aikaan myös sen, että yleisöä oli enemmän. Vanhemmilta tuli jälleen kerran hyvää palautetta – varsinkin *Vampyyrisadun* huumori upposi niin vanhempaan kuin nuorempaankin yleisöön. Paras palaute oli kuitenkin se, että kaikki kerholaiset ilmoittautuivat teatterikerhoihin myös kevätkaudelle 2007.

Iltapäiväkerhon teatterikerhoon ilmoittautui 14 lasta syksylle 2006, ja vastuuohjaaja päätti ottaa kaikki kerhoon, vaikka teatterikerho oli osalla vasta kakkosvaihtoehtona. Hän ei ottanut millään tavalla huomioon sitä, että ilmoitin ryhmän ehdottomaksi maksimikooksi 10 lasta, jos paikalle ei saada toistakin ohjaajaa. Niinpä kerhokausi alkoi tunnin mittaisella kaaoksella. Ensimmäisen kerran jälkeen ilmoitin, että näin ei voi jatkua, mutta minun käskettiin katsella pari kertaa. Näiden kertojen aikana tilanne paheni entisestään ja lopulta ilmoitin, että kerho on jaettava kahteen ryhmään. Näiden ryhmien kerhokerrat eivät voineet olla tunnin mittaisia, sillä minulle pystyttiin maksamaan palkka yhteensä korkeintaan puolestatoista tunnista. Tilanne rauhoittui hieman, kun ryhmä oli jaettu kahtia, mutta 45 minuutin kerhokerta tuntui loppuvan kesken. Lapset olivat kolmen kerran aikana jo tottuneet kaaokseen, ja se jatkui edelleen vaikkakin pienemmässä mittakaavassa – varsinkin ensimmäisen ryhmän kohdalla. Lapsilla oli välillä todella suuria vaikeuksia kuunnella ja keskittyä edes minuutin ajan. Myös minulla oli vaikeuksia löytää ohjaajana positiivinen suhtautuminen kerhoihin. Käytännön järjestelyiden kanssa oli niin paljon ongelmia, että se heijastui myös ohjaamiseeni ja vedin valitettavasti kerhokerrat usein liian lyhyellä pinnalla ja hermot kireällä.

Esitysten kanssa tuli kova kiire kerhoaikojen lyhentymisen takia ja koska ensimmäisillä kerhokerroilla ei saatu mitään aikaan. Molemmat ryhmät saivat kuitenkin esitykset tehdyksi vanhempien joulukahvitilaisuuteen, jossa esiintyi teatterikerhojen lisäksi myös musiikkikerho. Esitykset pidettiin tuttuun tapaan ensin muille iltapäiväkerholaisille ja sitten vanhemmille. Ensimmäinen teatterikerho esitti sadun *Kadonnut pallo,* joka on kertomus samanarvoisuudesta ja rajat ylittävästä ystävyydestä. Pikkuprinsessa lähtee kerjäläistytön kanssa leikkimään. Tytöt kadottavat pallon ja sitä etsiessään joutuvat metsään ja putoavat kuoppaan. Ohi kulkeva köyhä tyttö ei saa lapsia nostetuksi ylös ja lähtee hakemaan apua kuninkaanlinnasta. Prinsessat ja prinssi paiskaavat ensin oven tytön nenän edestä kiinni, mutta lähtevät sitten pelastamaan pikkuprinsessaa siinä uskossa, että kerjäläinen on tämän ryövännyt ja viskannut kuoppaan. He auttavat pikkusiskonsa ylös ja aikovat jättää kerjäläisen kuoppaan, mutta pikkuprinsessa hyppää takaisin ja ilmoittaa, että tulee pois vasta, kun kerjäläinen on

autettu ylös. Kun kaikki on pelastettu, köyhä tyttö löytää pallon, ja lopuksi kaikki alkavat leikkiä pallolla – kuninkaalliset ja köyhät yhdessä.

Toinen ryhmä ehdotti sadun *Todellinen prinsessa* dramatisoimista, ja se tehtiin. Prinssin olisi jo aika etsiä itselleen puoliso, joten prinsessaehdokkaita tulee linnaan. Yksi on liian urheilullinen, toinen liian eläinrakas, kolmas liian turhamainen, neljäs uninen, viides ei muuta tee kuin tanssii ja pyörii niin, että prinssin pää menee pyörälle ja kuudes soittaa rokkia niin kovaa, että prinssi ei edes kuule omia ajatuksiaan. Lopulta linnaan saapuu märkä tyttö, joka sanoo olevansa prinsessa ja pyytää yösijaa. Kuningatar ei usko, että tämä on prinsessa, ja asettaa tytön patjan alle herneen, jonka vain todellinen prinsessa voi tuntea. Kun tyttö aamulla kertoo, että ei saanut nukutuksi silmäystäkään, kun patja oli niin muhkurainen, prinssi kosii tätä. Tyttö suostuu sillä ehdolla, että saa jatkossa pehmeämmän patjan. *Todellinen prinsessa* saatiin ihan hyvin kasaan lyhyelläkin harjoitusajalla, sillä jälkimmäiseen ryhmään oli sattunut enemmän sellaisia lapsia, joiden oli helppo keskittyä siihen, mitä tehdään.

Esitystilanne oli todella hektinen, sillä minulla oli nyt kaksi ryhmää, joiden piti molempien päästä harjoittelemaan ennen esitystä. Ongelmia tuotti sekin, että osa kerholaisista oli mukana musiikkikerhossa, joka esiintyi samassa tilaisuudessa ja jonka piti myös harjoitella. Valmistautumiseen jäi esityspäivänä liian vähän aikaa eikä keskittymisleikkejä ehditty tehdä, koska esityksetkin olivat vielä esityspäivänä keskeneräisiä. Päivä meni häseltäessä, yksi kerholaisista katosi esitysten välissä enkä saanut tällä kertaa yhtä paljon apuja muilta ohjaajilta kuin ennen, esimerkiksi lavastuksessa, mikä johtui myös siitä, että suurin osa henkilökunnasta oli vaihtunut kevään jälkeen. Esityspäivänä kävi konkreettisesti selväksi, kuinka yksinäistä ohjaajan työ loppujen lopuksi onkaan.

Esitystilanteen kiireen vuoksi en ehtinyt keskustella yleisön kanssa vanhaan tapaan, mutta yleisön reaktioiden perusteella voin päätellä sen pitäneen esityksistä. Iltapäiväkerhon henkilökunnalta tullut palaute oli positiivista, vaikka hieman ikävältä tuntui, että nyt kun esityksiä oli kaksi, niitä vertailtiin keskenään ja asetettiin paremmuusjärjestykseen.

4 OHJAAJA

Tässä luvussa pohdin lapsiryhmien kanssa työskentelevän teatteriohjaajan ongelmallista identiteettiä taiteen ja kasvatuksen välimaastossa sekä ohjaajan haastavaa työnkuvaa. Mietin myös hyvän teatteriohjaajan piirteitä ammattilaisteatterissa ja lasten ja nuorten parissa tehtävässä teatterityössä kirjallisen aineiston ja empiirisen kokemukseni pohjalta.

Pääasiallisina lähteinäni minulla on Anneli Ollikaisen toimittama teos *Haaveesta vai pakosta? Näkökulmia teatteriohjaajan työhön,* joka koostuu kotimaisten teatterialan ammattilaisten haastatteluista, sekä Kaisa Korhosen toimittama ohjaajahaastattelukirja *Koirien ajama kettu. Ohjaustaiteen kysymyksiä*; Kristian Smedsistä kertova teos *Kätketty näkyväksi. Mielikuvituksen ja toden tilat Kristian Smedsin teatterissa,* Anne Bogartin *Ohjaaja valmistautuu. Seitsemän kirjoitusta taiteesta ja teatterista* sekä Pentti Paavolaisen toimittama *Aikansa häikäisevä peili. Teatteri- ja tanssiopiskelijoiden puheenvuoroja.* Viittaan toimitettuihin teoksiin toimittajan nimellä, sillä kirjan toimittaja on pääasiassa myös tuottanut tekstin kirjalliseen muotoon haastatteluiden pohjalta, ja esimerkiksi teoksessa *Koirien ajama kettu* haastattelijoina on toiminut useampi henkilö. Tuon kuitenkin esille, kuka haastatelluista puhuu.

Hyödynnän myös Juha Hurmeen ajatuksia syksyinä 2004 ja 2005 tehtyjen haastattelujen ja vuosina 2002–2006 käytyjen keskustelujen pohjalta. Lapsi- ja nuorisoryhmien kohdalla käytän muun muassa harrastajateatterien ohjaajille tarkoitettuja oppaita. Lisäksi erittelen hyvän nuorisotyöntekijän piirteitä Kirsi Leinon diskurssianalyysin pohjalta. Etsin aineistostani yhteneväisyyksiä ja eroavaisuuksia ja suhteutan näitä omiin kokemuksiini, pragmatistiseen ajatteluun sekä sosiokulttuurisen innostamisen piirteisiin selvittääkseni, millaisia ominaisuuksia lasten ja nuorten parissa työskentelevällä teatteriohjaajalla tulisi olla, sekä pohdin tavoitteita ohjaajan näkökulmasta.

4.1 Ohjaajan ongelmallinen identiteetti

Lasten ja nuorten kanssa tehtävä teatteri on tärkeää niin taiteen kuin nuorisotyönkin kentällä. Se tarvitsisi resursseja ja taitavia, asialleen omistautuneita tekijöitä, mutta juuri näistä on pula, sillä lasten ja nuorten kanssa tehtävä teatteri vaatii tekijältään tietoa, taitoa ja kokemusta sekä kasvatuksen että teatterin parista. On oltava sekä taiteen että kasvatuksen asiantuntija ja osattava edistää molempia niin, että ne kulkevat rinta rinnan ja tukevat toisiaan. Harkiten tehty taide kasvattaa, ja Juha Hurmeen mukaan onkin tärkeää, että tekijä on todella myös taiteilija, eikä pelkkä vapaa-ajan ohjaa-

ja. Lasten ja nuorten parissa taiteen tekeminen vaatii ohjaajalta valtavasti: se on raskasta niin psyykkisesti kuin henkisestikin ja se edellyttää tosissaan tehtynä vahvaa usean alan ammattitaitoa, jota harvalla ohjaajalla on. Se on erittäin haastavaa – ehkäpä eräs haastavimmista alueista taiteen kentällä – mutta samalla myös todella vähän arvostettu, huonosti palkattu ja vähän kunniaa tuova. Moni ohjaaja kokeilee sitä, mutta jatkaa paremman tulevaisuuden tarjoaviin tehtäviin. Alalla pysyvät vain asialleen todella omistautuneet monitaiturit – työnarkomaanit, joille lapsen suusta kuultu kiitos on tärkeämpi kuin raha, maine ja valta yhteensä. (Nykänen ym. 2005, 15.)

Pelkästään nuorisotyöntekijän identiteetti on käsitteenä ongelmallinen, ja kun keitokseen lisätään taiteilijan identiteetti, on tuloksena sekava soppa, jonka kauhomiseen tarvitaan paljon itsetuntemusta. Nuorisotyöntekijä toimii usein moniammatillisessa yhteistyössä, jossa hänen ammattitaitonsa opettajien, sosiaalityöntekijöiden ja lääkäreiden varjossa jää usein aliarvostetuksi ja vahva ammatillinen identiteetti olisi enemmän kuin tarpeen. Hyvältä nuorisotyöntekijältä vaaditaan verkostoitumiskykyä sekä monialaista osaamista, ja usein hän onkin monen alan ammattilainen. Vaikka monipuolisuus on piirteenä erinomainen, se voi usein olla myös ongelmallinen ja ammatti-identiteettiä sekoittava. Nuorisotyö on osa nuorten vapaa-aikaa, ja he osallistuvat siihen vapaaehtoisesti, mikä onkin olennainen osa nuorisotyöntekijän identiteettiä: hän ei ole ulkoapäin asetettu auktoriteetti kuten opettaja tai huoltaja, vaan auktoriteetti nuoren omasta tahdosta. Nuorisotyön tulisikin olla dialogiseen suhteeseen perustuvaa kasvatusta, jossa aikuinen ohjaaja tukee ja kuuntelee: ei sano kuinka toimia, vaan auttaa nuorta itse löytämään ratkaisun (Niemi 2001). Tämä soveltuu hyvin myös lasten ja nuorten kanssa tehtävään teatteriin.

Nuorisotyön rajat ovat usein epämääräiset esimerkiksi sosiaalityön kanssa; ratkaisevaa onkin työn tekijän oma ’eetos’: suhtautuminen omaan työhönsä sekä ammatti-identiteettiinsä. Eetoksen perusteella nuorisotyöntekijä voidaan määritellä henkilöksi, joka itse pitää itseään nuorisotyöntekijänä. Tämä on olennaista myös silloin, kun tehdään teatteria lasten ja nuorten kanssa. Työn lähtökohdat ja tavoitteet perustuvat pitkälti sille, näkeekö ohjaaja itsensä ensisijaisesti teatterin vai nuorisotyön ammattilaisena. Teatteriohjaajan työssä korostuvat enemmän taiteelliset tavoitteet ja työn tuloksena oleva esitys, kun taas nuorisotyöntekijä tuo vahvasti esiin kasvatukselliset tavoitteet ja työn prosessinomaisuuden. Taiteilijalle – kuten teatteriohjaajalle – oma taiteilijaidentiteetti on usein todella tärkeä, mistä nuorisotyön kasvatuksellinen puoli saattaa hyvinkin kärsiä. Tämä on todella karkea jako, sillä usein todellisuus on jotain siltä väliltä kuten Gillet’n (1995, 186–189) innostajatyyppienkin suhteen, mutta jompikumpi puoli on kuitenkin yleensä vahvempi.

Yhtenäinen identiteetti on tärkeä työkalu tehtäessä teatteria lasten ja nuorten parissa. Kasvattajan ja ohjaajan roolia on mahdotonta pitää erillään, mutta myös niiden yhdistäminen tuottaa hankaluuksia. Kasvatus on väkisinkin osa lasten ja nuorten parissa tehtävää teatteriohjaamista, mutta niin kauan kuin kyseessä on teatterin tekeminen eikä esimerkiksi draamakasvatus, tulee ohjaajan olla teatteriohjaaja. Kokemus kasvatuksesta ja nuorisotyöstä on hyvin tärkeää ja se erottaa olennaisesti lasten ja nuorten teatteriohjaamisen ammattiteattereissa tehtävästä työstä. Hurmeen mukaan kaikki taiteen tekeminen on kasvatusta – niin kokijan kuin tekijänkin osalta. Lasten ohjaaminen teatterissa on kasvattava ja itsetuntemusta lisäävä kokemus myös ohjaajalle. Kasvatus ei ikinä ole yksisuuntaista, vaan se kulkee aina molempiin suuntiin. Lasten ja nuorten ideat ovat usein raikkaita, ja niiden soveltaminen tarjoaa parhaimmillaan uuden näkökulman aiheeseen – tai ylipäänsä teatterityöhön.

4.2 Näyttelijän ohjaamisesta

Erittelen seuraavassa, millainen on hyvä teatteriohjaaja teatterialan ammattilaisten mukaan, harrastajateatterien ohjausoppaiden ja oman kokemukseni pohjalta. Pohdin samalla, miten esille tulevat seikat käyvät yhteen lasten ja nuorten kanssa tehtävän teatterityön kanssa. Teatteriohjaajan työ on erittäin laaja-alaista, joten näen parhaaksi keskittyä tässä hyvän ohjaajan piirteisiin lähinnä näyttelijän ohjaamisen kannalta. Tätä perustelevat sekä kirjalliset lähteet että aineistoni, joka keskittyy lasten ja nuorten ohjaamiseen.

4.2.1 Teatteriammattilaisten ohjaaminen

> Kun näyttelijä jakaa esityksen idean ohjaajan kanssa, se koskettaa myös näyttelijän omaa vastuuta ja sen omaa oikeata ylpeyttä. Se on hieno asia.
>
> Esko Salminen (Ollikainen 1986, 208.)

Haastattelukokoelmat *Haaveesta vai pakosta?* (Ollikainen 1986) ja *Koirien ajama kettu* (Korhonen 1998) esittelevät teatterialan ammattilaisten – ohjaajien ja näyttelijöiden – käsityksiä teatteriohjaajasta. Erityisen mielenkiintoista on se, mitä ohjaajat itse pitävät hyvän ohjaajan piirteinä. Moni ohjaaja pitää yleisten ohjeiden luomista mahdottomana, mutta heidän tärkeinä pitämistään asioista löytyy paljon yhtäläisyyksiä.

Moni ohjaaja korostaa lähtökohtana ryhmän valintaa ja roolien miehitystä (Ollikainen 1986, 45–46, 61). Ohjaaja Erik Söderblomin mielestä roolijako on kaikkein tärkein, ja Kalle Holmbergin mukaan

henkilöohjaus on hoidettu silloin, kun näyttelijä on valittu, eikä hän pyri ohjaamaan henkilöitä paljon (Korhonen 1998, 281, 72, 74). Sama näkyy myös Juha Hurmeen ohjaustyöskentelyssä. Ohjaaja Raila Leppäkosken mukaan henkilöohjaaminen on sitä, että tulkkaa näyttelijälle faktoja (mt., 172). Myös Kristian Smedsille roolitus on todella tärkeä: hän aloittaa työskentelyn usein rooliluettelosta, eikä synopsiksesta puoletkaan ole vielä valmis harjoitusten alkaessa (Ruuskanen 2005, 47). Ohjaaja Atro Kahiluoto pitää lähtökohtana aihetta, mutta on myös sitä mieltä, että työryhmän valinta on tärkeää; tuttu työryhmä helpottaa työtä. Myös Raila Leppäkoski tekee ohjelmistopäätöksiä käytettävissä olevien näyttelijöiden perusteella. Ohjaaja Maarit Ruikalle tekstin valinta ja roolitus kulkevat käsi kädessä. (Korhonen 1998, 109, 112, 115, 162, 232.) Ryhmän valinta ja roolien miehitys on aineistoni perusteella hyvin tärkeää myös kouluikäisten teatterikerhoissa.

Näyttelijä-ohjaaja Kari Heiskaselle lähtökohtana on teksti, mikäli sellainen on. Hän korostaa myös sitä, että monelle ohjaajalle tekisi hyvää lähteä tyhjän päältä, sillä kaikkien luovinta on, että keksit esityksen juuri siinä. Ammattitaitoa on, että jos haluaa jotain, myös keksii sen. Ohjaaja Laura Jäntti edellyttää tietoista lähtökohtaa ja sitä, että pystyy määrittelemään mahdollisimman tiukasti, mitä juttu sisältää, mutta tämä pitää myös pystyä unohtamaan prosessin kuluessa ja siihen pitää palata uudelleen loppusuoralla. Kalle Holmberg kertoo, että aikaisemmin hän oli impulsiivinen ja teki paljon improvisoimalla, mutta nykyään Holmbergillä tulee olla tarkasti tiedossa alku ja loppu ja hän kuljettaa juttua loppuratkaisua kohden. Hän kuitenkin painottaa, että on tärkeää, mistä lähdetään liikkeelle. (Mt., 23–25, 89, 65, 68.)

Ohjaajan omaa asennoitumista työhönsä tuodaan vahvasti esille: ohjaajan on oltava tosissaan ja haluttava tehdä sitä, mitä on tekemässä, osattava heittäytyä mukaan täysillä sekä oltava innostunut (Ollikainen 1986, 64, 132, 109). Unkarilaissyntyisen, Ruotsissa ohjaajanuransa luoneen Hilda Hellwigin mukaan ohjaajan tärkeä ominaisuus on, että hän pitää työstään valtavan paljon (Korhonen 1998, 51). Näyttelijä Teija Töyry kuvaa Smedsin työskentelyä: ”Kristian innostaa ja kannustaa. Hänen harjoituksissaan ei huudeta, hän on hirveän lempeä ja kiltti ohjaaja.” Myös näyttelijä Sonja Ryhänen on samoilla linjoilla: ”[Smeds] ilmaisee itseään siten, että hän innostaa ihmisiä lähtemään omien ajatustensa taakse.” (Ruuskanen 2005, 61–62). Näyttelijä Leena Uotila kertoo, että Kalle Holmberg innosti kaikkia omalla ohjaaja-innollaan (Korhonen 1998, 43). Anne Bogartin (2004, 130) mukaan ohjaajan on oltava kiinnostunut. Kiinnostuneisuus, mukaan heittäytymiskyky ja innostuneisuus ovat olennaisia myös lasten kanssa työskenneltäessä, sillä ohjaajan on osattava näyttää ryhmälleen esimerkkiä yrittämisen ja erehtymisenkin suhteen.

Myös ohjaajan persoonallisuus ja sen läpi vieminen nostetaan esiin: hyvällä ohjaajalla tulee olla vahva persoonallisuus, hän ei saa olla kovin ahdistunut tai hänen on osattava kääntää ahdistuksensa positiiviseksi voimaksi. Kari Heiskasen mukaan ”sitä tekee hyvän esityksen, kun mikään ei ahdista” (Korhonen 1998, 27). Ohjaaja ei saa olla ahdistunut, mutta ohjaajantyötä kuvataan välillä myös ahdistavaksi. Kristian Smeds kertoo, että ohjaajaan jää paljon patoutumia, sillä työssä on paljon energia- ja tunnetiloja, joita ohjaaja ei pysty revittelemään ulos samalla tavalla kuin näyttelijät (Ruuskanen 2005, 39). Ohjaajan on myös uskallettava olla oma itsensä ja käytettävä parhaita puoliaan. (Ollikainen 1986, 76, 103–104, 109, 134.) Ohjaajan täytyy Holmbergin mukaan tulla toimeen itsensä kanssa, uskaltaa ja paljastaa oma itsensä, koska teatterin tekeminen on antamista ja läsnäoloa. Maarit Ruikka edellyttää ohjaajalta, että tämä tuntee itsensä. (Korhonen 1998, 77, 245.) Bogartin (2004, 163) mukaan se, miten kohtaa yrityksen mukanaan tuomat esteet, määrää elämän ja uran suunnan. Atro Kahiluoto korostaa sitä, että ohjaajan pitää olla sinut epäonnistumistensa kanssa, ja että sekä taiteessa että omassa elämässä pitäisi olla sama päämäärä (Korhonen 1998, 121). Tämä on hyvin mielenkiintoinen ajatus myös kouluikäisten parissa tehtävän teatterin kohdalla, sillä ohjaajan on oltava aito aikuinen, varsinkin kun työskennellään lapsi- ja nuorisoryhmien kanssa. Maiju Sallaksen mielestä ohjaajan tärkein ominaisuus on omituisuuden sietokyky, kyky hyväksyä monenlaisia ihmisiä ja pyrkimys hyvyyteen (mt., 271).

Bogartille (2004, 84) ohjaajan työ on olla yhteydessä näyttämöön fyysisesti, mielikuvituksellaan ja emotionaalisesti, jolloin ohjaaja yrittää olla paras mahdollinen yleisö. Myös Laura Jäntin mielestä ohjaaja on katsojan sijainen: jos juttu on ohjaajalle tärkeä, se tulee tärkeäksi jollekin toisellekin. Kahiluodon mukaan ohjaajan täytyy yrittää itse olla produktion näköinen. (Korhonen 1998, 99, 114.)

Näyttelijää korostetaan ohjaajantyön lähtökohtana: haastattelussaan ohjaaja Annette Arlander ei pidä ohjaamista luovana työnä, sillä hänen näkemyksensä mukaan ohjaaja ei saa ihmisiä toimimaan, vaan pikemminkin etsii materiaalista käyttökelpoisen. Tärkeää onkin etsiä oikeat ihmiset tekemään materiaalia, mikä jälleen korostaa roolituksen merkitystä. (Ollikainen 1986, 14.) Hilda Hellwig on myös sitä mieltä, että on käytettävä hyväkseen olemassa olevia resursseja, sillä todelliset ratkaisut syntyvät juuri konkreettisista puutteista ja rajoituksista. Myös ohjaaja rajoittaa, eikä näyttelijä valitsekaan enää miljoonasta, vaan sadasta mahdollisuudesta. Näiden rajoitusten sisällä näyttelijä on kuitenkin täydellisen vapaa ja rajoitukset jopa innoittavat. (Korhonen 1998, 42.)

Myös Kalle Holmberg (Ollikainen 1986, 50) antaa näyttelijöiden vaikuttaa paljon ohjaustyöhönsä ja valitsee näyttelijöitä, jotka ovat luovia ja impulsiivisia lavalla. Ohjaaja Arto af Hällströmin mukaan

harjoitustilanteen kommunikaation ei tulisi olla ohjaajalähtöistä eikä ohjauksen pitäisi näkyä (Ollikainen 1986, 68), mikä käy hyvin yhteen myös pragmatistisen moniäänisyyden tavoittelun ja Deweyn vuorovaikutuksellisuuden kanssa. Vaikka Kaisa Korhosen työskentely ohjaajana on perusteiltaan ohjaajakeskeisempää kuin edellä mainituilla, hänenkin mielestään työskentely toimii parhaiten silloin, kun näyttelijä saa itse keksiä ja löytää (mt., 101). Samaa painottaa myös Laura Jäntti, joka antaa näyttelijöille paljon tilaa itse hakea ja löytää asioita. Näyttelijöille tilan antamista korostaa myös Juha Malmivaara, ja hän painottaa, että tilaa pitää antaa pienemmillekin rooleille ja tehdä niistä suurempia. Ohjaajana Malmivaara yrittää tehdä näyttelijälle voimakkaan perustilanteen, jossa tällä on tilaa näytellä. Tämän tilan tulisi olla suhteessa arkitodellisuuteen ja kollektiiviseen muistiin. Malmivaaran mukaan ohjaajan tulisi antaa ensimmäinen ehdotus roolihenkilöstä saadakseen tilanteen haltuunsa, mutta jos näyttelijän ehdotus on parempi, ohjaaja hyväksyy sen. Maiju Sallaksen periaate sen sijaan on, että näyttelijä tarjoaa ja ohjaaja valitsee, sillä työskentely on hänen mielestään mielenkiintoisempaa näin päin. (Korhonen 1998, 95, 188–189, 192–193, 164.)

Pekka Milonoff kertoo, että on joskus impulsiivisuudellaan tuhonnut näyttelijän omaa prosessia houkuttelemalla näyttelijästä esiin sitä, mitä on halunnut, esimerkiksi impulsseja syöttämällä, ja on tehnyt näyttelijän ohjaajasta riippuvaiseksi. Ohjaaja Tytti Oittinen korostaa, että ohjaajan tulisi ymmärtää näyttelijän työtä ja auttaa tätä ilman kikkoja (Paavolainen 1999, 32). Milonoffin ohjauksessa on kuitenkin tapahtunut suuri muutos siihen suuntaan, että hän antaa näyttelijän tehdä omaa työtään ja kommentoi sitä, sanoo mikä toimii ja mikä ei. Eräissä produktioissa hän oli antanut näyttelijöiden myös vaikuttaa paljon kohtausten rakenteisiin niin, että tarjosi ensin analyyttisia ja ilmaisullisia ratkaisuja, ja jättäytyi sitten taustalle. Hän johdatteli näyttelijöitä tilallisten ja dramaturgisten ratkaisujen avulla. (Korhonen 1998, 221–222.) Smedsiä lukuun ottamatta muut ohjaajat eivät ole tuoneet esille, että olisivat antaneet näyttelijöiden vaikuttaa myös laajemmin produktioon, esimerkiksi juuri kohtausten rakenteisiin. Teatterikerhoaineistossani tämä nousee hyvin vahvasti esille, vaikka muuten ohjaustapa voi olla kurinpidollisista syistä autoritäärisempi.

Leea Klemolan mielestä on hienoa, jos ohjaaja näkee näyttelijässä pienen idun ja kehottaa näyttelijää jatkamaan siihen suuntaan. Tämä tuo näyttelijälle lisää varmuutta. Näyttelijänä Klemola painottaa, että näyttelijän kannalta työtilanne ohjaajan kanssa on sitä hedelmällisempi, mitä vähemmän autoritaarinen se on. Ohjaajan tulisi antaa näyttelijän rauhassa olla huono. Klemola kehuu Juha Hurmetta ohjaajana siitä, että tämä antaa hirveästi vapautta ja vastuuta. Klemola kritisoi suureen ääneen liian puuttuvaa ohjausta. (Korhonen 1998, 141, 144, 132–133.) Ohjaajana Hurme ei halua selittää, vaan antaa näyttelijän keksiä itse. Kari Heiskanen puolestaan ohjaa näyttelijöitä paljon, koska on itsekin näyttelijä; hän näyttää, kuinka itse näyttelijänä tekisi. Näyttelijänä Heiskanen ei

kuitenkaan halua, että häntä ohjataan, vaikka ohjaajana haluaa ”sormeilla joka hetkeä”. (Korhonen 1998, 26, 28.) Vuoden 1998 haastattelussa Klemolalla on selkeästi näyttelijän näkökulma, ja olisikin mielenkiintoista tietää, onko Klemola edelleen samoilla linjoilla nyt, kun on tehnyt enemmän myös ohjauksia. Heiskasella näyttelijätausta vaikuttaa siihen, että hän ohjaajana ohjaa paljon, mutta Hurmekin on näytellyt paljon, ja hän antaa näyttelijälle reilusti tilaa. Omasta silloisesta ohjauksestaan Klemola kertoo kysyvänsä ohjaajana aina, miltä näyttelijästä tuntuu, sillä on aina vakava viesti, kun näyttelijästä tuntuu huonolta. Usein se myös näyttää huonolta. Klemolan mukaan on vaikea päästä käsiksi autenttisiin reaktioihin, ellei ole kiinnostunut siitä, miltä näyttelijästä todella tuntuu lavalla. (Mt., 133, 144, 140.)

Kristian Smedsin mukaan kaikki, mitä näyttelijä tarjoaa, pitää hyväksyä sillä hetkellä – muuten ihminen sulkeutuu. Smeds ei myöskään puutu näyttelijän itsemääräämisoikeuteen. Näyttelijä Sonja Ryhäsen mukaan Smeds saa näyttelijöistä irti eri tasoja, koska ei yritä piilottaa mitään, vaan näyttää kaikki ilot ja surut. (Ruuskanen 2005, 56, 65, 202.) Myös Ralf Långbacka ja Jotaarkka Pennanen yrittävät ohjaajina näyttelijästä olennaista hakemalla vapauttaa tämän oman luovan kapasiteetin käyttöön ja saada tämä luovuttamaan persoonallisuutensa näyttämölle. Näyttelijälle annetaan paljon liikkumatilaa, mutta kerrotaan rajat ja pisteet, joita kohti tulisi mennä eteenpäin pääsemiseksi. (Ollikainen 1986, 134, 143–144.) Raila Leppäkosken mukaan ohjaajan pitää antaa näyttelijälle suunnistuskartta ja rastit, joiden välissä voi tapahtua mitä vain, kun näyttelijät luovat itse. Hänen mukaansa hyvää näyttelijää ei tarvitse eikä pidä neuvoa. (Korhonen 1998, 170.)

Sosiokulttuurisessa innostamisessa innostaja nähdään oppaana. Myös Erik Söderblom käyttää vertausta ohjaajasta matkaoppaana muulle työryhmälle – tämän täytyy olla käynyt siellä, minne ollaan menossa. Ryhmän pitää haluta mennä sinne, minkä ohjaaja valitsee matkakohteeksi. Söderblom korostaa, että ei ole syytä antaa opetusta sellaisille, jotka eivät halua asiaa oppia. Hänelle ohjaaminen on hyvin pitkälti sopimusten tekemistä. (Mt., 278–279, 281.) Maarit Ruikka uskoo, että tekemisen tulee olla vuorovaikutusta. Ruikka antaa näyttelijöiden tehdä rauhassa, kuuntelee näitä ja antaa näille pyrkimykset; hän lähtee työssään siitä, miten voi auttaa näyttelijöitä ja luoda näille mahdollisuuksia. Ruikka kertoo, että hän lähtee konkreettisesta mutta antaa näyttelijöille liioiteltuja mielikuvia, joiden avulla hän pyrkii saamaan näyttelijän oman mielikuvituksen liikkeelle. (Mt., 236, 242–243.)

Bogartin (2004, 112) mukaan on parempi sopia ulkonainen muoto ja antaa sisäiselle – tunteet, olemisen laatu – mahdollisuus liikkua ja vaihtua. Jos näyttelijä tavoittaa spontaanin, intuitiivisen hetken ja ohjaaja kehottaa pitämään sen, seuraava yritys luoda sama on aina valheellinen ja teennäinen;

näyttelijän tulisi löytää uusi spontaanius sovitussa muodossa. Leea Klemola on sitä mieltä, että harjoittelu tuhoaa näyttelijän persoonan aidot reaktiot. Bogart on sitä mieltä, että kun ovi aukeaa, on hypättävä, sillä se sulkeutuu nopeasti. Ohjaajan on myös osattava pysyä pois näyttelijän tieltä tiettyinä avainhetkinä, eikä ohjaaja saa hallita liikaa tai sopia asioita liikaa. (Bogart 2004, 55, 144, 133, 142; Korhonen 1998, 140.) Atro Kahiluoto korjaa mieluummin näyttelijän asentoa kuin asennetta, sillä hänen mukaansa fysiikan kautta pääsee henkeen käsiksi (Korhonen 1998, 105). Jouko Turkka on Johan Storgårdin mukaan samoilla linjoilla, sillä Turkan mielestä tärkeintä on luoda nuorille näyttelijöille fyysinen itseluottamus (Paavolainen 1999, 144). Kahiluoto on ohjannut ammattilaisten ohella paljon myös harrastajia ja kertoo, että tämä helpottaa työtä suunnattomasti varsinkin harrastajien parissa (Korhonen 1998, 115–116).

Ohjaajan voi olla helpompi antaa liikkumatilaa ammattinäyttelijöille kuin harrastajille, jos ajattelee ammattilaisten koulutus- ja kokemuspohjaa. Tämä näkyy myös harrastajia ohjanneen Kahiluodon ajatuksissa, sillä hänen työskentelynsä lähtee hänen omista lähtöpisteistään, eikä hän anna näyttelijöiden niinkään keksiä, mitä monet muut ohjaajat korostavat työn lähtökohtana. Kahiluoto kertoo, että ehdotuksia pitää ottaa vastaan näyttelijöiltä, mutta kompromisseja ei voi tehdä. (Mt., 113, 124.) Toisaalta varsinkin lapsiharrastajat voivat myös olla joissain tilanteissa luovempia kuin kaavoihin kangistuneet aikuiset, ja kun antaa heidän keksiä itse, tulos voi olla erinomainen. Lasten kanssa tähän sisältyy kuitenkin aina riski ja ohjaajan vastuu siitä, mitä ryhmässä tapahtuu. On todella tärkeää, että ohjaaja tiedostaa tämän.

Ohjaajan tehtävä ei Bogartin (2004, 149) mukaan ole antaa vastauksia vaan tarjota kiinnostusta; on löydettävä oikeat kysymykset ja tiedettävä, milloin esittää ne. Holmbergin mukaan on olennaista saattaa näyttelijä tilanteeseen, jossa tämä ilmaisee parasta, mitä hänestä lähtee, ja käyttää omaa energiaansa tilanteiden luomiseen (Korhonen 1998, 72). Raila Leppäkoski (2001, 156) kannattaa työryhmälle vielä suuremman vastuun antamista: ohjaajana hän ratkaisee aiheen, vision ja atmosfäärin – loppu on työryhmän päätettävissä. Vaikka lapsi- ja nuorisoryhmien kanssa työskenneltäessä ohjaaja pääsee vain hyvin harvoin vaikuttamaan ryhmän kokoonpanoon, toimii näyttelijäkeskeisyys myös harrastajateatterissa – sitä tosin lähestytään eri tavalla, jos kyseessä on esimerkiksi alaasteikäisiä lapsia. Pohdin ryhmäkeskeistä lähestymistapaa aineistoni valossa luvussa 5.2.

Yhteistyö näyttelijöiden kanssa nähdään tärkeänä. Kalle Holmberg korostaa, että työryhmän kanssa tulee olla aina sataprosenttisesti läsnä, sillä kyse on vuorovaikutuksesta (Korhonen 1998, 77). Laura Jäntti pitää ohjaajan ja näyttelijän välistä kontaktia elintärkeänä ja Kahiluoto puolestaan korostaa ohjaajan ja näyttelijän välistä luottamusta. Söderblomin mukaan näyttelijän luottamus ohjaajaan

lähtee siitä, että ohjaajalla on välineitä ottaa asioista selvää yhdessä näyttelijän kanssa – kaikkea ei tarvitse tietää valmiiksi. Katarina McAlester uskoo, että kun ohjaajan ja näyttelijän välillä on luottamusta, ohjaaja voi sanoa henkilökohtaisiakin asioita. (Korhonen 1998, 101, 117, 288; Paavolainen 1999, 263.)

Klemolalle kohtaaminen ohjaajan kanssa on tärkeää. Hän edellyttää, että on valmiiksi jotain merkkejä yhteisestä näkökulmasta, sillä kun näkökulma on yhteinen, näyttelijä uskaltaa ylittää itsensä ja ottaa riskejä. Juha Malmivaaran mukaan kysymys on siitä, kuinka inhimillisesti rohkean matkan ohjaaja ja näyttelijä tekevät yhdessä aiheen lähteille. Hyvän jutun edellytyksenä on, että matka tehdään yhdessä, voimakkaasti ja syvälle. Leppäkoski uskoo, että taide toimii siltana ohjaajan ja näyttelijän välillä ja työ on kuilun ylittämistä. (Korhonen 1998, 133, 188, 172.) Tytti Oittisella on ohjaajana halu yrittää päästä näyttelijän pään sisään, ja hän toivoo, että olisi näyttelijälle pikemminkin työkaveri kuin vääpeli. Leea Klemolan mukaan ohjaaja–näyttelijä -suhde on kuitenkin rakenteeltaan autoritaarinen, sillä näyttelijä ei voi koskaan pakottaa ohjaajaa dialogiin: se on mahdotonta, jos ohjaaja ei siihen suostu. Ohjaajan täytyy osata olla dialogissa näyttelijän kanssa. (Paavolainen 1999, 32, 214, 223.) Dialoginen suhde ei onnistu myöskään, jos näyttelijä ei sitä halua, joten on ohjaajan tehtävä pystyä luomaan ohjaajan ja näyttelijän välille suhde, jossa avoin dialogi on mahdollista.

Bogartin (2004, 130) mukaan ohjaajan ja näyttelijän välillä on jännite, josta on pidettävä huolta. Hyvä ohjaaja on näyttelijän tiellä, asettaa tälle vastuksia ja päinvastoin: erilaiset näkökulmat syventävät tehtävää työtä. Eri mieltä olemisesta on kuitenkin oltava yhteinen sopimus. (Mt., 160.) Kahiluoto on tiukka konfliktitilanteissa näyttelijöiden kanssa, sillä hän väittää, että menetettyä asemaa on vaikea saada takaisin, mutta anteeksi voi pyytää jälkeenpäinkin. Näin menettelemisessä tavoitteena on estää epävarmuuden ja ahdistuksen leviäminen. Jos konfliktitilanteissa molemmilla on vahva mielikuva, Malmivaara puolestaan antaa näyttelijän voittaa, tai sitten syntyy jokin kolmas ratkaisu. Pekka Milonoffin mielestä kaikkein pahimpia ovat arvovaltakiistat. Söderblom kehottaa ottamaan konfliktit vastaan ja selvittämään ne, niitä ei edes kannata yrittää välttää. Tämä on tärkeää varsinkin, jos ollaan kiinni jossain syvässä asiassa tai tabussa. (Korhonen 1998, 123–124, 194, 223, 288.)

Tärkeänä pidetään myös jokaisen näyttelijän omien lähtökohtien huomioon ottamista: vaatimusten ja tavoitteiden tulee liikkua näyttelijöiden omien kykyjen ylärajoilla, ja jokaista näyttelijää ohjataan juuri sillä tavalla ja sen verran kuin on tarpeellista. (Ollikainen 1986, 22, 97, 125–126.) Kari Heiskasen mukaan merkitys tulee jokaisen esittäjän oman persoonan ja elämän kautta, ja myös Laura Jäntti on sitä mieltä, että ohjaaja ei voi liimata roolia ihmisen päälle vaan roolin pitää löytyä näytte-

lijän omasta persoonasta. Leppäkoski esittää, että ohjaaja ei saa sanella suoraan, mitä näyttelijän tulee tehdä, sillä on parempi käyttää itseään esimerkkinä, jolloin näyttelijä hakee itsestään vastaavan kokemuksen. Erik Söderblom kannustaa näyttelijää viemään roolia itseään kohti – ei päinvastoin. Miltä juuri sillä hetkellä tuntuu, sitä tulisi hakea. (Korhonen 1998, 26, 93, 171, 282.)

Taisto Reimaluoto kritisoi Jouko Turkan ohjausta siitä, että Turkka tuijottaa vain pelkkää roolihenkilöä eikä näe näyttelijää, eikä näyttelijä koskaan pysty kaikkeen siihen, mitä ohjaaja näkee. Tästä seuraa ristiriita, väistämätön yhteentörmäys ja pahaa jälkeä. Smedsin työtapa puolestaan perustuu sosiaalisuuteen, lämpöön ja kannustukseen, ja hänellä on halu ja taito lukea näyttelijöiden tuntemuksia ja ohjata kutakin tälle parhaiten sopivalla tavalla; häneltä saa näyttelijälle itselleen sopivinta ohjausta jopa eri päiviin räätälöitynä. Smeds myös kehuu yrityksistä tuottaa uutta, ja näyttelijät ovatkin läsnä, rohkeita ja avoimia niin harjoituksissa kuin esityksissäkin. (Ruuskanen 2005, 68, 12, 63.) Tämä edellyttää Deweyn peräänkuuluttamaa ohjaajan reflektiota ja on todella tärkeää myös lapsinäyttelijöiden kanssa työskenneltäessä.

Pekka Milonoff korostaa näyttelijäkohtaisia eroja siinä, kuinka näyttelijälle tulee perustella hänen oma olemassaolonsa siinä hetkessä, mutta tämän ei tarvitse välttämättä olla tietoinen kaikesta muusta. Toimintaa Milonoff ei perustele näyttelijälle, sillä tämä tekee sen itse. Söderblom edellyttää ohjaajan pystyvän näkemään, että joku on nimellisarvoaan lahjakkaampi. (Korhonen 1998, 224, 220, 281.)

Hyvän ohjaajan ominaisuuksia ovat Långbackan mukaan myös avoimuus ja toisten kunnioittaminen; Pennanen korostaa ennen kaikkea muiden ihmisten kuuntelemista ja heiltä oppimista sekä kritiikin vastaanottokykyä. (Ollikainen 1986, 128, 134, 160.) Myös Bogart (2004, 134) korostaa kuuntelemista. Hänelle harjoituksissa on kysymys kuuntelemisesta: ohjaaja kuuntelee näyttelijöitä, näyttelijät toisiaan ja kaikki kuuntelevat tekstiä. Ruikka edellyttää ohjaajalta, että tämän pitää pystyä elämään epävarmuuden kanssa ja että tämä suostuu siihen, ettei ole valmista, eikä vaadi näyttelijöiltä valmista liian aikaisin (Korhonen 1998, 245). Myös Bogart (2004, 156) tuo esiin epävarmuuden sietämisen. Hän neuvoo, että tulee yrittää olla pitämättä mitään ongelmana ja kehottaa aloittamaan toiminnan ennen kuin on siihen vielä valmis. Sallas vaatii, että ohjaajan on oltava muuntautumiskykyinen, uskallettava olla pelottavan ääressä ja siedettävä epävarmuus jutun valmistumisesta. Korhonen vaatii ohjaajalta kärsivällisyyden lisäksi kykyä haltioitua. Kärsivällisyys on Holmberginkin mielestä olennainen piirre. (Korhonen 1998, 268; Ollikainen 1986, 52, 107.)

Holmberg korostaa myös, että ohjaaja on loppujen lopuksi yksinäinen ihminen, koska teatteri on näyttelemistä (Korhonen 1998, 76). Sama ilmiö tulee esille teatterikerhoaineistossanikin tosin hieman eri syistä, mutta tämä on kuitenkin yleistettävissä koskemaan niin ammatti- kuin lasten harrastajateatteriakin. Malmivaara korostaa ohjaajan asemaa kahden vaiheilla: toisaalta hän on täysin ryhmän jäsen, toisaalta ulkopuolinen, ja edellyttää rajan työstämistä jokaiselta ohjaajalta (Paavolainen 1999, 71).

Hilda Hellwig kuvaa itseään ohjaajana eri rooleissa: uneksijana, sillanrakentajana, kirurgina, viettelijättärenä ja innostajana työn eri vaiheissa (Korhonen 1998, 51). Arlander puolestaan kaipaa ohjaajalta positiivista elämänasennetta (Ollikainen 1986, 23–24). Heiskanen edellyttää ohjaajalta hyvää fysiikkaa, sillä hän käyttää työssä paljon voimaa ja työ vaatii myös suuren fyysisen ponnistuksen (Korhonen 1998, 31). Juha Malmivaara puolestaan kertoo, että ohjaajan ammatissa ajattelu painottuu. Samaa korostaa Heiskanen: ohjatessaan pohtii asioita koko ajan, ja samalla ikään kuin viisastuu henkisesti. (Paavolainen 1999, 77; Korhonen 1998, 26–27.) Ohjaajan työssä kuten sosiokulttuurisessa innostamisessakin korostetaan paljon suunnittelua ja työn pohjustamista. Tätä mieltä ovat muun muassa Atro Kahiluoto ja Pekka Milonoff. (Korhonen 1998, 117, 224.) Hurme on samoilla linjoilla. Leppäkoski esittää, että ohjaajan tulisi olla kuin lapsi eikä hävetä mitään harjoitustilanteessa (mt., 171). Ohjaajalta vaaditaan eri roolien lisäksi siis sekä fyysistä että henkistä vahvuutta ja lisäksi kykyä olla lapsen lailla avoin.

Teatterin eri osa-alueiden osaamista korostetaan niin ohjaajan kuin näyttelijänkin kannalta. Tove Idströmin mukaan on hyvä, että ohjaaja on joskus kokeillut näyttelemistä. Näin hänen on helpompi miettiä, mitä näyttelijä tekee. Leea Klemola kehuu Jussi Parviaisen ohjaustapaa siitä, että tämän ohjauksessa näyttelijät kirjoittivat ja ohjaajat ja dramaturgit näyttelivät. Näyttelijänä Klemola kertoo tämän parantaneen itseluottamusta. (Paavolainen 1999, 85, 209.) Lasten ja nuorten kanssa ohjaaja näyttelee ollessaan mukana harjoituksissa, ja aineistostani löytyy esitys, jossa olin mukana lavalla kertojan roolissa. Ryhmäkin toimii lähes dramaturgina ollessaan mukana suunnittelemassa esitystä.

Hellwig korostaa ohjaajan vastuuta: jos asiat eivät toimi, se on omaa syytä, eikä vastuuta saa paeta. Ohjaajan tehtävä on tehdä parhaansa – jos ei pysty parempaan, ei tosiaan vielä pysty. Ohjaaja on Hellwigin mukaan vastuussa kokonaisuudesta, ja Klemola ilmaisee asian niin, että ohjaaja vahtii kokonaisuutta. Ruikka korostaa ohjaajan vastuuta kokonaisuudesta sanoessaan, että näyttelijöiden kanssa ei voi puhua kaikesta, sillä ohjaaja ei voi sälyttää näille sellaista vastuuta, mikä liittyy jutun kokonaisuuteen. Hänen mukaansa kokonaisvastuun kantamiseen liittyy myös se, että ohjaaja vakuuttaa ihmiset siitä, miksi juttu kannattaa tehdä. (Korhonen 1998, 49–51, 141, 240, 245.) Leppä-

koski (2001, 159–160) esittää, että ohjaaja on vastuussa siitä, minne ollaan menossa, ja että kaikki tietävät sen. Myös Holmberg puhuu ohjaajan vastuusta. Hän on itse vastuussa tekemisistään, mutta myöntää joskus lähteneensä tekemään juttua, joka olisi ollut parempi jättää tekemättä. (Korhonen 1998, 71.)

Myös Smeds pitää tärkeänä ohjaajan vastuuta: hän ei sysää ongelmia näyttelijän kontolle, sillä mikään, mitä näyttelijä tekee, ei ole väärin. Smedsin ohjaukselle onkin ominaista, että hän ottaa paineet ja vastuun itselleen eikä koskaan syytä näyttelijää. (Ruuskanen 2005, 111, 69.) Lavastaja Markku Hernetkosken mukaan Smeds on sekä autoritäärinen että demokraattinen työkumppani, koska hän ei ole määräilijä eikä piiskuri mutta on työtilanteessa ehdoton auktoriteetti. Smedsin auktoriteetti tulee ammattitaidosta, ja Hernetkoski esittää, että ”älyllä on tekemistä auktoriteetin saamisen kanssa”. (Mt., 237.) Klemola korostaa, että ohjaajalla on valta-asema, eikä hän näyttelijänä siedä sitä, että ohjaaja ei ole tietoinen pelkän katseensa vallasta. Milonoff vaatii, että ohjaajan pitää kestää se hiljaisuus, kun kaikkien katseet kohdistuvat häneen, tai peli on menetetty. Toinen vaihtoehto on ottaa vaikea asia yhteisesti käsiteltäväksi ja tehdä ahdistuksesta tuottoisaa. (Korhonen 1998, 141, 223.)

Haastatellut suosivat selvästi demokraattista ohjaustapaa enemmän kuin autoritääristä, vaikka poikkeuksiakin löytyy. On kuitenkin muistettava, että haastatellut edustavat todella pientä murto-osaa suomalaisista teatterialan ammattilaisista ja ovat myös keskimääräistä tunnetumpia ja menestyneempiä. He ovat työskennelleet paljon työryhmissä, joissa kaikki ovat asiansa osaavia alan huippuammattilaisia. Näyttelijä Eila Rinne painottaa, että todella autoritäärisellä ohjaajalla on oltava hyvin vahva visio, ja mikä tärkeintä, hänen on osattava perustella ratkaisunsa (Ollikainen 1986, 169–171). Perusteleminen on todella tärkeää myös lasten ja nuorten parissa tehtävässä teatterityössä. Rinne korostaa myös liian väljässä ohjauksessa piileviä vaaroja (mt., 169–171).

Ollikaisen vuoden 1986 haastatteluissa näkyy selvästi ero siinä, että haastatellut näyttelijät Eila Rinne, Esko Salminen ja Kari Väänänen korostavat haastateltuina olleita ohjaajia enemmän ohjaajan asemaa hyvän, avoimen ja luottamuksellisen työskentelyilmapiirin luojana, vaikka ohjaajatkin näkevät tämän tärkeänä (mt., 154, 173, 192–193). 1990-luvun lopulta olevissa haastatteluissa eroa ammattikuntien välillä ei ole yhtä lailla havaittavissa, sillä sekä näyttelijät että ohjaajat korostavat ohjaajan roolia ilmapiirin luojajana. Muun muassa Holmergin mielestä on välttämätöntä, että ryhmässä on hyvä henki, sillä se synnyttää hyvää itseluottamusta, ja Ruikka edellyttää sellaista ilmapiiriä, jossa ohjaaja voi puhua asioista suoraan työryhmän kanssa. (Korhonen 1998, 75, 242.) Seppo

Kumpulainen lähtee siitä, että on ohjaajan tehtävä luoda näyttelijöihin itseluottamusta (Paavolainen 1999, 137).

Hyvä ilmapiiri lähtee Leppäkosken mukaan ohjaajasta, tarttuu näyttelijöihin ja parhaimmillaan koko työryhmään. Malmivaarankin mielestä ohjaajan tehtävä on ”pitää hengen liekkiä yllä” ja Ruikka pelkistää koko ohjaamisen pääasialliseksi tehtäväksi ilmapiirin luomisen, jotta ihmiset voivat olla vapaasti luottamuksellisessa ilmapiirissä. Tämä ilmapiiri syntyy työtä tekemällä. Luottamusta korostaa myös Söderblom. Jäntin mukaan työryhmän ryhmädynamiikka on tärkeää, koska esityksen on mahdollista nousta isommaksi kuin osatekijöidensä summa. Hän edellyttää, että ohjaajan pitäisi saada näyttelijä vapautumaan pelosta ja kokemaan, että itsensä saa munata. (Korhonen 1998, 168, 192, 238, 282, 92–93.)

Leppäkosken (2001, 157–158) mukaan ohjaaja ei tarvitse välttämättä ihmissuhdetaitoja – tärkeää on ainoastaan kyky keskittyä omaan työhönsä, mikä työtapana leviää koko työryhmään ja auttaa näin osaltaan hyvän ilmapiirin luomisessa. Samoin Bogart (2004, 135) korostaa ohjaajan keskittymistä hyvän ilmapiirin luomisessa: ei ole niinkään väliä sillä, mihin keskittyy, mutta harjoitusten alussa se auttaa keskittämään myös muun työryhmän, joka kokee ohjaajan kokonaisvaltaisen läsnäolon. Esiintyjien välinen ulospäin suuntautunut energia synnyttää hyvän, kestävän jännittyneisyyden (mt., 154).

Leppäkoski sanoo, että hyvää teatteria syntyy, kun näyttelijät ovat motivoituneita (Korhonen 1998, 163). Ruuskasen (2005, 30) mukaan ohjaajalla on oltava intoa ja myönteisyyttä, sillä ne tarttuvat, ja on ohjaajan tehtävä pitää fiilistä yllä. Hellwig on sitä mieltä, että on ohjaajan syy, jos näyttelijät eivät innostu. Leppäkoski väittää, että se mikä muissa ärsyttää, onkin itsessä ongelma: jos ajattelee, että joku luo huonoa ilmapiiriä, on ohjaajan vika, että on jättänyt sellaiselle tilaa (Korhonen 1998, 174). Smedsin työssä näyttelijälle tilan ja vapauden antaminen auttaa luomaan rennon ja avoimen ilmapiirin. Smedsille harjoitusten päämäärä onkin ”hyvä meininki”, ja hän puhuu harjoituksissa mieluummin vain hyvistä asioista. (Ruuskanen 2005, 53, 47; Korhonen 1998, 49.) Harrastajaryhmän parissa luottamuksellisen ilmapiirin saavuttaminen on todella tärkeää onnistuneen prosessin kannalta, ja usein varsinkin nuorten pitää pystyä todella luottamaan ryhmän turvallisuuteen, ennen kuin he uskaltavat panna itsensä likoon. Leppäkoski tuo esiin myös yleisössä vallitsevan ilmapiirin, sillä se vaikuttaa esitykseen hyvinkin paljon – varsinkin jos kyseessä on toimiva ryhmä ja hyvä juttu (Korhonen 1998, 176–177).

Ohjaajan rooli korostuu ennen kaikkea prosessin alussa, mutta prosessin päästessä käyntiin ohjaaja voi astua sivummalle. Bogartin (2004, 68–69) mukaan on tärkeää, että ohjaaja tekee päätöksiä mahdollisimman aikaisessa vaiheessa. Holmberg rakastaa yhdessä tekemisen tilannetta, mutta siinä vaiheessa, kun juttu siirtyy ohjaajalta näyttelijöille, hän pitää edelleen ihmisistä mutta ei haluaisi enää katsoa esitystä. Hän tietää heittää kysymyksen: ”Pystytkö ohjaamaan esityksen niin hyvin, että ohjaat itsesi ulos siitä?” Ohjauksen tulee Holmbergin mielestä olla esityksessä läsnä, mutta se ei saa ”kököttää sen päällä” eikä näkyä, sillä ohjaajan käsiala on edelleen mukana esityksen maailmassa mutta esitys on näyttelijöiden. (Korhonen 1998, 74, 76–77.) Myös Jäntti korostaa ohjaajan ulkopuolisuutta, sillä tämä ei ole esityksessä mukana. Juha Malmivaara puhuu samasta asiasta: ”Paras ohjaus on se, jossa ohjaus ei näy.” (mt., 92, 195). Juha Hurmeen ohjauksen näkymättömyyttä kuvaa, että muutaman vuoden takaisessa produktiossa[15] eräs näyttelijä ihmetteli pari viikkoa ennen ensi-iltaa, koska Hurme oikein alkaa ohjata.

Malmivaaran mukaan luovuttaessaan jutun näyttelijöille ennen ensi-iltaa ohjaaja tarjoaa näyttelijöille vapauden tunteen (Korhonen 1998, 195). Leppäkoskelle (2001, 160) esitys on ohjaajan kannalta aina luovutusvoitto – mitä aikaisemmin ohjaaja tekee itsensä tarpeettomaksi, sen paremmat eväät se antaa esitykselle. Olisi hienoa, jos samaa voisi tavoitella myös lapsinäyttelijöiden kanssa, mutta se tuntuu hyvin epätodennäköiseltä varsinkin ala-asteikäisten parissa työskenneltäessä.

Salmisen (Ollikainen 1986, 194) mukaan ohjaajan ei pidä edes yrittää olla kaikkitietävä. Heiskanen kertoo, että aloitteleva ohjaaja usein kuvittelee, että kaikki pitäisi tietää. Heiskanen on sitä mieltä, että ohjaaja, joka uskaltaa sanoa ”sano sinä” tai ”en tiedä”, jakaa myös muille keksimisen riemua. Holmbergin mielestä kaikkein tärkeintä on voida sanoa, ettei osaa tehdä. Klemola ajattelee, että ohjaajan pitää sanoa, jos ei tiedä, sillä se tuntuu näyttelijästä vapauttavalta – siltä, että mitä vain voi löytyä. Kahiluoto kertoo sanovansa tutun ryhmän kanssa välillä ”en tiedä”, mutta on kuitenkin sitä mieltä, että jos tämä on jatkuvaa, siitä on haittaa ilmapiirille. (Korhonen 1998, 31, 77, 134, 142, 124.)

Moni teatterin tekijä korostaa myös sanoman välittämistä – sanoman, jonka takana itse seisoo. Maarit Ruikan mukaan tärkein ominaisuus ohjaajana on, että on tosissaan sen kanssa, mitä haluaa väittää. Myös Erik Söderblom painottaa ohjaajan moraalista vastuuta siitä, mitä sanoo, ja vaatii, että teatterissa pitäisi päästä käsiksi suuriin ja ratkaiseviin kysymyksiin. (Korhonen 1998, 241, 294, 279.) Smedsille työn edellytys on, että esitys on sellainen, jollaista aikamme tarvitsee ja joka kommunikoi tärkeistä asioista maailmassa: asioista, joista pitäisi puhua mutta joille ei vielä löydy ilma-

[15] Turun Ylioppilasteatteri: *Avioliittokeinottelija* (2003)

uksia. Hänen esitystensä tarkoitus on elitismin vastaisesti olla kaiken kansan ymmärrettävissä. Smedsin mukaan taiteilijan tehtävä yhteiskunnassa on tuoda esiin vastaväriä ja oppositiota sekä uneksia – näyttää ehdotuksia mahdollisiksi maailmoiksi. (Ruuskanen 2005, 30, 42, 12, 29.) Myös Heiskasen mielestä teatterin pitäisi näyttää maailma, joka muuten ei paljastu; keskeistä on uuden näkökulman tarjoaminen. Hän pitääkin yhtenä työn lähtökohdista esityksen aiheen ja teeman määrittelyä. Heiskanen tuo esiin sen, että teatterin kautta vaikuttaminen ei ole suoraa, vaan hiljaisempaa ja viiveellä tapahtuvaa. Teatterin ydin on eletty elämä ja kokemus siitä. (Korhonen 1998, 23, 32.) Leppäkosken mukaan teatterissa simuloidaan ja liioitellaan todellisuutta ja vain koettu välittyy: jos aihe on yleisölle tavoittamaton, se ei tule ymmärretyksi. Myös Malmivaara korostaa tavoitettavuutta: hänen mukaansa jutun ydin on siinä, miten syvälle päästään emootioissa, ajattelussa ja ilmiöiden tunnistettavuudessa. Söderblomin mukaan kommunikaatio teatterissa tapahtuu juuri tunteen kautta. (Mt., 167, 192, 290.)

Kahiluoto esittää, että ohjaajan tulee luoda mahdollisimman tarkka näkemys siitä, minkälaiseen lopputulokseen pyritään, mitä esityksellä halutaan sanoa, ja myös tietää keinot tähän (mt., 118). Leppäkoskelle ohjaajantyö on aiheen tai vision toteuttamista, ja hän pyrkii aina harjoittelemaan vain sitä keskeisintä asiaa. Hänen mukaansa teatterissa tulisi näyttää, mitä todellisuuden verhon takana on. Teatterin tehtävä on yleisön kasvattaminen ja varoittavien esimerkkien näyttäminen. (Mt., 163, 170, 165.) Yleisön kasvattaminen on mielenkiintoinen lähtökohta teatterityöhön, ja se saa uuden merkityksen, kun yleisö koostuu maksavien aikuisten sijasta lapsista. Ruikka korostaa sitä, että hän pyrkii ohjauksillaan kysymään kysymyksiä – ei antamaan vastauksia. Maiju Sallas on mielestään ohjaajana ”pienten ja vähäväkisten kuvaaja”, ja hänen mukaansa töillä pitää olla jotain sanottavaa ja jäljelle tulee jäädä kysymyksiä ja haasteita. (Mt., 245, 267, 269.)

Juha Malmivaaran mukaan merkityksellisen teatterin tekoon tarvitaan pitkä harjoitusaika, sillä tärkeätä on matkanteko ja prosessin aikana kohtaaminen (mt., 190). Harjoitusprosessin pituuden tulee kuitenkin olla suhteessa myös esityksen kestoon, joten muutaman kuukauden kertaviikkoisella harjoitusajalla voi tehdä merkityksellistä teatteria: esimerkiksi lapsiryhmän kanssa parinkymmenen minuutin mittaisen lyhytnäytelmän. Merkityksellisen taiteen tekeminen ei missään nimessä ole vain aikuisten ammattilaisten oikeus, taiteen merkityksellisyys tulee vain osata nähdä kontekstissaan. Lapsiryhmän valmistama lyhytnäytelmä voi olla lapsiyleisölle yhtä merkityksellinen kuin ammattilaisten laitosteatterissa esittämä kokoillan näytelmä aikuiselle yleisölle.

Paras tilanne niin ammattilais- kuin harrastajapiireissäkin on sellainen, jossa koko työryhmä pystyy seisomaan esityksen sanoman takana. Sallaksen mukaan koko työryhmällä tulee olla tietoinen tavoi-

te tehdä kokonaistaideteos, ja kaikkien tulee ymmärtää, mihin työllä pyritään isossa kokonaisuudessa (Korhonen 1998, 271). Lapsiryhmien parissa on erityisen tärkeää, että esitys linkittyy lasten omaan kokemusmaailmaan ja auttaa lasta ymmärtämään häntä ympäröivää todellisuutta, minkä myös John Dewey näki yhtenä taiteen tärkeimmistä tehtävistä. Sanomaa on hyvin vaikea viedä eteenpäin, jos ei itse ymmärrä sitä. Pragmatismin mukaisesti eräs draaman tärkeimmistä tehtävistä on maailman jäsentäminen itselleen paremmin ymmärrettäväksi. Esityksen sanoma voi olla niin jokaiselle työryhmän jäsenelle kuin jokaiselle katsojallekin eri, mutta siitä on hyvä keskustella senkin vuoksi, että lapset oppivat hyväksymään erilaisten näkemysten olemassaolon.

Haastatellut korostavat yllättävän paljon samoja piirteitä, vaikka henkilökohtaisia eroavaisuuksiakin toki esiintyy. On kuitenkin syytä pohtia, kaunistelevatko esimerkiksi ohjaajat kertomaansa sen mukaan, mitä pitävät vallitsevana näkökulmana. Aineiston ohjaajista suuri osa on kuitenkin teatterialalla jo niin tunnettuja ja teatteria pitkään tehneitä, että voisi olettaa, etteivät he ainakaan tietoisesti esitä työtään tietyssä valossa. Sitä paitsi he ovat työskennelleet useampien työryhmien kanssa, jotka voivat vahvistaa tai jättää vahvistamatta sen, mitä ohjaaja kertoo työtavastaan.

Vaikka ohjaajien ja näyttelijöiden mielikuvat eivät eroakaan radikaalisti toisistaan, näkökulmaero on nähtävissä ammattikuntien välillä, eikä ihme, sillä itsereflektio eroaa aina lähtökohdiltaan ulkopuolisesta havainnoinnista. Mielenkiintoista on, että teatterikerhoaineistostani nousee esiin paljon samoja teemoja kuin teatterialan kokeneet ammattilaiset tuovat esille. Tämä kertoo siitä, että ohjaajantyön peruslähtökohdat ovat hyvinkin samoja, oli sitten kysymys aikuisten ammattilaisten tai lapsinäyttelijöiden ohjaamisesta.

4.2.2 Lasten ja nuorten teatteriryhmien ohjaaminen

Harrastajanäyttelijän ohjaamisesta puhuttaessa ohjaajan ote esitellään ohjausoppaissa autoritäärisempänä kuin ammattilaisten haastatteluissa; varsinkin lasten ja nuorten teatteriproduktioissa ohjaajan rooli on ohjausoppaiden mukaan valtaisa. Ohjaaja tuo työhönsä kasvatuksellisen otteen, innostaa ja saa nuoria mukaan kulttuurin pariin omalla työllään ja esimerkillään. Ohjaajan on oltava monitaituri, joka hallitsee yhtälailla taiteen kuin kasvatuksenkin – hyvän ja ammattitaitoisen ohjaajan kohdalla lopputulos on sekä taiteellisesti että kasvatuksellisesti onnistunut. Rusanen (2002, 198) painottaa tutkimuksessaan, että teatterin ja draaman opettajan on hallittava hyvän teatterin ja draaman keinot ja hänellä on myös oltava pedagogisia taitoja. Samaa voi edellyttää myös lasten ja nuorten kanssa työskentelevältä ohjaajalta.

Ohjaaja on vastuussa koko produktion onnistumisesta, mutta ennen kaikkea työskentelyilmapiirin luomisesta, mitä myös ammattinäyttelijät korostavat. Marttiina Marlon (1995, 233) mukaan vetäjän rooli korostuu prosessin alussa, ja hänen tulee luoda ilmapiiriä esimerkillään. Ohjaajan suuremman roolin prosessin alussa tuovat esiin myös teatterin ammattilaiset. Jälleen kerran vuorovaikutuksellisuus ohjaajan ja ohjattavien välillä on tärkeää, mutta varsinkin lapsiryhmien kanssa ohjaajalta vaaditaan ulkoisiin puitteisiin ja pelisääntöihin välillä myös autoritäärisempää otetta, mikä käy ilmi aineistostani. Marlo väittää, että ohjaajan ei pitäisi ryhtyä auktoriteetiksi, sillä riippuvuussuhteista on päästävä eroon. Hän kuitenkin nostaa esille sen, että jos työskentely vaikeutuu, voi ryhmää muistuttaa pelisäännöistä. Teatterikerhokokemusteni perusteella olen todennut järkeväksi, että ohjaaja pitää autoritäärisen otteen juuri puitteiden ja pelisääntöjen suhteen. Varsinkin nuorempien lasten kanssa työskenneltäessä se on välttämätöntä. Tämän otteen avulla ohjaaja luo ryhmään luottamuksellisen ja turvallisen työskentelyilmapiirin, jossa lapset ja nuoret uskaltavat antaa paljon itsestään (ks. Nykänen ym. 2005, 14).

Ohjaajan on kyettävä lukemaan työryhmän kykyjä ja asetettava tavoitteet ja työtavat sen mukaisesti. Taiteellisten tavoitteiden lisäksi lapsi- ja nuorisoteatterissa korostuvat myös pragmatismin mukaiset sosiaaliset tavoitteet kuten yhteistyökyvyn ja vastuun kantamisen oppiminen, nuoren itsetunnon vahvistaminen sekä muutos maailmankuvassa. Taiteellisen oppimisen kautta haetaan uusia merkityssuhteita ja uutta näkökulmaa niin ympäröivään todellisuuteen kuin omaan itseenkin. Taiteellisia päämääriä ei tule korostaa liikaa, vaan huomion on pysyttävä myös prosessissa ja oppimistavoitteissa. (Sinivuori & Sinivuori 2001, 8, 27; Stenius 1996, 5.) Nämä eivät kuitenkaan ole missään nimessä toisensa poissulkevia, sillä usein parhaat taiteelliset tulokset saadaan myös lapsinäyttelijöiden kanssa aikaan prosessia korostamalla. Prosessiin keskittymällä ja hyvän taiteen tekemisen avulla sosiaaliset, maailmankatsomukselliset ja kasvatukselliset tavoitteet täyttyvät lähes itsestään. Myös John Deweyn mukaan taiteen tekemisessä päämääränä on kuitenkin oltava taide.

Pätäri-Rannila ym. (2005, 12) edellyttävät ohjaajalta, että tämä ei saa olla epävarma, sillä epävarmuus heijastuu lapsiin. Ohjaajan tehtävä Sinivuorten (2001, 27) mukaan on orientoida ja motivoida ryhmä. Kaikkien osallistuminen ja osallistaminen on tärkeää: jokainen työryhmän jäsen tulee ottaa yhtälailla huomioon tämän roolista riippumatta eikä ketään saa unohtaa hetkeksikään tai ketään kehua muita enemmän (Sinivuori & Sinivuori 2001, 39–43). Tässä tulisi mielestäni kuitenkin huomioida yksilölliset erot, sillä ryhmänsä tunteva ohjaaja tietää, kuinka paljon huomiota kukin lapsi tarvitsee, haluaa – tai sietää. Ammattilaisten esiintuoma näyttelijöiden omien lähtökohtien huomioon ottaminen on ajankohtaista myös lapsinäyttelijöiden kohdalla. Ohjaaja luo yhteishenkeä kommuni-

koimalla ryhmän kanssa myös ohjaajan roolin ja teatterikontekstin ulkopuolella; tärkeää on tavoittaa ilmapiiri, jossa on lupa epäonnistua, jotta näyttelijöiden on helpompi antaa kaikkensa. Kasvatuksen kannalta on tärkeää, että lapset ja nuoret saavat kokea yrittämistä ja epäonnistumista, mutta sellaisessa ilmapiirissä, jossa he tuntevat olonsa turvalliseksi. (Nykänen ym. 2005, 14.) Sanna Asikainen (1995, 219) korostaa tekemällä oppimisen rinnalla oppimista myös miettimällä vaihtoehtoisia toimintatapoja niille, mitä toteutettiin, sekä reflektiota. Reflektion avulla näyttelijä saavuttaa vahvistuneen tietoisuuden roolissa olemisesta ja toiminnan fiktionaalisuudesta. Vaikka Deweylle tekemällä oppiminen on ensisijainen menetelmä, ei hänkään sulje pois muita tapoja, ja korostaa paljon juuri reflektiota.

Sinivuorten (2001, 36, 43) mukaan ohjaaja antaa näyttelijöille puitteet, pyrkimykset ja konkreettisen toiminnan. Eikö kuitenkin olisi tarkoituksenmukaisempaa, että ohjaaja pikemminkin auttaa heitä itse löytämään pyrkimykset ja toiminnan? Tätä korostaa myös Haapasen (online, viitattu 17.10.2005) käsitys siitä, että ihminen ei löydä elämänsä tarkoitusta ulkopuolelta, vaan hän luo sen itse (Haapanen, Sinikka. Mitä on kulttuurinen nuorisotyö? [online]. [Viitattu 17.10.2005]. Saatavilla www-muodossa: http://www.alli.fi/tieto/nuorisotyo/haapanen.html, sit. Nykänen ym. 2005, 14). Myös Pätäri-Rannila ym. (2005, 11) pitävät ohjaajan tehtävänä auttaa lasta löytämään oman tavan itseilmaisuun, eikä ohjaajan tule antaa valmiita malleja, vaan hänen tulee toimia oppaana kohti ilmaisun maailmaa. He korostavat myös yksilöllistä ja omakohtaista kokemusta (mp). Vertauskuva ohjaajasta oppaana käy ilmi myös ammattilaisten puheessa sekä sosiokulttuurisen innostajan yhteydessä.

Sinivuoret korostavat henkilöohjauksen merkitystä tasapuolisuuden periaatteella sekä palautteen antamista. Pätäri-Rannila ym. (2005, 75) nostavat esiin lapsen roolin arvioinnin ja palautteen antamisessa, sillä lapsi on oman itsensä ja oppimisensa asiantuntija. Palautteenantokeinoiksi tarjotaan keskustelua lapsen kanssa ohjaajan havainnoinnin pohjalta sekä erilaisia mielikuvituksellisia arviointikeinoja ja leikin avulla arviointia.[16] Sinivuoret väittävät, että ohjaajan on huomattava näyttelijöiden rimanalitukset ja puututtava niihin, sillä hän ei saa koskaan päästää läpi yhtään yksityiskohtaa, joka ei toimi (Sinivuori & Sinivuori 2001, 36, 43). Vaikka moni taiteilija – myös ohjaaja – hakee täydellisyyttä omaan tekemiseensä, on liikaa, että hän vaatisi sitä myös lapsilta ja nuorilta; pitäähän myös Deweyn toiminnan kautta oppiminen sisällään luonnollisesti myös virheiden ja erehdysten kautta oppimisen.

[16] Esimerkiksi kyselyt, mittaukset, askartelu, toiminnalliset mittaukset, ”kuuma tuoli” ja keskustelu vanhempien kanssa

Jotkin Sinivuorten esittämistä ohjaajan tehtävistä tuntuvat olevan ristiriidassa kasvatuksellisten tavoitteiden kanssa, ja aineistoni osoittaa, että ammattilaisten parissa suosittu demokraattisempi ote toimii myös lasten ja nuorten kanssa, kunhan muistaa ottaa huomioon eri tekijät, kuten näyttelijöiden iän ja ryhmän rakenteen. Demokraattisempi lähestymistapa jopa korostaa Sinivuorten peräänkuuluttamia teatterityön kasvatuksellisia ja ennen kaikkea prosessikeskeisiä piirteitä. Tässä kohtaa on kuitenkin otettava huomioon myös oma subjektiivisuuteni ennakkoluuloina autoritääristä ohjaustapaa kohtaan, sillä olen itse ohjattavana tottunut hyvin demokraattiseen ohjaukseen, ja vähäiset kokemukset autoritäärisestä ohjauksesta ovat tuntuneet rajoittavilta. Kuitenkin myös Deweyn kasvatukselliset ajatukset tukevat demokraattisempaa ohjausta hänen korostaessaan kokemusta, kollektiivisuutta, vuorovaikutusta ja tekemisen kautta oppimista.

Kasvatus tapahtuu taiteen kautta ja on mahdotonta, ellei taide itsessään ole toimivaa. Tämä vaatii ohjaajalta todella paljon valmistautumista, pohdintaa, ennakkovalmistelua ja asiaan syventymistä; varsinainen työ tapahtuu aivan muualla kuin itse harjoitustilanteessa. Suunnittelua ja pohtimista korostivat myös haastatellut ammattilaiset, ja se painottuu sosiokulttuurisessa innostamisessakin. Teatteriohjaajan työ on ammattilaistenkin parissa raskasta ja vastuullista, kuten aineistosta käy ilmi, mutta nuorten parissa tehtäessä korostuu myös Juha Hurmeen mukaan vastuu entistä suurempana. Ohjaaja on nuorille aikuinen, johon he voivat luottaa, mikä on todella tärkeää, kun nuorten kanssa tehdään luovaa prosessia, jossa nuoret paljastavat itsestään enemmän kuin tavallisessa kanssakäymisessä. (Ks. Nykänen ym. 2005, 13.)

Sinikka Känsälä (1195, 87) painottaa ohjaajan asenteen vaikutusta. Ohjaaja voi päättää, että esityksen on näytettävä hyvältä mihin hintaan hyvänsä. Tällöin korostuu suorituskeskeisyys ja ohjaajan liian suuri luottaminen itseensä, mikä johtaa siihen, että nuorille ei anneta mahdollisuutta. Hyvä ohjaaja uskoo omiin kykyihinsä, produktioon ja ryhmään sekä vaatii kunkin omalla tasolla maksimaalista suoritusta itseltään ja näyttelijältä. Hän on innostunut, positiivinen ja rehellinen, avoin, rohkea ja avarakatseinen sekä vastuuntuntoinen ja pitkäjänteinen. Lisäksi hän pystyy samastumaan näyttelijöihin ja puhuu heidän kanssaan samaa kieltä. (Sinivuori & Sinivuori 2001, 175–180; Marlo 1995, 233.)

Pätäri-Rannila ym. (2005, 11) korostavat, että ohjaajan tulee olla osa ryhmää – ei ulkopuolinen. Tämä on ristiriidassa sen kanssa, mitä ammattilaiset sanovat ohjaajan yksinäisyydestä ja kahden vaiheilla olemisesta ryhmän jäsenyyden ja ulkopuolisuuden välillä. Lapsiryhmän kanssa ohjaajan ulkopuolisuus kuitenkin korostuu helposti entisestään, sillä pelkästään ikä erottaa ohjaajan ryhmästä. Nuorisoryhmien kohdalla ero kapenee, mikä on jo huomattavissa, kun verrataan keskenään 7–9-

ja 10–12-vuotiaiden ryhmiä. Lapsiryhmien parissa korostuu ohjaajan rooli aikuisena, kun lapset haluavat syliin ja hakevat ohjaajasta turvaa, mutta erilaisissa harjoituksissa mukana ollessaan ohjaajan on myös mahdollista olla ryhmän jäsen. Aikuisena oleminen on tärkeää nuortenkin kanssa, mutta rajan puolelta toiselle siirtyminen on sitä helpompaa, mitä vanhemmista lapsista tai nuorista on kyse.

Ohjaajan on asetuttava alttiiksi ja välitettävä työnsä kautta sanomaa, joka on hänelle henkilökohtaisesti tärkeä. (Sinivuori & Sinivuori 2001, 175–180.) Lasten ja nuorten mukaan saamisen kannalta ohjaajan tärkein ominaisuus on mukaan heittäytymiskyky. Ohjaajan tulee myös tehdä harjoituksia nuorten kanssa yhdessä ja näyttää heille esimerkkiä omalla innostuneisuudellaan sekä näyttää nuorille, ettei aina tarvitse onnistua. Vaikka ohjaajan on kyettävä riehumaan ohjattaviensa kanssa, on hänen samalla oltava luotettava aikuinen, joka on vastuussa toiminnasta ja luo ryhmälleen turvallisuuden tunnetta tekemiseen. (Nykänen ym. 2005, 15.)

Ohjaaja on auktoriteetti ja työnjohtaja vuorovaikutuksellisessa ilmapiirissä: hän on näyttelijöiden kanssa tasavertainen, mutta on vastuussa kokonaisuudesta ja päätösten teosta. Ohjaajan tehtävä on todella vaativa, sillä hänen on oltava auktoriteetti, mutta samalla kasvatettava lapsia ja nuoria demokraattisen yhteiskuntaihanteen pohjalta. Pragmatisti William James uskoi, että jos energiaa on kerääntynyt niin, että se on valmiina puhkeamaan kukkaan, sen pitää saada tehdä se itse ilman ulkopuolista apua (Dewey 1934, 72). Ohjaamisestaan puhuessaan Juha Hurme on samoilla linjoilla käyttäessään produktion valmistusprosessista vertausta kaarnalaivasta purossa. Puro on tekijöiden luova energia, joka kuljettaa laivaa eteenpäin. Joskus kuitenkin eteen sattuu risu eikä laiva pääse kulkemaan: silloin ohjaajan tehtävä on tuupata laivaa eteenpäin. Lapsista ja nuorista lähtevä luova energia on valtaisaa; heillä on mielikuvitusta, jota aikuistumisen mukanaan tuomat estot eivät vielä ole päässeet tukkimaan. Jos tavallisessa teatterityössä luova energia kulkee purona, se kulkee nuorten ja lasten parissa vuolaana jokena, jossa eteenpäin seilaavaa laivaa on typerää mennä sorkkimaan, ellei se todella juutu paikalleen. Tätä virtaa hyvä ohjaaja käyttää hyväkseen, hyppää itse siihen mukaan ja antaa virran viedä, mutta kuitenkin niin, että ohjaaja määrää, milloin laiva pannaan vesille, ja milloin sen matkan on aika tulla päätökseen – esitykseen.

W.C. Fields kehottaa olemaan työskentelemättä lasten tai eläinten kanssa, sillä molemmat ovat aina kiinnostavampia sellaisinaan kuin niihin liitetyt suunnitellut tapahtumat, mikä tekee työstä hyvin jännittävää (Bogart 2004, 142). Jos lapset ja nuoret saavat vaikuttaa esitykseen jo heti kehittelyvaiheessa, projektista tulee heille henkilökohtaisesti tärkeä ja yhdessä suunnittelemalla he oppivat tärkeitä yhteistyökykyjä. Tällainen työtapa vaatii ohjaajalta todella paljon, mutta onnistuessaan se vas-

taavasti antaa paljon enemmän takaisin – sekä ohjaajalle että ryhmälle myös pitkällä tähtäimellä. (Nykänen ym. 2005, 15.)

Lasten ja nuorten ohjaamisesta löytyy paljon yhtäläisyyksiä ammattinäyttelijöiden ohjaamisen kanssa. Voisikin pohtia, lähtevätkö eroavaisuudet pikemminkin alalle hakeutuneesta ohjaajasta kuin ohjattavasta työryhmästä. Tietynlaiset ihmiset hakeutuvat tietyille aloille, ja vaikka teatteriala ylipäänsäkin on tärkeä yhdistävä piirre, löytyy varmasti myös eroavaisuuksia nuoria harrastajia ja aikuisia ammattilaisia ohjaavien välillä. Harrastajien parissa työskentelevien ohjaajien voisi olettaa olevan vähemmän mainetta ja kunniaa kaipaavia kuin ammattilaisia ohjaavien, mutta ei missään nimessä vähemmän kunnianhimoisia. Lasten ja nuorten parissa työskentelevien kohdalla korostuu myös halu kasvattaa ja tehdä työtä ”ruohonjuuritasolla”.

Tärkeän eron tekee myös sukupuoli. Suuri osa lasten ja nuorten teatteriryhmien ohjaajista on naisia, kun taas naisohjaajan voi olla vaikea lyödä itseään läpi ammattilaispiireissä, jossa perinteiset ohjaajagurut ovat aina olleet miehiä. Naisohjaaja voi edelleen olla miesnäyttelijälle kova paikka. Kaikilla aloilla lasten ja nuorten parissa työskentelevät ovat sen sijaan perinteisesti olleet naisia. Ryhmälähtöinen työskentelytapa voisi helpottaa naisohjaajan asemaa myös ammattilaispiireissä, ja mitä yleisemmäksi se työtapana tulee, sen helpompi (nais)ohjaajan on viedä sitä läpi joutumatta kyseenalaiseksi. Laajempi miesohjaajien saaminen lapsi- ja nuorisoryhmien pariin sen sijaan edellyttää työn statuksen kohoamista – sitä, että myös lasten ja nuorten tekemä teatteri nähdään varteenotettavana ja arvostettuna taiteena.

4.3 Hyvä ohjaaja – innostaja ja pragmatisti?

Sosiaalipedagogiikkaan kuuluva sosiokulttuurinen innostaminen on nuorisotyön teoreettisia lähtökohtia, ja suurta osaa sosiokulttuuriselle innostajalle ominaisista piirteistä pidetään Leinon (2002) tutkimuksen mukaan myös hyvän nuorisotyöntekijän ominaisuuksina. Esittelen seuraavassa piirteitä, joita nuorisotyön ammattilaiset itse pitävät hyvän nuorisotyöntekijän tavoitteellisina ja todellisina ominaisuuksina sekä pohdin niiden ja sosiokulttuurisen innostamisen yhteneväisyyksiä aineistoni mukaisen hyvän teatteriohjaajan piirteiden kanssa ja pohdin niitä myös pragmatismin kannalta.

Kirsi Leino käsittelee nuorisotyöntekijän erinomaisia sekä ihanteellisia ominaisuuksia. Ihanteellinen nuorisotyöntekijä on hänen mukaansa nuorelle aikuisresurssi, joka kykenee käsittelemään ristiriitoja ja hallitsemaan tunteenpurkauksia, pystyy yhteistyöhön kaikkien kanssa ja hallitsee verkostoitumi-

sen. Hän pysyy tietotekniikan kehityksessä mukana, näkee yhteiskunnalliset muutokset ja tukee nuoria humanistisen ja demokraattisen yhteiskuntakäsityksen pohjalta. Ihanteellinen nuorisotyöntekijä ei tuomitse ketään, tuntee nuorten tarpeet, harjoittaa itsereflektiota, toimii moraalisesti ja eettisesti, pohtii nuorisotyön arvoja ja merkitystä, markkinoi alaansa sekä kunnioittaa muita ihmisiä ja tasa-arvoa. Tärkeää on myös ottaa huomioon nuorten näkökulma ja aktivoida nuoria osallisuuteen. Ihanteellinen nuorisotyöntekijä sitoutuu nuorten etuun, ei liittoudu aikuisten puolelle eikä epäile puuttua. (Leino 2002, 56–58.)

Leinon (mt., 53) mukaan ihanteellisuuspuhe perustuu selkeästi tavoitteisiin ja ideaaleihin, kuten osittain perustuvat myös sosiokulttuuriselta superinnostajalta vaadittavat ominaisuudet – todellisuus on kuitenkin usein erilainen. Erinomaisen nuorisotyöntekijän ominaisuudet puolestaan ovat Leinon (mt., 68–74) mukaan kokemusperäisiä ja kertovat, millainen hyvä nuorisotyöntekijä todellisuudessa on: asialleen omistautunut uranuurtaja, joka kohtaa nuoret heidän omassa ympäristössään, luo vetovoimaisia projekteja ja tapahtumia ja tietää, missä nuorten kentällä mennään. Hän näkee asiat nuorten perspektiivistä, ajaa nuorten asioita ja puolustaa heitä, on suora ja rehellinen sekä suhtautuu myönteisesti tasa-arvoon. Hyvä nuorisotyöntekijä myös kehittää, arvioi ja markkinoi työtään sekä toimii yhteistyössä muiden alan toimijoiden kanssa, uhrautuu ja asettaa itsensä alttiiksi sataprosenttisesti ja tekee sitä, mihin vanhemmat ja koulu eivät pysty. Ihanne kohtaa tässä todellisuuden yllättävän useasti ja tarkasti, ja onkin huomattava, että Leino on kerännyt aineistonsa nuorisotyöntekijöiltä, joilla saattaa olla tiedostamattomana tai tietoisena taka-ajatuksenaan myös nuorisotyön olemassaolon perusteleminen (mt., 77).

Sosiokulttuurisesta innostamisesta ja tavoitteellisesta sekä erinomaisesta nuorisotyöntekijyydestä löytyy paljon yhtäläisyyksiä niin teatterialan ammattilaispiireihin kuin lapsiryhmiinkin hyvin soveltuvan demokraattisen ohjausotteen kanssa. Näiden yhtäläisyyksien entistä suurempi korostaminen lasten ja nuorten teatteriryhmien ohjaamisessa voisikin tuoda apua ohjaajan identiteettikriisiin. Suuri osa kaikkien ohjaajien tavoiteltavista ominaisuuksista on kulttuurissamme perushyveinä pidettyjä piirteitä, kuten rehellisyys ja vastuuntuntoisuus. Mielenkiintoisempaa onkin se, miten muunlaiset ominaisuudet kohtaavat eri ohjaajuuksista puhuttaessa. Sekä sosiokulttuuriselta innostajalta ja nuorisotyöntekijältä että teatteriohjaajalta vaaditaan heittäytymistä ja työlleen antautumista jopa niin voimakkaasti, että työstä tulee elämäntapa. Mielenkiintoista on, että myös teatterilaiset Kaisa Korhonen ja Eila Rinne käyttävät adjektiivia ’innostunut’ kuvatessaan hyvän ohjaajan ominaisuuksia ja Teija Töyry ja Sonja Ryhänen puhuvat ’innostamisesta’ (Ollikainen 1986, 109, 166; Ruuskanen 2005, 61, 62). Sosiokulttuuriselta innostajaltakin edellytetään muun muassa omaa innostuneisuutta.

Kaikissa yhteyksissä ohjaajalta vaaditaan lähes yli-inhimillisyyttä, jopa ohjaajan omalta psyykeltä: teatteriohjaaja ei saa olla ahdistunut ellei onnistu kääntämään sitä voimavaraksi, ja innostajalta edellytetään itsetuntemuksen kautta kasvua kohti psyykkistä tasapainoa. Varsinkin lapsiryhmien ohjaajasta puhuttaessa psyykkinen epätasapaino ja ahdistuneisuus ovat tabuja. Ohjaajan suuri vastuu ja yksinäisyyden tunne ovat kuitenkin tekijöitä, jotka saattavat aiheuttaa ohjaajalle ahdistuksen tunnetta, mikä on hyvä tiedostaa pystyäkseen käsittelemään tunteitaan. Vaarana on, että ohjaaja alkaa tiedostamattaan syyttää ryhmää. Itsensä ja muiden tuntemus kohoaa tärkeään rooliin teatteriohjaajan työssä. Reflektio korostuu sekä ammattilaisten että lasten ja nuorten ohjaamista käsittelevässä aineistossa ja ennen kaikkea Deweyn pragmatismissa. Tärkeää on myös palautteen antaminen, joka korostuu niin ammattilaisten kuin harrastajienkin ohjaamisesta puhuttaessa ja lisäksi sekä pragmatismissa että sosiokulttuurisessa innostamisessa. Niin teatterissa kuin innostamisessakin lähtökohtana ovat mukana olevat ihmiset, ja ohjaajan rooli on toimia ilmapiirin tai aidon yhteisön luojana.

Innostajan ja sekä ammattilaisten että lasten ja nuorten kanssa työskentelevän teatteriohjaajan rooli korostuu ennen kaikkea prosessin alussa: innostajan tavoite on tehdä itsensä tarpeettomaksi, teatteriohjaaja puolestaan haluaa siirtää oman asiantuntemuksensa produktiosta muulle työryhmälle. Ohjaajan auktoriteettia korostetaan oikeastaan vain harrastajateatterien ohjausoppaissa, ja se on lasten ja nuorten parissa tehtävässä teatterityössä todella suuressa roolissa pääosin vain, kun on kysymys puitteista ja pelisäännöistä. Innostaja johtaa johtamatta, ja ammattilaisten yleinen mielipide vaikuttaa sen suuntaiselta, että hyvä ohjaus on näkymätöntä ohjausta. Tämä näkyy myös aineistossani, josta käy ilmi, että paras tulos syntyy myös lasten kanssa, kun heidän antaa itsensä osallistua mahdollisimman paljon ja ohjaajan autoritäärisyys pysyy taka-alalla taiteellisessa työssä. Myös Deweyn dialoginen ihmiskäsitys on samoilla linjoilla korostaessaan vuorovaikutuksen tärkeyttä kaikessa toiminnassa ja ennen kaikkea kasvatuksessa.

Innostamisessa tärkeänä tavoitteena on osallistujien ja heidän asenteittensa, maailmankuvan ja ympäröivän todellisuuden sekä yhteiskunnallisten asenteiden muuttaminen. Haastatellut teatterialan ammattilaiset ja ohjausoppaat korostavat sanoman tärkeyttä: työllään tulee haluta kertoa ja muuttaa jotain, oli se jokin sitten vaikka ohjaajan oma ajatusmaailma. Tämä sopii hyvin yhteen Deweyn totuuden muuttuvan olemuksen kanssa. Ohjausoppaissa korostuvat prosessin sosiaaliset tavoitteet ja ihmisten tietoisuuden, henkisen kasvun ja itsetuntemuksen lisääntyminen. Samoja seikkoja korostavat myös sosiokulttuurinen innostaminen ja Deweyn pragmatismi, jonka mukaan taiteen on tarjottava lapsille keinoja ymmärtää maailmaa ympärillään ja heidän omaa asemaansa siinä.

5 AINEISTOSTA NOUSEVIA OHJAAJANTYÖN KEINOJA

> But all rankings of higher and lower are, ultimately, out of place and stupid. Each medium has its own efficacy and value. (Dewey 1934, 227.)

Seuraavassa tarkastelen aineistostani esille nousevia menettelytapoja ja keinoja tavoitteiden saavuttamiseen ja etsin niistä niin yhteneväisiä piirteitä kuin eroavaisuuksiakin, joiden pohjalta voin muodostaa yleistyksiä eri tapojen soveltuvuudesta eri ryhmille. Lisäksi pohdin saamiani tuloksia pragmatistisessa ja sosiokulttuurisen innostamisen kontekstissa sekä työskentelyn tavoitteiden kannalta. Työpäiväkirjamerkintöjen teemoittaminen nosti esiin muutamia työni kannalta olennaisempia aihepiirejä, joista esittelen seuraavaksi esitystä lähtökohtana, lapsikeskeisyyttä, ryhmän ja kerhokerran rakennetta, roolitusta, vuorosanoja ja kurinpitoa sekä laajennan niiden käsittelyä kokemusteni ja muun aineistoni pohjalta.

5.1 Lähtökohtana esitys

Deweyn mukaan taiteen tekemisessä on oltava päämääränä taide, ja tämän tutkielman kontekstissa se tarkoittaa esittävää taidetta – teatteriesitystä. Myös sosiokulttuurisessa innostamisessa tavoitellaan luovuuden ja monipuolisen ilmaisun kehittymistä. Viranko ja Kanerva (1997, 23) väittävät, että yleisölle suunnattuja esityksiä tulisi tehdä vasta viime vaiheessa, kun eteneminen tapahtuu ikävaiheittain.

> Useiden mielestä lasten kanssa ei pitäisi ryhtyä tekemään esityksiä, ei ainakaan valmiiksi kirjoitetuista teksteistä. Lopputulokset voivat olla tuskallisia kokemuksia sekä esittäjille itselleen että katsojille. (Mt., 83.)

Lapsia ei toki pidä päästää kylmiltään lavalle, mutta sitä varten maailma on täynnä erilaisia draamaharjoituksia, ja ohjaajan on osattava ottaa vastuu esityksen valmistamisesta niin, että tuloksena ei ole pahaa mieltä tekijöille sen enempää kuin yleisöllekään. Liian suuri kynnys esiintymiselle voi nostaa rimaa lasten kohdalla niin, että alun perin innokkaat esiintyjät alkavatkin pelätä esiintymistä. Lapsiryhmien ei tarvitse valmistaa kokoillan spektaakkeleita, mutta parinkymmenen minuutin lyhytnäytelmä on hyvää harjoitusta itsessäänkin. Yksi sosiokulttuurisen innostamisenkin tärkeimmistä periaatteista on se, että jokaisella – myös lapsilla – on oikeus tuottaa kulttuuria. Jokaisen kerhokauden alussa tiedustelen lapsien halukkuutta esityksen valmistamiseen, eikä mikään ryhmä ole vielä ilmoittanut, että ei halua esiintyä. Yleensä mukana on aina joku, joka ei halua lavalle, mutta silloin sovitaan, että hän avustaa lavastuksessa ja puvustuksessa, ja yleensä lapsi lopulta haluaakin lavalle

mukaan joukkokohtauksiin tai pienempään rooliin. Työn päämääränä on joka kerralla ollut esityksen valmistaminen kerhokauden päätteeksi. Atro Kahiluodon mukaan esitys on helppo päämäärä ja vaatii suunnittelua, että työryhmälle jää harjoittelusta käteen jotain arvokkaampaa kuin esitys (Korhonen 1998, 118).

Vaikka pidän tärkeänä esityksen valmistamista, uskon silti prosessikeskeisyyteen. Erik Söderblomille harjoitusprosessi on matkan tekoa ja oppimista. Myös Laura Jäntti pitää prosessia lopputulosta tärkeämpänä. Hänen mukaansa prosessin tulee olla lopputuloksen näköinen ja päinvastoin. (Mt., 280, 95, 113.)

> Ehkä olisi kuitenkin tarkoituksenmukaisempaa ajatella prosessin onnistumista, ei vain lopputulosta (SK 19.4.06)[17].

On harmillista, että esityksiä on kaikissa produktioissa ollut vain yksi tai kaksi, sillä uskon prosessin jatkuvan ensi-illan jälkeenkin ja parhaan esityksen tulevan vasta esitysprosessin loppuvaiheessa. Ensi-ilta on vain rajapyykki, joka päättää harjoitusprosessin ja aloittaa esitysprosessin, joka voi kehittää esitystä parhaimmillaan yhtä paljon – ellei enemmänkin – kuin harjoitusprosessi. Kristian Smeds uskoo, että ensi-illasta alkaa työn tärkein osuus: kommunikaatio yleisön kanssa (Ruuskanen 2005, 51). Juha Malmivaara korostaa, että esitys ei pysähdy ensi-iltaan, ja hänellä kuten Smedsilläkin on tapana antaa esityksistä yksityskohtaista ja konkreettista palautetta (Korhonen 1998, 187). Suurin ero harjoitus- ja esitysprosessin välillä on vastuussa, sillä ensi-illassa ohjaaja siirtää vastuun muulle työryhmälle. Tämä on ehkä suurin syy siihen, miksi monen esityskerran produktiot eivät toimi lapsiryhmillä; 3–4 esityskertaa saman viikon sisällä olisi ihanteellinen tilanne, eivätkä lapsetkaan ehtisi vielä kyllästyä.

Yleisönä esityksissä ovat olleet lasten perheet ja iltapäiväkerhon esityksissä myös muut lapset. Samanikäisen yleisön reaktiot paljastavat paljon, ja sen läsnäolo on tärkeää. Mamet'n (1999, 60, 142) mukaan suuri osa teatterin kauneudesta syntyy yhteydestä yleisön kanssa, ja yleisö hyväksyy kaiken, mitä heillä ei ole syytä olla uskomatta. Tämä pätee erityisesti lapsiyleisöön, jolla on enemmän mielikuvitusta kuin aikuisilla. Anne Bogart (2004, 78–79) on samoilla linjoilla, sillä hänen mukaansa näyttelijä on riippuvainen yleisön luovasta potentiaalista, koska teatteri tapahtuu aina näyttelijän ja katsojan välillä. Mamet'n (1999, 76, 10) mukaan teatterin tarkoitus on kanssakäyminen ja läheinen yhteys yleisön kanssa ja näytteleminen on näytelmän tuomista katsojille – muu on pelkkää harjoittelua. Myös Kristian Smedsille esitys on aina ennen kaikkea sopimuksia yleisön kanssa. Smedsin mielestä "Näyttelijäntyössä ei ole mitään muuta aitoa kuin näyttelemisen aspekti." Sen vapaut-

[17] Sukukokous

tava voima on siinä, että sen tunnustaa, joten heti esityksen alussa on tehtävä myös katsojalle selväksi, että kysymys on leikistä, teatterista ja esitystilanteesta. (Ruuskanen 2005, 39–40.) Malmivaaran mukaan esitys on vain jäävuoren huippu; tilanne ei pääty siihen, mitä näkee, vaan jatkuu loputtomiin, minkä katsojakin aavistaa (Korhonen 1998, 198). Mamet (1999, 62, 71) esittää, että näyttelijä on tehnyt tehtävänsä, jos yleisö nauttii näytelmästä; kaikkein tärkeintä onkin yleisön kunnioittaminen, koostui se sitten lapsista tai aikuisista. Myös Bogart (2004, 91) edellyttää yleisön kunnioittamista ja varoittaa alentuvasta suhtautumisesta yleisöön. Tämä pitää paikkansa myös lapsiyleisön kohdalla.

Vanhemmat pitävät yleensä omaa lastaan aina ihmeellisenä, oli kysymys millaisesta jutusta tahansa. Juuri siksi vertaispalaute onkin tärkeää, sillä lapset ovat usein aikuisia rehellisempiä reaktioissaan ja palautteessaan. Pätäri-Rannila ym. (2005, 15) korostavat purun, palautteen ja arvioinnin merkitystä ja myös Katarina McAlester on vahvasti sitä mieltä, että ohjaajan tulee antaa palautetta (Paavolainen 1999, 259–262). Rusanen (2002, 198) painottaa palautteen antamisen ohella sitä, miten se annetaan. Sosiokulttuurisessa innostamisessa painotetaan arviointia niin prosessin aikana kuin sen jälkeenkin. Jos esityksiä on enemmän kuin yksi, palautteen antaminen esitysten välillä on todella tärkeää. Täytyy kuitenkin muistaa, että rakentava palaute on eri asia kuin kritiikki, joka ei kuulu lapsiryhmille kuin äärimmäisissä tapauksissa. Kristian Smeds käy katsomassa kaikki ohjaamiensa näytelmien esitykset ja pitää joka esityskerran jälkeen keskustelun koko työryhmän kanssa (Ruuskanen 2005, 51, 59–60). Esityksen jälkeen tuntuu hyvältä kasata ryhmä vielä yhteen ja kiittää kaikkia kuluneesta kaudesta.

Dewey arvosti taidetta varsinkin keinona maailman ymmärtämiseen. Sosiokulttuurisen innostamisen mukaan teatteri herättää ihmisten tietoisuutta ja on inhimillisten suhteiden ja yhteiskunnallisen tilanteen oivaltamisen väline. Esitysten aiheet ja niistä esiin nousevat teemat ovat tärkeitä niin lasten mielenkiinnon kuin heidän maailmankatsomuksensakin kannalta. Lavastaja Robert Edmund Jones esittää, että realismia harjoitamme, kun emme voi hyvin emmekä jaksa nähdä ylimääräistä vaivaa (Bogart 2004, 43). Sadunomaisuus auttaa varsinkin nuorempia lapsia eläytymään hahmoihin ihan eri tavalla kuin jos kaikki hahmot olisivat todellisuuteen pohjautuvia; esityksen juonen mielikuvituksellisuus ja ihmeelliset tapahtuvat auttavat lapsia irrottelemaan rooliensa kanssa, mikä näkyy heti heidän ilmaisussaan. Rusasen tutkimuksessa nuoret nostivat esille sen, että esitystä valmistaessa on mahdollisuus myös harjoitella toisen asemaan asettumista. Nuoret saivat myös lisää rohkeutta toimiessaan roolissa, sillä mahdollisen kritiikin kohteena on tällöin roolihahmo – ei nuori itse. (Rusanen 2002, 128, 156.)

Teatterialan ammattilaiset ja ohjaajaoppaat korostavat sanomaa, ja sanoman merkitys nousee vahvasti esiin pragmatismissa ja sosiokulttuurisessa innostamisessakin. Jokaisella esityksellä tulisi myös lasten ja nuorten kanssa työskenneltäessä olla jotain sanottavaa, ja siitä olisi hyvä keskustella työryhmän kanssa. Tämän myönnän jääneen turhan vähäiseksi, ja sitä pitäisi ehdottomasti kehittää jatkossa. On tärkeää, että esitysten aiheet liittyvät lasten kokemusmaailmaan – muuten heidän on todella vaikea viedä sanomaa eteenpäin. Lapset ovat kiinnostuneita produktiosta, jos näytelmä koskettaa heidän elämänaluettaan (Temmes 1995, 101). Minulle ohjaajana on tärkeää, että esityksen sanoma on sellainen, jonka takana voin itse seistä. *Reipasvaara*-länkkäriä koskevan päiväkirjan sivun laitaan olen raapustanut muistutuksen:

> SANO: esityksessä EI väkivaltaa ja ammuskelua! (RV 14.10.05)[18].

Ohjaajan onkin tärkeää pohtia, missä menee raja sen välillä, kuinka paljon esitys on lasten ja kuinka paljon hänen oman arvomaailmansa mukainen. Ohjaajan tulee tiedostaa omat arvonsa, jotka vaikuttavat kaikkeen, mitä hän tekee ja sanoo sekä myös siihen, miten hän tekee ja puhuu. Kasvattajana ohjaajan on mietittävä sanoman suhdetta yhteiskunnassa tavoiteltavana pidettäviin arvoihin. Lasten tekemässä esityksessä voi kiistatta olla tällaisten arvojen mukainen sanoma, kuten esimerkiksi *Prinsessa, joka ei koskaan nauranut* -esityksessä muiden auttaminen, *Ystävässä* ja *Kadonneessa pallossa* ystävyys, *Reipasvaarassa, Kadonneessa pallossa ja Vampyyrisadussa* erilaisuuden hyväksyminen ja tasa-arvo. Yhteiskuntakriittinen lähestyminen on myös mahdollista, mutta sen suhteen on oltava hieman varovaisempi, sillä koskaan ei voi olla varma, millaisista perheoloista näyttelijät ovat. Sanomaltaan hieman kriittisempiä esityksiä aineistossani ovat *Sukukokous*, joka korostaa kommunikaatiota ja varoittaa liiallisesta tekniikkaan tukeutumisesta ja *Tarua vai totta?*, joka kritisoi kiireistä nyky-yhteiskuntaa lasten näkökulmasta. *Tarua vai totta?* nostaa esille myös sen, että raha ei tuo onnea, sekä kasvissyönnin (Liite 1).

Vaikka esityksellä on sanoma, se voi olla samanaikaisesti myös hauska, sillä komedia on sopinut tyylilajina erinomaisesti kaikkiin produktioihin, ja lasten kanssa vakavan draaman tekeminen voisi tuntua hieman teennäiseltä. David Mamet'n (1999, 105–106) mukaan esitykseen tulee valita hyvä päämäärä, joka on hauska: esitykseen tulee valita hauska toiminta. Kristian Smeds tuo esiin myös huumorin muut ulottuvuudet – filosofisen ja esteettisen. Smeds tosin korostaa myös sitä, että huumorin tulee – kuten kahvinkin – olla mustaa ja vahvaa, eikä se saa loppua kesken. (Ruuskanen 2005, 15.) Viimeksi mainittujen ominaisuuksien korostaminen voi olla riski varsinkin lapsiryhmissä, sillä on tärkeää, että työryhmä ymmärtää esityksen eri tasot. 7-8-vuotiaaseen yleisöön on purrut

[18] Reipasvaara

varsinkin toiston käyttö komedian keinona, ja 10–12-vuotiaat näyttelijät nauttivat erilaisista verbaalisista leikeistä.

5.2 Ryhmäkeskeisyys

Pragmatististen periaatteiden mukaisesti ihminen on aktiivinen toimija ja subjekti. Myös tekemässäni teatterityössä pyrin mahdollisimman kauas autoritäärisestä ohjauksesta demokraattisempaan suuntaan, mikä on kuitenkin helpompaa aikuisten alan ammattilaisten tai harrastajien kuin lapsiryhmän kanssa. Innostamisen keskiössä on kasvatettava ja vastuu innostamisesta on koko yhteisöllä. Teatterikerhotyöskentelyssä lähtökohtana tulee olla ryhmä. Myös Levo (2001, 31) korostaa sitä, että lapsen ääni on saatava kuuluville. Ryhmäkeskeisyys nousi toistuvaksi teemaksi muistiinpanoissani niin myönteisessä kuin kielteisessäkin mielessä. Kaikissa ryhmissä nousi esiin myönteisenä se, että lapset saavat vaikuttaa siihen, mitä harjoituksia tehdään.

> Rikkinäinen puhelin lopuksi oli lasten oma ehdotus, tuntuu hyvältä toteuttaa niitä (PJEKN 27.1.06)[19].

Kuitenkin jos lasten antaa soveltaa harjoitusta itse, siitä seuraa usein kinaa. Varsinkin erilaisissa pantomiimisissa arvaamisharjoituksissa 7-vuotiaat eivät vielä pääsääntöisesti pysty keksimään omia esitettäviä juttujaan.

> Annoin lasten keksiä myös omia [ruokalajeja esitettäväksi], silloin homma kyllä yleensä karkaa käsistä (PJEKN 27.1.06)

Muuntyyppisten harjoitusten soveltamisessa lasten ideat ovat usein käyttökelpoisia.

> Harjoitukset toimivat paremmin, kun antaa lasten vaikuttaa ja ottaa heidän ideansa huomioon (RV 30.9.05).

Tässä näkyy myös selkeä ero ikäryhmien välillä: 8–11 ja 10–12 -vuotiaiden ryhmien kanssa on onnistunut aina hyvin toteuttaa lasten ideoita harjoituksissa. Esityksen antaminen pääosin ryhmän käsiin oli kuitenkin ehkä liikaa.

> -- esitys jäi lyhyeksi. Vai johtuikohan se siitä, että lapset saivat itse kehittää juonen ja tavaraa ei vain ollut tarpeeksi. Olisi kyllä ollut mun homma pitää huoli siitä, että sitä on tarpeeksi, toisaalta halusin antaa lasten tehdä ja keksiä itse -- Lapset saivat itse kehitellä idean ja toteuttaa sen, mikä sai heidät kokeilemaan omia siipiään ja ennen kaikkea luovuuttaan. Olenko tosiaan niin inhottava aikuinen, että pidän

[19] Prinsessa, joka ei koskaan nauranut

> vain omia ideoitani hyvinä? Ehkä olisi kuitenkin parempi antaa lasten osallistua ideointiin, mutta ottaa itse enemmän vastuuta juonesta ja kokonaisuudesta. (SK 19.4.06.)

Esityksen ideoinnissa en löydä iän perusteella eroa eri ryhmien välillä. Se toimii hyvin, että antaa lasten vaikuttaa esityksen aiheeseen tai omiin rooleihinsa, mutta juonen kokonaisuuden miettiminen on alakouluikäisten ryhmälle vielä liian iso pala purtavaksi. Eri vaihtoehtojen esittäminen, niiden pohjalta keskustelu ja valitseminen sekä yksittäisten juonenkäänteiden miettiminen toimivat, mutta ei vielä kokonaisuudesta vastaaminen. Tämän tapainen keskustelu ja ideoista puhuminen edesauttavat Peircen ja Deweyn peräänkuuluttamaa vuorovaikutuksellisuutta ja yhteisöllisyyttä ja saavat lapset tuntemaan jutun omakseen, jolloin myös mielenkiinto tekemiseen lisääntyy. Mamet (1999, 120) uskoo, että tehtäväksi tuleekin valita jotain oikeasti mielenkiintoista – fyysistä ja hauskaa – jolloin keskittyminen ei tuota ongelmia. Känsälän (1995, 97) mukaan ryhmän omasta aiheesta lähtevä näytelmä antaa enemmän tilaa luovuudelle, mutta vaatii myös enemmän työtä ja aikaa. Ohjattavat voivat osallistua myös valmiin tekstin pohjalta tehtävän esityksen ideointiin, jos ohjaajalla ei ole liian valmista kuvaa näytelmästä. Rusasen (2002, 157) tutkimuksessa ilmenee, että vastuun siirtäminen ryhmälle teki jutusta ryhmän oman, mikä vaikutti myös positiivisesti ryhmähenkeen, joka on nuorista todella tärkeä.

Kristian Smeds käyttää ryhmälähtöistä työskentelyä myös ammattilaisten kanssa. Kohtaukset syntyvät harjoituksissa: ohjaajana hän tuo harjoituksiin ideoita, joiden pohjalta improvisoidaan, ohjaaja syöttää tekstiä mukaan ja näyttelijät tuottavat uutta tavaraa. Tältä pohjalta Smeds kirjoittaa kohtaukset. Ohjaajalla on Smedsin mielestä oltava kuitenkin aina varastossa ideoita harjoituksissa kokeiltavaksi, mikäli tulee tilanne, että mitään ei synny. Ohjaaja ja teatterinjohtaja Ilkka Laasonen väittää, että tällainen prosessityöskentely ei täysin istu laitosteatteriin. (Ruuskanen 2005, 108, 259, 43, 48.) Sen mahdollisuudet harrastajateattereissa ja lapsi- ja nuorisoryhmillä voisivatkin olla erinomaiset. Kokeilin hieman samantapaista työskentelytapaa alkuvuonna 2007 toisen iltapäiväkerhoryhmän kanssa, kun annoin näyttelijöiden improvisoida esityksen alkua keskustelujen pohjalta ja suunnittelin sitten esityksen improvisoinnissa syntynyttä materiaalia hyväksi käyttäen. Työtapa toimi hyvin, sillä lapset saivat esitykseen oman kädenjälkensä, ja pystyin samalla ohjaajana pohtimaan rauhassa kohtausten järjestystä sekä lisäämään ja poistamaan asioita.

Puvustuksen olen kaikissa produktioissa antanut hyvin pitkälti lasten itsensä vastuulle; asuista on keskusteltu yhdessä, ja lapset ovat kaivaneet kaapeistaan, kavereiltaan ja kerhon pukuvarastosta itselleen mieleiset asut ja auttaneet myös rekvisiitan hankinnassa. Lavastus on vielä valitettavasti aikataulun tiukkuuden takia jäänyt pitkälti omalle vastuulleni, mutta jatkossa olisi tarkoitus ottaa ryhmä paremmin mukaan suunnittelun lisäksi myös lavasteiden askartelemiseen. Myös Kanervan ja

Virangon (1997, 51) mukaan juuri lavastuksessa ja puvustuksessa lapset kannattaa ottaa mukaan, sillä se kehittää heidän skenografista ajatteluaan.

5.3 Ryhmän rakenne

Lasten teatterikerhoryhmät ovat harvoin homogeenisia, ja ryhmissä on sekä aktiivisempia että passiivisempia jäseniä, jotka tulee kaikki ottaa huomioon. Ryhmät ovat usein myös hyvin tyttövoittoisia, mikä vaikuttaa kaikkeen perusharjoituksista esitykseen.

> Ainoalle pojalle tuli vaikeuksia leikeissä, joissa piti olla kosketuksissa muihin (RV 16.9.05).

Varsinkin paritehtävät tuottavat vaikeuksia, sillä harva tytöistä suostuu olemaan pojan pari. Pienryhmätyöskentely toimii selvästi paremmin, varsinkin kun ryhmäjaon tekee arpomalla. Nuoremmat tytöt ottavat pojat helpommin mukaan, mutta 10-vuotiaalle se on vaikeampaa. Alakouluikäisillä parien muodostus on muutenkin ongelmallisempaa, joten pienryhmät toimivat paremmin. Mielenkiintoista on, että vähän vanhempien kanssa tilanne on täysin erilainen: Rusasen (2002, 157) tutkimuksen mukaan oppilaiden mielestä oli vain hyvä, että parien ja ryhmien kokoonpano vaihteli.

Myös ikäjakauma tuotti päänvaivaa useissa ryhmissä.

> Pienemmät tykkäsi pysäkkileikistä, A kritisoi sitä puolestaan kovaan ääneen. Tosi vaikea kun on näin eri-ikäisiä samassa ryhmässä (8-11-v.). Varsinkin 11-vuotias H vähän ylenkatsoo kaikkea. Kaappijutun se teki kunnolla mutta siitä pienemmät ei taas tykänny. (SK 25.1.06.)

Myös 1. ja 2. -luokkalaisten välillä on huomattavissa selkeä ero, joka kuitenkin pienenee todella paljon kevättä kohden, ja esimerkiksi toukokuun 2005 *Tarua vai totta?* -projektissa sitä ei huomannut lainkaan.

> On aika sekavaa menoa kun pienimmät tytöt eivät oikeen keskity vaan homma menee usein hihittelyksi (PJEKN 3.2.06).

Ikäero näkyy myös käytettävissä harjoituksissa: 7–9 -vuotiaiden ryhmässä mielikuvitusta vaativat eläytymisleikit toimivat paremmin, kun taas yli 8-vuotiailla tarkkaavaisuutta vaativat harjoitukset ovat onnistuneempia. Yllättävää, että ero on näin selkeä.

> Hassut pysäkit toimii paremmin tämän ikäisillä kuin ke-ryhmällä -- Eivät arvanneet (syömisjuttuja) yhtä nopeasti kuin ke-ryhmäläiset, mutta osasivat esittää kivasti. (PJEKN 27.1.06.)

Ryhmän koolla on myös selkeästi merkitystä: pienemmässä porukassa ujommatkin uskaltavat paremmin:

> Vain neljä kerholaista paikalla -- tuli aika hyvää ilmaisua myös ujommilta tytöiltä, jotka ei ehkä uskalla ison ryhmän edessä -- (SK 15.3.06).

Sama tuli selkeästi esiin ryhmässä, joka valmisti esityksen *Prinsessa, joka ei koskaan nauranut.* Kuuden hengen ryhmässä ujommatkin lapset uskaltavat kokeilla ja sanoa mielipiteitään paremmin ja ohjaaja ehtii myös antaa kaikille paljon enemmän huomiota. Myös Levo (2001, 31) korostaa pienten ryhmäkokojen merkitystä, sillä ne helpottavat keskustelua. Oli tärkeää, että syksyn 2006 iltapäiväkerhon ryhmä saatiin jaettua kahtia, sillä 13 hengen ryhmässä olisi ollut vaikea rohkaista ujompia. Ryhmän koko vaikuttaa myös ajankäyttöön: usein harjoitukset vievät enemmän aikaa isossa ryhmässä, joten pienempi ryhmä myös edistyy nopeammin.

Eri ryhmissä ryhmäytyminen tapahtuu eri vauhtia, mutta yleensä muutaman kuukauden kuluttua kerhossa olevia lapsia voi jo hyvillä mielin kutsua ryhmäksi. Suurin ryhmäytymisongelma on ollut iltapäiväkerhossa, jossa lapset ovat koko kerhopäivän samassa tilassa toistensa kanssa ja he ovat jakautuneet pienempiin kaveriporukoihin. Joskus kaveriporukan rajat voi olla vaikea ylittää, kun ollaan edelleen samassa kontekstissa – iltapäiväkerhossa, vaikkakin teatterikerhossa. Ongelmia tuottaa myös, jos lapsi tulee kerhoon parhaan ystävänsä kanssa, sillä ystävykset pysyttelevät mielellään kahdestaan, eivätkä halua olla kovin paljon tekemisissä muiden kanssa. Ryhmäytymistä voi vaikeuttaa myös se, että syys- ja kevätkauden vaihteessa kerhoon tulee uusia lapsia, jotka sekoittavat syyskaudella syntyneen ryhmän sisäisen järjestyksen. Joissain tapauksissa ryhmähengen löytäminen on ollut todella työlästä. Hyvä ilmapiiri on kuitenkin edellytys taiteelliselle työskentelylle, joten sen ja ryhmähengen luominen on haaste, joka ohjaajan tulee ottaa vastaan kaikissa tapauksissa. Välillä ryhmähengen luominen onnistuu loistavasti, ja on ollut ilo seurata, kun teatterikerhoissa syntyy ystävyyssuhteita, jotka pysyvät lasten puheista päätellen tiiviisti yllä myös harrastuksen ulkopuolella.

5.4 Kerhokerran rakenne

Kerhokerrat rakentuvat kaikissa kerhoissa yleensä niin, että aluksi liikutaan, sitten irrotellaan ilmaisua ja vasta sen jälkeen siirrytään keskittymistä vaativiin harjoituksiin ja itse työskentelyvaiheeseen. Kerhokerrat alkavat alkupiirillä ja päättyvät loppupiiriin, jossa jutellaan siitä, mitä tehtiin, ja muis-

tutan seuraavasta kerrasta. Alkulämmittely on hyvin kaksipiippuinen juttu: toisissa ryhmissä lapset eivät muuta haluaisikaan tehdä, ja toiset eivät jaksaisi lämmitellä lainkaan. Eroja on myös eri lapsien välillä saman ryhmän sisällä.

> Hippa oli toimiva, moni sanoi että se oli kivointa koko kerrassa (RV 23.9.05).

> Aavikko ja kissa & linnut sujui hyvin kun perustelin lämpän merkitystä näyttelijälle (PJEKN 17.2.06).

Eila Rinne korostaa asioiden perustelun merkitystä, ja olen hänen kanssaan samoilla linjoilla. Perustelen usein harjoituksia lapsille, sillä minusta on tärkeää, että lapsetkin ymmärtävät, minkä takia jotain tehdään. Tällöin suhde lähenee subjektien välistä suhdetta, mitä myös innostamisessa tavoitellaan. Silloin lapset lähtevät paremmin mukaan ja huomaavat usein tehdessään, että sehän onkin ihan hauskaa.

> Ambulanssihippa oli ryhmästä kiva, vaikka ensin sanoivat ettei halua lämpätä, eivät kuitenkaan olisi halunneet lopettaa. (SK 22.3.06)

Lämmittelyleikit sopivat usein kaiken ikäisille.

> Hipassa kaikkia nauratti ja oli mukava fiilis vaikka aika eri-ikäisiä lapsia (SK 29.3.06).

Alkuharjoitusten tarkoitus on Kanervan ja Virangon (1997, 27) mukaan avoimen ja luottamuksellisen ilmapiirin luominen ja sopivan vireystilan saavuttaminen; lisäksi ohjaaja saa tietoa ryhmästä ja sen jäsenistä. Fyysisyys teatterin menetelmänä on lisännyt suosiotaan etenkin Jouko Turkan oppien seurauksena. Turkka on herättänyt myös harrastajateatteriohjaajien ja ilmaisukasvattajien mielenkiinnon etsiä ilmaisua fysiikan kautta. Toiminnallisuutta korostavat myös Kahiluoto, Milonoff ja Mamet (Korhonen 1998, 115, 220; Mamet 1999, 81). Mamet'n mukaan toiminnan on oltava yksinkertaista, sillä näytelmässä merkitystä eivät välitä sanat, vaan toimet. Yleisö haluaa tietää vain, mitä seuraavaksi tapahtuu – mitä näyttelijä seuraavaksi tekee. Hän edellyttää näyttelijältä huipennukselle omistautumista ja tarkoittaa huipennuksella juuri toimintaa. (Mamet 1999, 81, 93, 104.)

Fyysinen harjoittelu auttaa varsinkin nuorilla liian itsetietoisuuden mukanaan tuomien estojen poistamisessa, vähentää itsekontrollia ja helpottaa muun muassa ramppikuumetta. Ohjaajan vastuulla on tuntea ryhmänsä ja tietää, kuinka paljon ryhmän jäsenet kestävät. (Majasaari 1995, 81; Marlo 1995, 234.) 7–12 -vuotiailla saman asian ajavat erilaiset juoksuleikit. Varsinkin iltapäiväkerhon lapsiryhmissä alun liikuntaleikit auttavat lapsia päästämään liiat höyryt ulos (Pätäri-Rannila ym. 2005, 14).

Tämän jälkeen lapset pystyvät keskittymään paremmin muihin harjoituksiin ja työskentelyyn. Myös innostamisessa periaatteena on saada ihmiset liikkeelle – toimimaan.

Varsinkin liikunnalliset, mutta myös muut harjoitukset saavat lapset toimimaan, mikä aiheuttaa heissä Deweyn mukaan omaehtoista mielenkiintoa ja tarkkaavaisuutta. Lämmittelyleikkien lisäksi erilaiset seuraleikkeihin pohjautuvat arvausleikit[20] toimivat kaikissa ryhmissä – niiden onnistumisesta on mainintoja joka ryhmältä tasaisesti läpi vuoden.

> Tunteiden arvaaminen – kuten muutkin arvaamisleikit oli taas hitti -- (PJEKN 17.2.06).

Muita useissa ryhmissä useaan kertaan hyväksi todettuja harjoituksia ovat tavaratalo, still-kuvat, stop-impro ja roolit selässä. Tavaratalossa lapsi kerrallaan kertoo mitä haluaa ostaa – vaikka jalkalampun – ja muut ryhmäläiset muuttuvat lampuiksi, joista ostoksille tullut lapsi valitsee mieleisensä. Still-kuvissa osa lapsista muodostaa liikkumattoman kuvan, ja muut keksivät heille puhekuplat. Stop-improssa kaksi lasta tekee ääneti jotain toimintoa kuten pesee lattiaa, joku kolmas sanoo ”stop”, hakee toisen lavalla olijoista pois ja alkaa tehdä lavalle jääneen kanssa jotain uutta toimintoa – vaikka tanssia. Roolit selässä -harjoituksessa kaikkien selkään kiinnitetään lappu, jossa lukee hahmon nimi. Jokaisen tulee arvata muiden käyttäytymisen ja suhtautumisen perusteella, kuka on.

> Roolit selässä toimi myös hyvin ja puhuttiin muiden suhtautumisen merkityksestä hahmon rakentamiselle (SK 15.2.06).

Yhteistä kaikille edellä mainituille harjoituksille on, että ne ovat suhteellisen perinteisiä improvisaatioon perustuvia harjoituksia, mutta erottuivat selvästi edukseen muihin samankaltaisiin harjoituksiin verrattuna. Ne ovat myös hyviä varaharjoituksia, joita voi ottaa käyttöön tilanteen kaivatessa piristystä. Roolit selässä -harjoitusta lukuunottamatta ne ovat kaikki kestoltaan hyvin joustavia eivätkä vaadi ohjaajalta ennakkovalmistelua ja sopivat näin lähes joka tilanteeseen. Eri ryhmillä on aina myös omat lempiharjoituksensa, joita voi vetää aina, kun aikaa on, tai joilla voi palkita ryhmän, kun se on toiminut erityisen hyvin.

Esitystä harjoiteltaessa hyväksi menetelmäksi on noussut perinteinen läpimeno jo mahdollisimman aikaisessa vaiheessa. Myös Juha Malmivaara kehottaa tekemään läpimenon ajoissa, sillä koska se on hyvin todennäköisesti huono, siitä puhutaan ja sitä parannetaan (Korhonen 1998, 194). Lapsiryhmien läpimenoharjoitusta perustelee se, että lapset eivät jaksa keskittyä harjoittelemaan yhtä kohtausta kovin kauan. Erilaisten läpimenojen muodossa harjoittelu tuntuu mielekkäämmältä kai-

[20] Arvaa ammatti, ruokalaji, säätila, tunnetila yms.

kissa ryhmissä, ja ennen kaikkea nuorempien lasten kanssa. Myös Rusanen (2002, 153) huomasi, että nuoret haluavat esityksestä tulevan hyvän mutta eivät silti jaksa kiinnostua taitojen hiomisesta. Läpimenojen eri sovellukset lisäävät harjoitteluun hauskuutta, ja varsinkin pikakelauksella läpimeneminen on lapsista todella mukavaa, ja silloin tunnin tai jopa 45 minuutin harjoituskerran aikana ehtii tehdä myös ”oikean” läpimenon. Myös erilaiset esitykseen liittyvät improvisaatioharjoitukset sekä roolihahmon syventämisharjoitukset koko ryhmän kanssa toimivat yleisesti ottaen hyvin.

> Maailman huonoimmat bändit on aivan loistavia! (RV 16.11.05).

5.5 Roolit ja repliikit

Niissä produktioissa, joissa lapset ovat itse saaneet päättää roolinsa, on vältytty etukäteen usein pelkäämältäni tilanteelta: roolien jakamiselta.

> Esityksen roolien jakaminen oli hankalaa, mutta päästiin lopulta yhteisymmärrykseen (RV 24.11.05).

Känsälän (1995, 86) mukaan oppilaiden ulkomuodon ei saa antaa vaikuttaa roolijakoon liikaa ja ohjaaja voi kuunnella oppilaiden mielipiteitä; ohjaaja on vastuussa roolijaosta näytelmän parasta ajatellen. Pidän peruslähtökohtana sitä, että jokaisen on saatava mieluinen rooli, joten roolijaosta keskustellaan aina ryhmän kanssa ja mikä yllättävintä, tilanne ei aina edes ole vaikea. On ehdottomasti näytelmän parhaaksi, että kaikilla on mieluinen ja itselleen sopiva rooli.

> Roolijako sujui yllättävän selvästi, kaikille löytyi mieluinen rooli (PJEKN 31.3.06).

En siis näe mitään estettä sille, että rooleista voisi keskustella lasten kanssa avoimesti kaikissa ryhmissä, eikä valmis tai dramatisoitava teksti ainakaan sen takia ole missään nimessä lasten roolitoiveiden pohjalta kirjoitettua huonompi. Tärkeää on painottaa lapsille kaikkien roolien tärkeyttä nostamatta ketään esiin pääosan esittäjänä. Myös Pätäri-Rannilan ym. (2005, 14) mukaan ketään ei kannata nostaa tähdeksi, vaikkakin on tärkeää, että jokainen saa itselleen sopivan roolin. Känsälä (1995, 86–87) korostaa sitä, että jokaisen on saatava olla esillä niin paljon kuin haluaa joko puhe- tai taustaroolissa. Hänen mukaansa alakouluikäisten ryhmissä käy helposti niin, että pääroolit menevät parhaiten lukeville. Teatterikerhoissani ei kuitenkaan ole ollut sitä ongelmaa, sillä nuorimpien esityksissä on vain kerran ollut kirjoitetut vuorosanat, nekin lasten omien roolitoiveiden pohjalta. Joskus lasten roolitoiveet kumpuavat käytännöstä: heillä on kotona jokin rooliasu, ja he haluavat

asun mukaisen roolin. En näe tälle mitään estettä, ja puvustuksen pohjalta toteutettu rooli jopa helpottaa käytännön työtä.

Esityksessä *Todellinen prinsessa* tyttöjen kesken tuli kinaa siitä, kuka saa esittää todellista prinsessaa. Päätin arpoa todellisen prinsessan, ja sovimme etukäteen, että kaikkien on oltava tyytyväisiä lopputulokseen. Näin todellakin kävi, ja roolit saatiin hyvin jaetuksi. Myös *Kadonneen pallon* roolijaossa oli hieman ongelmia, sillä lähes kaikki halusivat olla prinsessoja. Osa kuitenkin muutti mieltään seuraavaksi kerraksi, ja saimme esitykseen muitakin hahmoja. Esityksessä piti alun perin olla mukana noita, jonka ympärille juoni oikeastaan rakennettiin. Tyttö, jonka piti esittää noitaa, päätti kuitenkin, että ei haluakaan olla noita. Annoin tytön vaihtaa roolia, sillä on tärkeää, että kaikilla on mieluinen rooli. Seuraavan kerhokerran aluksi tein kuitenkin kaikille selväksi, että nyt on viimeinen tilaisuus vaihtaa roolia, myöhemmin se ei enää onnistu.

Olen samaa mieltä Smedsin kanssa siitä, että repliikki on vain pintaa, ja se, mikä on tekstin välissä ja alla, on tärkeintä (Ruuskanen 2005, 123). Kuitenkin vuorosanojen merkitys lapsiryhmillä korostuu, sillä lasten kyky syvempään analyysiin esityksestä ei ole samalla tavalla kehittynyt kuin aikuisilla tai varsinkaan ammattinäyttelijöillä. *Tarua vai totta?* ja *Vampyyrisatu* ovat aineistossani ainoat produktiot, joissa on kirjoitetut vuorosanat. Kanerva ja Viranko (1997, 83) ovat vahvasti sitä mieltä, että kirjoitetut vuorosanat eivät sovi lapsiryhmille, vaan puheesta tulee helposti teennäistä ja luetun kuuloista. Tästä voi seurata ongelmia, mutta *Tarua vai totta*? -produktiossa tilanne käännettiin esityksen hyödyksi käyttämällä kirjakielisyyttä satuhahmojen tyylikeinona, mikä oli erittäin hauska elementti. Ongelmia tuotti kuitenkin parin ekaluokkalaisen lukutaidottomuus, johon en ollut osannut varautua, sillä kerho käynnistyi vasta toukokuussa, ja oletin, että kaikki ekaluokkalaisetkin olisivat oppineet lukemaan siihen mennessä. Seuraavan syksyn produktiossa osasin jo odottaa sitä, että juuri koulunsa aloittaneet ekaluokkalaiset eivät vielä kaikki osaa lukea. 10–12-vuotiaiden ryhmässä kirjoitetut vuorosanat toimivat erinomaisesti.

Reipasvaarassa ja *Kadonneessa pallossa* lapset saivat improvisoida omat vuorosanansa, kun ensin oli sovittu, mikä ajatus pitäisi saada välitetyksi. *Sukukokouksessa* mentiin vielä pidemmälle ja lapset saivat suuremman vastuun myös siitä, mitä he sanovat. Ongelmia tuottivat tytöt, jotka halusivat esittää suomea taitamattomia jenkkiräppäreitä, mutta eivät osanneet sanaakaan englantia. Näiden tyttöjen osalta replikointi noudatti ”Yo man!” -linjaa. Esityksen suomalaisten hahmojen puheet olivat myös aika paljon samanlaisia, joten lapsilta ei tässä tilanteessa löytynyt ihan niin paljon mielikuvitusta tai uskallusta kuin olin toivonut.

Prinsessa, joka ei koskaan nauranut perustuu kirjaan, jonka luin lapsille useaan otteeseen ennen esityksen harjoittelemisen aloittamista.

> Se on tosi hauskaa, että J ottaa repliikkejä ja puhetapaa siitä, miten olen aikaisemmin lukenut kyseistä satua ääneen (PJEKN 21.4.06)

Osa lapsista oppi repliikit toiston kautta satua kuuntelemalla, ja osan kanssa niitä jouduttiin muuttamaan jonkin verran ja vuorosanat käytiin suullisesti läpi harjoitustilanteessa. Lapset oppivat vuorosanansa nopeammin kuin missään aikaisemmassa produktiossa, ja Deweyn ajatus uuden tiedon perustamisesta vanhan pohjalle todisti jälleen paikkansapitävyyden. Myös Smedsin ajatus siitä, että oppimisen keskeisiä metodeja ovat matkiminen ja esitysten katsominen pitää tämän perusteella paikkansa (Ruuskanen 2005, 21.)

Eniten replikointiongelmia on tuottanut äänenkäyttö: lasten on ollut vaikea saada ääntään lavalla kuuluvaksi. Mamet (1999, 15, 71) korostaa vahvaa ääntä ja hyvää puheilmaisua näyttelijäntyön lähtökohtana. Teatterikerhoissa äänenkäyttöä on harjoiteltu paljon, ja varsinkin *Prinsessa, joka ei koskaan nauranut* -prosessissa siihen käytettiin paljon aikaa.

> Treenattiin äänenkäyttöä ja lapset kyllä osaavat puhua kovaa, kunhan vaan muistavat. Täytyy siis muistaa muistuttaa! (PJEKN 21.4.06.)

Äänen kuuluvuusongelmaa olen kuitenkin pienentänyt muilla seikoilla: olen tuonut esiintyjät lähemmäs yleisöä ja lisännyt kertojan kahteen esitykseen. *Tarua vai totta?* -kertoja on nauhalta tehtäviä antava agentin päämaja, ja satu *Prinsessasta, joka ei koskaan nauranut*, sai minut hovinarrin roolissa kertojakseen. Tilanne oli hyvin mielenkiintoinen, sillä en ollut aikaisemmin kokeillut ohjaaja-näyttelijän roolia. Heikkinen (2004, 161–162) esittelee ohjaajan kaksoisroolia Augusto Boalin Forum-teatterin teoriasta tutuin käsittein: ohjaaja on ’jokeri', mikä viittaa ensinnäkin hänen rooliinsa taiteilijana, mutta tarkoittaa myös opastajaa, kannustajaa, kyseenalaistajaa ja kanssaoppijaa – ohjaajan vakavampaa roolia. Ohjaajalta vaaditaankin tilanneherkkyyttä ja kykyä heittäytyä opettajasta taiteilijaksi niin, että toiminta palvelee ryhmää. On myös tärkeää, että ryhmä tietää, missä roolissa ohjaaja kulloinkin on.

5.6 Kurinpito

Teatterikerhot ovat lapsille ihan eri tavalla vapaaehtoista toimintaa kuin esimerkiksi koulun valinnaisaineet, mutta lasten kohdalla vapaaehtoisuus on aina hieman kyseenalaista. Iltapäiväkerhon

puolella ketään ei pakoteta teatterikerhoon, mutta jokaisen lapsen tulee käydä ainakin yhdessä iltapäiväkerhon kerhoista. Missä määrin kerhovalinnat ovat lasten vanhempien ja missä määrin heidän itsensä tekemiä, jää perheiden sisäiseksi tiedoksi. Ehdottomana toiminnan lähtökohtana minulla on, että jos lapsi ei halua olla kerhossa, häntä ei siihen missään nimessä pakoteta. Saukkolan kerhotoiminta on puolestaan enemmän vapaaehtoisuuteen perustuvaa: lapset ilmoittautuvat kerhoon ja maksavat siitä kausimaksun. Tässäkin tapauksessa voi tosin pohtia vanhempien ja kaveripiirin vaikutusta lasten harrastuksen valintaan. Periaatteena osallistumisen vapaaehtoisuus on kuitenkin hyvin tärkeää. Heikkisen (2005, 186–187) mukaan jokainen projektiin sitoutuessaan luopuu vapaaehtoisuudestaan ryhmän ja prosessin hyväksi.

Harrastukseen tai toimintaan sitoutuessaan lapsi sitoutuu noudattamaan yhteisiä pelisääntöjä, jotka tehdään selväksi heti ensimmäisellä kerhokerralla ja joita palautellaan mieleen myös kerhokauden aikana tilanteen sitä vaatiessa. Tärkein sääntö ohjaamissani teatterikerhoissa liittyy sekä teatteriammattilaisten että ohjausoppaiden painottamaan avoimen ja luottamuksellisen ilmapiirin luomiseen: ketään ei saa kiusata tai haukkua eikä kenellekään saa nauraa, vaan kaikkien tulee tukea ja auttaa toisiaan yrittämään ja erehtymään. Mokaaminen on sallittua ja välillä myös toivottavaa. Toinen tärkeä sääntö on se, että ketään ei pakoteta tekemään, jos tämä ei jostain syystä uskalla tai halua, mutta kaikkien olisi kuitenkin yritettävä mahdollisimman kovasti. Kuten innostamisessakin, tärkeää on lisätä vuorovaikutusta ja edistää kommunikaatiota. Syksyn 2006 aikana jouduin korostamaan paljon sitä, että ohjaajan puhuessa ja antaessa ohjeita on istuttava alas kuuntelemaan. Lapsiryhmien kanssa kurinpidolliset toimenpiteet nousevat välttämättä esille. Paras kurinpidollinen menetelmä on kokemuksieni mukaan ehkäisevä työ, muun muassa juuri pelisääntöjen läpikäyminen. Usein ongelmatilanteet voikin välttää ihan vain sillä, että osaa ennakoida mahdolliset ongelmia aiheuttavat tekijät ja ottaa huomioon esimerkiksi ryhmän koon, ikä- ja sukupuolijakauman ja muut taustatekijät.

Deweyn mukaan kurinpidon pitää määräytyä päämäärien mukaan ja olla niistä riippuvaista. Tämä korostaa tavoitteiden pohtimisen ja niiden huolellisen asettamisen tärkeyttä myös työrauhan kannalta. Jos tavoitteena on tehdä esitys, ei sen harjoitteleminen onnistu rauhattomassa ja epävakaassa ilmapiirissä. Kasvatukselliset tavoitteet puolestaan korostavat vuorovaikutusta ja yhteistyötä, joka on mahdotonta epäsopuisassa ilmapiirissä, jossa ei noudateta pelisääntöjä. Dewey korostaa, että kun toiminta on rakentavaa, tarvitaan vain vähän järjestyksenpitoa. Lisäisin tähän vielä ajatuksen toiminnan mielekkyydestä: kun toiminta lähtee lapsista ja he haluavat tehdä sitä, esiintyy vähemmän järjestyshäiriöitä. Valitettavasti varsinkin iltapäiväkerhon ryhmissä mukana on välillä ollut lapsia,

jotka eivät halua tehdä mitään. Joskus mielekäskin toiminta tekee lapset rauhattomiksi: he ovat niin innoissaan siitä, mitä ollaan tekemässä, etteivät jaksa keskittyä.

Rusasen tutkimuksessa oppilaat nostivat päiväkirjoissaan esille turvallisen ilmapiirin ja työrauhan merkityksen (Rusanen 2002, 116, 125). Marlon (1995, 233) mukaan säännöt ja kurinalainen työskentely luovat turvallisen ilmapiirin ja leikkimielinen ja hullutteleva ilmapiiri puolestaan välittömän tunnelman. Heikkinen (2004, 91; 2005, 186–187) ehdottaa draamasopimuksen käyttämistä kaikkien ryhmien kanssa: lapsiryhmillä kirjallisessa sopimuksessa käy ilmi se, mikä on sallittua ja mikä ei, ajankäyttö, työtavat, kommunikaatio sekä muodot ja rakenteet, jotka rajoittavat työtä. Draamasopimuksen on tarkoitus rajata ja suunnata toimintaa. Olen samaa mieltä rajojen asettamisesta, mutta kirjallinen sopimus tuntuu hieman liioitellulta, kun kyse on vapaavalintaisesta kerhosta ja harrastustoiminnasta.

Kurinpidollisia ongelmia teatterikerhoissa on ilmennyt varsinkin iltapäiväkerhon puolella, sillä lapset ovat väsyneitä koulupäivän jälkeen eivätkä jaksa keskittyä, ja usein osan lapsista käyttäytyminen on myös sen mukaista. Se, että kurinpito korostuu iltapäiväkerhon puolella Saukkolan kerhoihin verrattuna, johtuu osin myös luvun alussa käsitellystä toiminnan vapaaehtoisuuden asteesta. Pahimmat kurinpidolliset ongelmat iltapäiväkerhossa aiheutuvat pojista, ja varsinkin teatterikerhossa tilanne on entistä kärjistyneempi, sillä kerhossa on usein vain yksi tai kaksi poikaa, jotka haluavat erottua tyttölaumasta valitettavan usein toimintaa häiritsevällä tavalla. Taustalta löytyy usein myös muita tekijöitä. Eräs poika oli mukana iltapäiväkerhon teatterikerhossa keväästä 2005 kevääseen 2006, ja hänen kanssaan oli paljon ongelmia varsinkin alussa. Syksyllä 2005 pojalla diagnosoitiin ADHD[21], ja lääkityksen avulla hänestä tuli rauhallisempi, mutta tilanne oli otettava koko ajan huomioon palautteen antamisessa ja toiminnassa ylipäänsä. *Tarua vai totta?* -projektissa oli mukana toinenkin ADHD-poika.

> ADHD näkyy perfektionismina ja pikkutarkkuutena harjoitusten suhteen sekä siinä, että hermostuu helposti jos kaikki ei mene niin kuin haluaa. Ryhmä on kuitenkin ottanut J:n ihan hyvin mukaan, kun vaan tehdään ryhmissä – ei pareittain. (PJEKN 24.2.06.)

Vaikein tapaus on kuitenkin ollut sellainen, että lapsi ei vain ole yksinkertaisesti ollut kiinnostunut kerhossa mukana olemisesta eikä halunnut tehdä mitään, vaan käytti kaiken ajan muiden villitsemiseen. Tilanne äityi välillä hyvinkin pahaksi kyseisen pojan ja ADHD-pojan ollessa samaan aikaan

[21] Attention Deficit Hyperactivity Disorder. AD/HD tarkoittaa, että henkilöllä on tarkkaavaisuushäiriö, ylivilkkautta ja impulsiivisuutta. Oireet voivat esiintyä yhdessä tai erikseen siten, että henkilöllä on joko pääasiallisesti tarkkaavaisuushäiriö tai pääasiallisesti impulsiivisuutta ja ylivilkkautta. (*Katarina Michelsson, AD/HD ja siihen liittyvät liitännäisoireet, 2002;* http*://www.adhd-liitto.fi/ADHD.htm.*)

mukana *Reipasvaara*-produktiossa – pojat olivat jo käymässä toisiinsa käsiksi, ennen kun iltapäiväkerhon puolelta keskusteltiin pojan vanhempien kanssa siitä, että hänen ei ole mitään järkeä jatkaa teatterikerhossa, ellei hän itse halua. ADHD-pojan kohdalla pahin konflikti tuli syksyllä 2005, kun jouduin poistamaan hänet kesken kerhokerran ja lähettämään muiden iltapäiväkerho-ohjaajien luo. Seuraavalla kerralla tilanne oli huomattavasti parempi.

> J paljon rauhallisempi, hyvä että näytin missä rajat menee; tosi kiva ja rauhallinen kerta muutenkin (RV 9.11.05).

Tähän saattoi tosin vaikuttaa myös toisen pojan poissaolo, sillä seuraavalla viikolla tilanne oli entisellään. Harkitsin ennen kevään ensimmäistä kerhokertaa, että myös J:n kannattaisi lopettaa kerho, mutta en kuitenkaan raaskinut ottaa asiaa kunnolla esille, koska poika huolestui suuresti kun vihjasin lopettamisesta, ja myös hänen äitinsä kehui teatterikerhon tärkeyttä pojalle.

Kurinpidollisia ongelmia syksyn 2006 iltapäiväkerhon kerhoissa aiheutti se, että lapsia oli liian paljon eikä toiminta pysynyt kasassa. Lapset juoksentelivat ympäriinsä, huutelivat eivätkä kuunnelleet minua lainkaan. Sama meno jatkui vielä vähän aikaa toisen ryhmän kanssa ryhmien jaon jälkeenkin, mutta vähitellen tilanne rauhoittui. Mielenkiintoista on, että lapset nostivat itse esille useamman kerran loppupiirissä sen, että on tylsää, kun jotkut eivät ole kunnolla ja ohjaaja joutuu korottamaan ääntään. Näillä kommenteilla oli myös varmasti merkitystä tilanteen rauhoittumisessa. Myös Rusanen (2002, 144) kertoo, että prosessin aikana ryhmä alkoi pian itse vaatia jäseniltään sisäistä kuria ja sääntöjen noudattamista, joten kyseessä on yleinen ilmiö.

Varsinkin nuorempien tyttöjen kohdalla ongelmana on yleisesti kikattelu ja vaikeus pysyä paikoillaan, mutta kun sain *Prinsessa, joka ei koskaan nauranut* -ryhmän pahimman kikattajan prinsessan, joka ei koskaan nauranut, rooliin, hihitys loppui. Myös ADHD-poika jaksoi keskittyä huomattavasti paremmin saatuaan ison roolin, ja roolivalintaa kehuttiin paljon esityksen jälkeen, sillä poika sopi rooliinsa kuin nakutettu. Myös *Tarua vai totta?* -projektissa agenttia esitti ADHD-poika, joka sai kerrankin tehdä luvan kanssa kaikkea sitä, mistä häntä teatteritilanteen ulkopuolella nuhdellaan. Tämäkin roolivalinta osui kohdalleen. Tärkeää onkin nähdä lapset diagnoosien takana ja nostaa esille heidän omat vahvuutensa ja ominaisuutensa. Onnistunut roolivalinta voi parhaimmillaan parantaa lapsen elämänlaatua, kun muut kerholaiset ja ennen kaikkea ohjaajat näkevät lapsen kerrankin omassa elementissään ja onnistuvan suorituksessaan.

Olen miettinyt useaan otteeseen, kannattaako tällaisia ”ongelmatapauksia” pitää ylipäänsä mukana teatterikerhossa, mutta he ovat kuitenkin antaneet omalla tavallaan kerholle ja minulle ohjaajana

paljon. Ennen kaikkea ADHD-pojat ovat opettaneet ennakkoluulottomuutta katsoa ihmistä papereiden sijasta. Kerho tuntuu merkitsevän heille todella paljon, sillä siellä he saavat juuri olla oma itsensä ja pääsevät omaan elementtiinsä. Varsinkin haasteiden edessä he ovat skarpanneet todella hyvin, ja työskentely on ollut huomattavasti helpompaa, kun näille lapsille on annettu vähän isompi rooli. Känsälän (1995, 87) mukaan varsinkin yläkouluikäisten lasten kanssa käy helposti niin, että pääroolit menevät niille, jotka eivät muuten esimerkiksi menesty hyvin koulussa, jolloin produktio saa terapeuttisen tavoitteen taiteellisen sijasta. Pääroolin antaminen häiriköille ei tietenkään saa olla ratkaisu sellaisenaan, mutta teatterikerhojen kohdalla kysymys on pikemminkin ollut sopivan roolin löytämisestä jokaiselle kerholaiselle.

6 LOPUKSI

Onnistunut pragmatistinen tutkimus tuottaa käyttökelpoisia uskomuksia, joten tätä tutkimusta voi pitää onnistuneena. Aineistostani nousi esille teemoja, jotka korostuvat myös useissa kirjallisissa lähteissä. Nämä teemat auttavat asettamaan tavoitteita lasten ja nuorten kanssa tehtävälle teatterittyölle, vaikkeivät suoria vastauksia annakaan. Aineistoni pohjalta voi tehdä yleistyksiä lasten teatterikerhoissa käytettävistä ohjaajantyön keinoista, ja myös kuva hyvästä ohjaajasta on selkeämpi. Sekä pohditut keinot että tiedostettu käsitys hyvästä ohjaajuudesta auttavat työlle asetettujen tavoitteiden saavuttamisessa. Aineistoni pohjalta sain siis muodostettua Deweyn kaipaamia perusteltuja johtopäätöksiä, jotka varmasti auttavat minua jatkossa suuresti työssäni teatterikerhoissa.

Kiinnostukseni aihetta kohtaan lisääntyi tutkielman edetessä. Tutkimuksen laajentaminen koskemaan koulun teatteri-ilmaisun opetusta, hyvän opettajan piirteitä ja teatteri-ilmaisun opettajan identiteettiä tuntuu houkuttelevalta. Vertailu vapaa-aikaan ja koulukontekstiin sijoittuvan lasten ja nuorten kanssa tehtävän teatterin välillä nousi aika ajoin esiin aineistostani, ja siihen olisi kiintoisaa paneutua syvemmin – onhan koululaisten iltapäiväkerhotoimintakin loppujen lopuksi jonkinasteinen kouluopetuksen ja vapaa-ajan harrastuksen välimuoto.

Kaikessa teatterin tekemisessä tulee olla päämääränä taiteellisesti onnistunut lopputulos. Tämä ei kuitenkaan voi olla ainoa työskentelylle asetettava tavoite. Suhtaudun hyvään taiteeseen relativistisesti, sillä se on aina kontekstisidonnaista. Tärkein määrite hyvälle teatterille lähtee teatterin perusolemuksesta – sen tapahtumisesta yleisön ja esiintyjien välillä. Hyvä teatteritaide antaa molemmille osapuolille jotain. Teatteri on ennen kaikkea taidetta niin aikuisten ammattilaisten kuin lastenkin tekemänä. Pitkää harjoitusprosessia seuraava ensi-illan odotus ja jännitys, yleisön kohtaamisen huimaavuus ja viimeisen esityksen jälkeinen haikeus prosessin päättymisestä ovat tunteita, jotka eivät eroa toisistaan oli kyseessä sitten lasten lyhytnäytelmän ohjaaminen tai ammattiteatterin lavalla näytteleminen. Juuri tässä piilee teatteritaiteen salaisuus, jonka haluan myös teatterikerholaisteni kokevan.

Tärkeä tavoite kaikessa teatterin tekemisessä on kulttuurinen demokratia: kaikille tulee antaa mahdollisuus taiteen tekemiseen ikään, sukupuoleen ja diagnooseihin katsomatta. Esityksen valmistaminen voi hyvin olla tavoitteena lasten teatterikerhoissa, kunhan huomio pidetään myös prosessissa. Ryhmän tulee myös olla sataprosenttisesti esityksen takana ja haluta tehdä se. Esityksen on lähdettävä ryhmästä, oli sitten aihe ryhmän ideoima, roolit itse keksityt tai repliikit itse muokatut. Ryhmä-

lähtöisyys nousee esiin myös ammattinäytteljöitä ohjattaessa: aineistoni mukaan ohjauksen tulee olla mahdollisimman näkymätöntä ja näyttelijöille tulee antaa tilaa ja heidän tulee saada vaikuttaa.

Sanoman merkitystä korostetaan niin ammattilaisten kuin lastenkin ohjaamisesta puhuttaessa. Se on tärkeä teema myös pragmatismissa ja sosiokulttuurisessa innostamisessa. Määrittelen johdannossa sanoman hyvän taiteen olennaiseksi tekijäksi, mutta tavoitteena se on yhtä lailla kasvatuksellinen kuin taiteellinenkin. Sanoman välittämisessä on aina kyseessä kasvatus ja kasvaminen: oli kasvatuksen ja kasvun kohteena ja tekijänä sitten työryhmä, yleisö tai ohjaaja. Juha Hurmeen sanoin kaikki hyvä taide kasvattaa. Tämä on perusteltua, jos ajatellaan hyvän taiteen välittävän tietyn sanoman. Ihmisten on myös Deweyn mukaan usein vaikea nähdä taiteen kasvattavuutta, sillä se poikkeaa niin vahvasti siitä, mitä on totuttu pitämään kasvatuksena. Sanoman tulee olla tärkeä ohjaajalle, ja koko työryhmän pitää pystyä seisomaan sen takana, joten sen tulee linkittyä tekijöiden omaan kokemusmaailman, olivatpa he sitten aikuisia tai lapsia.

Hyvä ryhmähenki, avoin ilmapiiri, kommunikaatio, vuorovaikutuksellisuus ja yhteisöllisyys nousevat aineistossani esille hyvän taiteen tekemisen edellytyksinä, joten niiden saavuttaminen on välttämätöntä. Mitä ongelmallisempaa näiden saavuttaminen on, sitä enemmän ne ovat tavoitteen asemassa, mutta jos ne saavutetaan helposti, ne toimivat pikemminkin menetelminä. Ei ole missään nimessä itsestään selvää, että aikuisten ammattilaisten työryhmissä vallitsee hyvä ryhmähenki, avoin ilmapiiri, toimiva kommunikaatio, vuorovaikutuksellisuus ja yhteisöllisyys. Vaikka ammattilaisia ohjattaessa ei ilmapiiriä asetetakaan tavoitteeksi, se ei tarkoita, ettei olisi syytä tehdä näin. Teatterikerhoissa ryhmähenki löytyy eri ryhmien kanssa eri tavalla, ja mitä vaivattomampaa se on, sitä enemmän tilaa jää taiteen tekemiseen.

Aineistostani nousee hyvin vahvasti esille ohjaajan vastuu ja suunnittelun, pohdinnan ja reflektion tärkeys, jota myös pragmatismi ja sosiokulttuurinen innostaminen korostavat. Ohjaajan edellytetään tietävän, mihin produktio on menossa, ja hänen on oltava selvillä tavoitteista, mikä ei onnistu ilman syvää reflektiota ja työryhmän tuntemusta. Tavoitteet ja työtavat tulee asettaa työryhmän kykyjen ylärajalle, ja lisäksi jokaiselle sen jäsenelle erikseen omien kykyjen ja tarpeiden mukaan. Joidenkin työryhmän jäsenten kohdalla voi olla tärkeämpää korostaa sosiaalisia tavoitteita, kun taas toisten kohdalla tavoitteeksi tulee asettaa luovuuden tai näyttelijäntyön taitojen – kuten äänenkäytön – kehittäminen. Joissain tilanteissa kasvatus toimii menetelmänä taiteellisten tavoitteiden saavuttamiseksi, ja välillä on toimittava juuri päinvastoin. Kuitenkin aina kun taidetta käytetään välineenä, on tärkeää pitää huoli myös taiteellisten tavoitteiden toteutumisesta. Jos taiteelliset tavoitteet laiminlyödään, tekijöiden taiteellisen tekemisen tarpeet voivat jäädä tyydyttämättä tai he kokevat epäon-

nistuneensa ja menettävät kiinnostuksensa teatteria kohtaan. Joissain tapauksissa huonoa taidetta voi pitää kasvatuksellisesti hyvää taidetta tehokkaampana, mutta tämä edellyttää, että tekijöillä on kokemuksia myös hyvän taiteen tekemisestä.

Taiteelliset ja kasvatukselliset tavoitteet ovat vahvasti toisiinsa kietoutuneet, ja niitä voi joissain tilanteissa olla vaikea erottaa toisistaan. Kirjallisuudessa tavoitteet esitellään paikoittain hyvin mustavalkoisesti, ja tästä vastakkainasettelusta olisi jo aika yrittää päästä eroon. Tavoitteet tulee aina asettaa ryhmäkohtaisesti, ja yksityiskohtaisia kaikkiin ryhmiin soveltuvia tavoitteita on mahdoton luetella. Tärkeää on kuitenkin, että sekä lasten ja nuorten että ammattilaisten teatterityössä toteutetaan sekä taiteellisia että kasvatuksellisia tavoitteita. Ei ole mitään syytä kieltää lapsiryhmiltä taiteen tekemistä vain siitä syystä, että näyttelijät ovat lapsia. Ei myöskään saa unohtaa, että kasvatukselliset ja sosiaaliset tavoitteetkin ovat hyvin olennaisia. Tavoitteiden tulee olla aitoja, ja taiteessa yhtäläisiä elämän tavoitteiden kanssa. Vaikka Dewey painottaa taidetta taiteen tekemisen päämääränä, hän on sitä mieltä, että toiminnan tavoitteena on oltava henkinen ja moraalinen kasvu – ei ulkonainen tulos. Vaikka tavoitteena olisi esitys, tulee myös kasvatuksellisten tavoitteiden täyttyä.

Ryhmäkohtainen tavoitteiden asettaminen edellyttää sitä, että työryhmän annetaan olla mukana päättämässä tavoitteista. Lasten ja nuorten kanssa tässä voi riittää pelkkä ohjaajan tarkkaavaisuus ja reflektointi. Usein teatterikerhon aloittavat lapset alkavat jo heti ensimmäisellä kerralla kysellä esityksestä: tehdäänkö sellainen, koska sitä aletaan harjoitella ja mitä siihen tulee. Tämän perusteella voi päätellä, että taiteellinen tavoite on lapsille tärkeä. Tiedustelen myös jokaisen kerhokauden alussa lapsien halukkuutta esityksen valmistamiseen, enkä ota sitä itsestäänselvyytenä. Olisin tosin hieman yllättynyt, jos ryhmä päättäisi jättää esityksen tekemättä. Ryhmälähtöisyys on tärkeää kasvatuksellisten tavoitteiden toteutumiseksi, joten jos ryhmä haluaa asettaa taiteellisen tavoitteen, toteutuu samalla myös kasvatuksellinen tavoite. Ryhmäkeskeisyys on tärkeää taiteellistenkin tavoitteiden kannalta, sillä paras tulos syntyy myös lasten kanssa, kun heidän antaa itsensä osallistua mahdollisimman paljon. Rusasen tutkimuksessa mukana olleet nuoret korostivat jälkikäteen toteutuneita kasvatuksellisia tavoitteita, mikä puolestaan korostaa niiden asemaa taiteellisten tavoitteiden rinnalla. Ohjaajan autoritäärisyyden on pysyttävä taka-alalla taiteellisessa työssä, vaikka sitä pelisääntöjen osalta joissain ryhmissä välillä onkin korostettava.

Sosiokulttuurisessa innostamisessa korostuvat ensisijaisesti kasvatukselliset tavoitteet, ja Deweyn pragmatismi painottaa taidetta kasvatuksen rinnalla. Molemmissa teorioissa tuodaan vahvasti esiin sekä kasvatuksellinen että taiteellinen ulottuvuus, ja näin painottuneina ne sopivat hyvin yhdessä käytettäväksi lapsia ja nuoria ohjaavan teatterin tekijän apuvälineenä.

Ohjaajan identiteetti on tärkeä tekijä tavoitteiden asettamisessa, sillä jos näkee itsensä ensisijaisesti kasvattajana, saattavat taiteelliset tavoitteet unohtua, ja toisaalta taiteilijana itseään pitävä ei aina näe kasvatuksellisten päämäärien ja menetelmien tärkeyttä. Tämän pro gradu -tutkielman kirjoittaminen on auttanut minua määrittämään omaa ohjaajaidentiteettiäni taiteilijan ja kasvattajan välimaastossa, sillä kuten Gillet'n innostajatyypit, on lasten ja nuorten parissa työskentelevän teatteriohjaajan identiteetti myös jotain siltä väliltä. Näin pitää ollakin, että työssä korostuvat molemmat puolet. Koska haluan korostaa lasten ja nuorten tekemää teatteria varteenotettavana taiteena, korostan helposti taiteilijaidentiteettiäni eri konteksteissa. Tähän perustunee myös vahva alkuolettamukseni taiteellisten tavoitteiden ensisijaisuudesta. Kuitenkin käytännön työssä ohjaajana teatterikerhossa olen hyvin vahvasti myös kasvattaja ja tavoittelen kasvatuksellisia päämääriä taiteellisten rinnalla.

Aineistoni välittämä kuva hyvästä ohjaajasta on ihanteellinen, ja se on hyvä pitää mielessä. Liian orjallinen ihanteiden tavoittelu voi kuitenkin johtaa ahdistukseen, jota hyvällä ohjaajalla ei tulisi olla. Hyvä ohjaaja on aineiston mukaisesti myös aidosti oma itsensä ja persoonallisuutensa. Tämän ohella tärkeimmiksi ominaisuuksiksi nousee, että on innoissaan siitä, mitä tekee, ja että ottaa koko ryhmän huomioon. Näitä seikkoja korostamalla myös asetettujen tavoitteiden saavuttaminen on helpompaa.

Hyvän ohjaajan piirteiden ohella aineistosta nousi esille myös huonon ohjaajan piirteitä. Autoritäärinen ohjaaja ei välttämättä ole huono ohjaaja taiteellisten tavoitteiden kannalta, mikäli hänellä on vahva visio ja hyvät perustelut. Autoritäärisen ohjauksen kautta on kuitenkin vaikeampi saavuttaa kasvatuksellisia tavoitteita kuin ryhmälähtöisen demokraattisen ohjaamisen avulla. Huono ohjaaja ei kuuntele työryhmää eikä usein itseäänkään: hän ei harrasta itsereflektiota. Huono ohjaaja ei korosta sanomaa, on epäaito eikä kovinkaan innostunut. Hyvältä ohjaajalta edellytetään, että useampi hyvän ohjaajan piirteistä täyttyy, mutta huonoon ohjaajuuteen voi riittää yksikin edellä mainituista seikoista, jos se on pysyvä piirre. Myös hyvällä ohjaajalla voi välillä olla huonoja päiviä, mikä ei kuitenkaan tee ohjaajasta huonoa.

Aineistostani nousee myös selkeitä keinoja, jotka auttavat tavoitteiden saavuttamisessa. Deweyn pragmatismissa korostama ryhmäkeskeisyys on tärkeä periaate kaikessa teatterityössä. Ryhmäkeskeisyyden lähtökohdista 7–11 -vuotiaiden lasten kannattaa antaa vaikuttaa siihen, mitä harjoituksia tehdään, ja vanhempien lasten voi antaa osallistua enemmän myös niiden soveltamiseen. Esityksen ideoinnissa ryhmän tulee ehdottomasti olla mukana. Myös aikuisia näyttelijöitä ohjattaessa näytteli-

jöiden tulee antaa vaikuttaa työhön, mutta ohjaajan on otettava vastuu kokonaisuudesta, olivat näyttelijät lapsia tai aikuisia. Näyttelijöiden omien lähtökohtien huomioon ottamista korostetaan niin aikuisten kuin lastenkin ohjaamisen yhteydessä.

Aikuisten ammattilaisten kohdalla ryhmän valinta ja roolitus on tärkeä lähtökohta. Lapsiryhmän rakenne tulee ottaa huomioon harjoituksia suunniteltaessa: esimerkiksi pienryhmätyöskentely toimii pariharjoituksia paremmin, jos ryhmässä on mukana vain yksi poika – kuten tilanne usein on. Yleisesti ottaen 7–9 -vuotiaiden ryhmässä toimivat paremmin mielikuvitusta vaativat eläytymisleikit, kun taas yli 8-vuotiailla tarkkaavaisuutta vaativat harjoitukset. Ryhmän koko on tärkeä tekijä turvallisen ja rauhallisen työympäristön kannalta, ja pienestä ryhmäkoosta kannattaa pitää kiinni. Kurinpidollisista toimenpiteistä tärkeimpiä ovat ehkäisevät toimenpiteet: rauhallinen ympäristö, ongelmista keskusteleminen ja pelisääntöjen pohtiminen yhdessä lasten kanssa heti kerhokauden alussa ja myös sen aikana. Hyvää työskentelyilmapiiriä ja ohjaajan roolia sen rakentajana sekä konfliktien ratkaisua korostetaan myös ammattilaisten ohjaamisesta puhuttaessa, mutta aikuisten kohdalla nousevat esiin näyttelijän ja ohjaajan väliset konfliktit, kun taas lapsiryhmien ohjaajan on usein ratkottava lasten keskinäisiä ristiriitoja.

Harjoituksia tehtäessä näyttelijöille tulee perustella, miksi jotain tehdään. Myös palautteen antaminen korostuu, ja lisäksi ohjaajan on tärkeää voida tarvittaessa sanoa ”en tiedä” varsinkin aikuisia ammattilaisia ohjatessaan. Ammattinäyttelijöiden kohdalla kuten sosiokulttuurisessa innostamisessakin ohjaajan rooli korostuu prosessin alussa, ja häviää esityksen siirtyessä näyttelijöille. Toiminnallisuus on tärkeä teatterityön lähtökohta, ja myös John Dewey korostaa toiminnallisuutta ja tekemällä oppimista. Lämmittely- ja arvausleikit sopivat kaikenikäisille lapsille, ja muutama erillinen harjoitus käy kaikkiin tilanteisiin. Esityksen valmistaminen on hyvä keino auttaa lapsia löytämään merkityksiä tekemisestään. Mielikuvitukselliset tilanteet helpottavat lasten ilmaisua ja eläytymistä. Lasten tulisi tietää, mitä esityksellä halutaan sanoa, ja esityksessä jokaisen on saatava mieluinen rooli, oli se sitten itse keksitty tai valmiin tekstin pohjalta valittu. Lasten kanssa voi käyttää myös kirjoitettuja repliikkejä, kunhan on varovainen; lapset oppivat vuorosanansa helpommin, kun ne yhdistyvät johonkin ennestään tuttuun. Esitystä harjoiteltaessa läpimeno ja sen eri sovellukset ovat hyviä keinoja esitykseen pohjautuvien ilmaisuharjoitusten ohella; kohtausten hiomiseen ei puolestaan kannata käyttää lasten kanssa kovin paljon aikaa.

Tutkielmani alussa esitän, että taiteelliset tavoitteet ovat ensisijaisia kasvatuksellisiin nähden. Tämän hypoteesin kyseenalaistaminen on tapahtunut työn edetessä, ja muutos on nähtävillä myös tutkielmani tekstissä siinä, miten puhun tavoitteista eri luvuissa. Alun varmuus taiteellisten tavoittei-

den ensisijaisuudesta johtunee halusta nostaa lasten ja nuorten tekemän teatterin taiteellista statusta, minkä tuon esille myös johdannossa. Osasin olettaa, että liioittelen taiteellisten tavoitteiden ensisijaisuutta, mutta en ollut varautunut tulokseen, että taiteellisten ja kasvatuksellisten tavoitteiden keskinäistä järjestystä olisi mahdoton määritellä, sillä se on niin kontekstisidonnainen. Nyt tämä tuntuu itsestään selvältä, sillä taiteellinen tavoite ei kuitenkaan voi toteutua ilman rinnalla kulkevia kasvatuksellisia päämääriä. Tämä parivaljakko ei tule toimeen ilman toisiaan, ja eri tilanteissa vastuu tavoitteiden ja menetelmien suhteen jakaantuu eri tavalla. Taiteen ja kasvatuksen välinen suhde on demokraattinen – vetovuoro vaihtelee, mutta kumpikaan ei domionoi toista. Tällä suhteella on paljon opetettavaa vuorovaikutuksesta kaikille teatterin tekijöille, mutta ennen kaikkea niille, jotka työskentelevät lasten ja nuorten parissa.

Jokaisen ohjaajan vastuulle jää tavoitteiden asettaminen omalle ryhmälleen ryhmän ja ohjaajan omista lähtökohdista. Uskon, että tutkielmani voi toimia karttana omaa totuuttaan etsiville ohjaajille ja että siitä on apua myös tavoitteiden pohtimisessa sekä keinojen määrittelemisessä näiden tavoitteiden toteutumiseksi.

LÄHTEET

Painetut

Aaltola, Juhani 1989. *Merkitys opettamisen ja oppimisen näkökulmasta. Wittgensteinin myöhäisfilosofian ja pragmatismin valossa.* Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 69.

Asikainen, Sanna 1995. Näkökulmia tietoisuuteen. Teoksessa Lehtonen, Jaakko & Lintunen, Jarmo (toim.) *Draama. Elämys. Kokemus. Kirjoituksia ilmaisukasvatuksen alalta II*. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus. Tutkimuksia ja selvityksiä 24. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 18, 213–224.

Bogart, Anne 2004. *Ohjaaja valmistautuu. Seitsemän kirjoitusta taiteesta ja teatterista.* Suom. Annette Arlander. Helsinki: Teatterikorkeakoulu & Like.

Dewey, John 1934. *Art as experience*. New York: Perigee Books. The Berkeley Publishing Group. A division of Penguin Putnam Inc.

Dewey, John 1957 (1915). *Koulu ja yhteiskunta*. Suom. Kalevi Kajava 1915 ilmestyneestä 2. painoksesta. Otavan filosofinen kirjasto N:o 5. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.

Draama. Elämys. Kokemus. Kirjoituksia ilmaisukasvatuksen alalta II. 1995. Lehtonen, Jaakko & Lintunen, Jarmo (toim.) Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus. Tutkimuksia ja selvityksiä 24. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 18.

Gillet, Jean-Claude 1995. *Animation et animateurs. Le sens de l'action.* Paris: L'Harmattan.

Heikkinen, Hannu 2001. Pohdintaa draamakasvatuksen perusteista. Teoksessa Korhonen, Pekka & Østern, Anna-Lena (toim.) *Katarsis. Draama, teatteri ja kasvatus.* Jyväskylä: Atena Kustannus Oy, 75–105.

Heikkinen, Hannu 2004. *Vakava leikillisyys. Draamakasvatusta opettajille*. Kansanvalistusseura.

Heikkinen, Hannu 2005. *Draamakasvatus – opetusta, taidetta, tutkimista!* Jyväskylä: Minerva Kustannus Oy.

Jääskä, Pertti 1995. Ilmaisukasvatus osana taiteen perusopetusta – ilmaisutaitoa vai teatteri-ilmaisua? Teoksessa Lehtonen, Jaakko & Lintunen, Jarmo (toim.) *Draama. Elämys. Kokemus. Kirjoituksia ilmaisukasvatuksen alalta II*. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus. Tutkimuksia ja selvityksiä 24. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 18, 277–284.

Kanerva, Pirjo & Viranko, Viivi 1997. *Aplodeja etsijöille. Näkökulmia draamaan sekä taidekasvatuksena että opetusmenetelmänä*. 2.painos. Laatusana Oy / Äidinkielen opettajain liitto.

Korhonen, Kaisa (toim.) 1998. *Koirien ajama kettu. Ohjaustaiteen kysymyksiä.* Ohjaajahaastattelukirja. elektra Teatterikorkeakoulun ja Liken julkaisusarja. Helsinki: Like.

Kurki, Leena 2000. *Sosiokulttuurinen innostaminen. Muutoksen pedagogiikka.* Tampere: Vastapaino.

Känsälä, Sinikka 1995. Ohjaajan vastuu koulunäytelmiä työstettäessä. Teoksessa Lehtonen, Jaakko & Lintunen, Jarmo (toim.) *Draama. Elämys. Kokemus. Kirjoituksia ilmaisukasvatuksen alalta II*. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus. Tutkimuksia ja selvityksiä 24. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 18, 83–100.

Leino, Kirsi. 2002. *Nuorisotyön ammattilaiset. Diskurssianalyysi nuorisotyöntekijyyden rakentumisesta Nuorisotyö-lehdessä*. Tampere: Tampereen yliopisto.

Leppäkoski, Raila. 2001. Ohjaaminen – mystiikan ja matematiikan välissä? Teoksessa Korhonen, Pekka & Østern, Anna-Lena (toim.) *Katarsis. Draama, teatteri ja kasvatus.* Jyväskylä: Atena Kustannus Oy, 152–162.

Levo, Merja 2001. *Merimatka. Taiteilijaopettaja monikulttuurisen koulun arjessa*. Helsinki: Helsingin kaupungin opetusvirasto.

Majasaari, Marja-Liisa 1995. Turkan opit – fysiikkaa ja seksiä? Turkkalaisuuden historiallista ja ideologista taustaa sekä pohdintaa. Teoksessa Lehtonen, Jaakko & Lintunen, Jarmo (toim.) *Draama. Elämys. Kokemus. Kirjoituksia ilmaisukasvatuksen alalta II*. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus. Tutkimuksia ja selvityksiä 24. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 18, 67–82.

Mamet, David 1999. *Tosi ja epätosi. Arkijärkeä ja harhaoppia näyttelijälle*. Suom. Vuokko Kellomäki. Helsinki: Terra Cognita.

Marlo, Marttiina 1995. Spontaanisuus ja draama. Teoksessa Lehtonen, Jaakko & Lintunen, Jarmo (toim.) *Draama. Elämys. Kokemus. Kirjoituksia ilmaisukasvatuksen alalta II*. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus. Tutkimuksia ja selvityksiä 24. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 18, 225–238.

Miettinen, Reijo 1999. Kokemuksen käsite John Deweyn filosofiassa ja sen merkitys opetukselle. *Kasvatus* 1999/1, 31–39.

Niemi, Kalevi 2001. Kasvatus, osallisuus ja identiteettityö. Nuorisotyön eetosta etsimässä. *Nuorisotyö* 5/2001.

Niiniluoto, Ilkka 1986. Pragmatismi. Teoksessa Niiniluoto, Ilkka & Saarinen, Esa (toim.) *Vuosisatamme filosofia.* Juva: WSOY, 40–73.

Ollikainen, Anneli (toim.) 1986. *Haaveesta vai pakosta? Näkökulmia teatteriohjaajan työhön.* Teatterikorkeakoulun julkaisusarja B2. Helsinki: Teatterikorkeakoulu.

Paavolainen, Pentti (toim.) 1999. *Aikansa häikäisevä peili. Teatteri- ja tanssiopiskelijoiden puheenvuoroja.* elektra Teatterikorkeakoulun ja Liken julkaisusarja. Helsinki: Like.

Pakka, Jaana & Saksman, Leena 1995. Kiva kun pääsee teatteriin! Teatterikasvatus holistisena aihekokonaisuutena. Teoksessa Lehtonen, Jaakko & Lintunen, Jarmo (toim.) *Draama. Elämys. Kokemus. Kirjoituksia ilmaisukasvatuksen alalta II*. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus. Tutkimuksia ja selvityksiä 24. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 18, 3–22.

Piekkari, Ulla 1995. Draamavalmiuksien kehittäminen esi- ja alkuopetuksessa. Teoksessa Lehtonen, Jaakko & Lintunen, Jarmo (toim.) *Draama. Elämys. Kokemus. Kirjoituksia ilmaisukasvatuksen alalta II*. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus. Tutkimuksia ja selvityksiä 24. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 18, 151–168.

Pätäri-Rannila, Taru; Varjus, Pasi; Rinneaho, Arja & Sinivuori, Timo 2005. *Draamakasvatuksen käsikirja koululaisten iltapäivätoimintaan*. HAMKin julkaisuja 9/2005. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.

Rusanen, Soile 2001. Teatteri – huutolaislapsi suomalaisessa koulussa. Teoksessa Korhonen, Pekka & Østern, Anna-Lena (toim.) *Katarsis. Draama, teatteri ja kasvatus*. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy, 47–60.

Rusanen, Soile 2002. *Koin traagisia tragedioita. Yläasteen oppilaiden kokemuksia ilmaisutaidon opiskelusta.* Väitöskirja. Teatterikorkeakoulu, tanssi- ja teatteripedagogiikan laitos. Helsinki: Teatterikorkeakoulu.

Ruuskanen, Annukka 2005. *Kätketty näkyväksi. Mielikuvituksen ja toden tilat Kristian Smedsin teatterissa*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Sinivuori, Päivi ja Timo. 2001. *Esiripusta aplodeihin. Opas harrastajateatteriohjaajille ja ilmaisukasvattajille*. Jyväskylä: Atena kustannus Oy.

Stenius, Nena 1996: *Muodonmuutoksia. Lapsi- ja nuorisoteatteriohjaajan opas*. Vapaan sivistystoiminnan liitto.

Suihko, Kristiina 1995. Pedagoginen draama sosiaalisten roolien oppimisen välineenä. Teoksessa Lehtonen, Jaakko & Lintunen, Jarmo (toim.) *Draama. Elämys. Kokemus. Kirjoituksia ilmaisukasvatuksen alalta II*. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus. Tutkimuksia ja selvityksiä 24. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 18, 139–150.

Teerijoki, Pipsa 2001a. Draamapedagogiikan teoriaa etsimässä. Teoksessa Østern, Anna-Lena (toim.) *Laatu ja merkitys draamaopetuksessa. Draamakasvatuksen teorian perusteita.* Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 37, 209–213.

Teerijoki, Pipsa 2001b. Pragmatismi. Teoksessa Østern, Anna-Lena (toim.) *Laatu ja merkitys draamaopetuksessa. Draamakasvatuksen teorian perusteita.* Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 37, 69–74.

Teerijoki, Pipsa & Lintunen, Jarmo 2001. Kohtaamisia eri tiloissa – Osallistavan teatterin näyttämöt. Teoksessa Korhonen, Pekka & Østern, Anna-Lena (toim.) *Katarsis. Draama, teatteri ja kasvatus*. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy, 131–150.

Temmes, Heidi 1995. Tekstin dramatisoinnista. Teoksessa Lehtonen, Jaakko & Lintunen, Jarmo (toim.) *Draama. Elämys. Kokemus. Kirjoituksia ilmaisukasvatuksen alalta II*. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus. Tutkimuksia ja selvityksiä 24. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 18, 101–108.

Väkevä, Lauri 2004. *Kasvatuksen taide ja taidekasvatus. Estetiikan ja taidekasvatuksen merkitys John Deweyn naturalistisessa pragmatismissa.* Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Väitöskirja.

Østern, Anna-Lena 2001. Teatterin merkitys kautta aikojen lasten ja nuorten näkökulmasta. Teoksessa Korhonen, Pekka & Østern, Anna-Lena (toim.) *Katarsis. Draama, teatteri ja kasvatus*. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy, 15–45.

Painamattomat

Kurki, Leena. 2004. Sosiaalipedagogiikan peruskurssi. Nuorisotyön ja nuorisotutkimuksen opintokokonaisuus. Tampereen yliopisto. Syksy 2004. (materiaali tekijän hallussa)

Kurki, Leena. Sosiokulttuurinen innostaminen [online]. [Viitattu 25.2.2005]. Saatavilla www-muodossa: http://www.prohumanum.fi/artikkelit/kurki.html

Nykänen, Paula; Stewart, Hanna & Torasvirta Johanna 2005. Tunnustettu tunnistamaton. Kulttuurisen nuorisotyön pedagogiikka. Tampereen yliopisto. Nuorisotyön ja nuorisopolitiikan seminaarityö.

LIITTEET

LIITE 1

TARUA VAI TOTTA?

Agentti 55
Agentin kissa
Agentin koira
Intiaani
Inkkari
Intiaanin pantteri
Lentävä hevonen
Noita 1
Noita 2
Noidan kissa
Linnanneito 1
Linnanneito 2
Kirahvi
Köyhä tyttö
Ihminen, joka ei usko
Harry Potteria lukeva tyttö 1
Harry Potteria lukeva tyttö 2
Reportteri

1. KOHTAUS: tehtävän anto

Koira ajaa kissaa takaa lavalle, agentti tulee perässä.

PÄÄMAJA
Agentti 55, agentti 55, päämaja kutsuu. Sinulle ja apulaisillesi on tehtävä. Ihmiset eivät enää käytä mielikuvitustaan eivätkä usko satuihin ja maailmastamme on tullut kylmä ja harmaa. Satuhahmojen ammattijärjestö on ottanut yhteyttä ja pyytänyt apua tämän epäkohdan korjaamiseksi, jotta massatyöttömyysaalto Satumaassa voitaisiin välttää. Ota apulaisesi ja suuntaa Satumaahan. Tämä on automaattinen viesti, joka tuhoutuu kymmenen sekunnin kuluttua. Onnea tehtävään!

AGENTTI 55
Suuntaa Satumaahan. Mistä minä nyt tähän hätään löydän jonkun Satumaan?! Helpommin tehty kuin sanottu. Eikun siis…

PÄÄMAJA
10-9-8-7-6-5-4-3-2-1-PUM!

Koira ja kissa pelästyvät räjähdystä ja hyppäävät agentin luo turvaan, kaatavat tämän vahingossa.

AGENTTI 55
Mitä te nyt? Hei apuaaaah!!! *(Tipahtaa patjalle Satumaahan, kissa ja koira menevät perästä)*

2. KOHTAUS: Satumaa

Agentti 55 makaa tajuttomana patjalla, kissa ja koira yrittävät virvottaa tätä. Intiaanit eläimineen tulevat.

INTIAANI
(Pantterille) Istu Pantteri istu! *(Pantteri istuu.)* Kiltti kisu nyt saat purkan. *(Antaa purkan Pantterille.)*

Pantteri huomaa kissan ja koiran, murahtaa.

INKKARI
Mitä siellä on? *(Huomaa agentin)*

INTIAANI
Mitä kuka missä häh?

INKKARI
No toi tossa! Mikä se on?

INTIAANI
(Huomaa agentin) Ei tollaista olekaan! *(Menee tutkimaan)*

Linnanneidot saapuvat katselemaan, hihittelevät ja supattelevat keskenään.

INKKARI
Elääkö se? Vai onko se niinkun kivi vai pikemminkin vähän ku tohvelieläin?

INTIAANI
Ite oot lenkkitossu! Se on kai… Se on varmaan resipentti!

INKKARI
Mikä?

INTIAANI
No vähän niinku kuningas. Vaikka resipentti Harja Talonen.

Agentti herää. Noidat ja kissa saapuvat.

INKKARI
Ootko sä resipentti?

AGENTTI
(Hämmentyy) Ai kuka Pentti? Olenagentti 55.

LINNANNEIDOT
Nagetti! Se on nagetti! *(Hihittävät*) Nagettispagetti!

NOITA2
Puhuiko joku ruuasta? Oli niin pitkät huispausharjoitukset että ehtikin jo tulla kova nälkä.

HEPPA
On se kumma villitys kun kaikkien pitää nykyään osata lentää, ei riitä että on lentävä hevonen, kun noidatkin lentää ja kohta varmaan lehmät kanssa.

AGENTTI
Puhuuko se?

HEPPA
Hieman kunnioittavampaa kielenkäyttöä jos saan pyytää. Ja kyllä, se puhuu.

NOITA2
Välillä turhankin paljon. *(Heppa loukkaantuu)*

LINNANNEIDOT
Hei nagetti mitä sä täällä teet?

AGENTTI
Tulin palauttaakseni ihmisten uskon satuhahmoihin.

LINNANNEIDOT
Ihmisten? Ei kai niitä ihan oikeesti…

NOITA1
(On tarkkaillut tilannetta kauempaa) Eläviä ihmisiä? Ihan oikeita? Tarinoita olen kuullut, mutta luulin niiden olevan vain satua. Oletko varma?

AGENTTI
Olemassaolostani? Kyllä.

Yleinen säikähdys.

LINNANNEIDOT
Se on ihminen, oikea elävä ihminen! *(Juoksevat pakoon)*

NOITA2
(Perääntyy kissoineen) Muistin tässä juuri, että totuusseerumipata jäi tulelle, taidanpa tästä… (*Pakenee)*

NOITA1
(Menee lähemmäs tutkimaan) Taitaa se olla. Ihan oikea.

INTIAANI
Onko teitä enemmänkin?

AGENTTI
(Miettii hetken, saa ajatuksen) Tulkaa mukaani niin näette. Näkevät ihmiset samalla teidät.

Satuhahmot epäröivät hetken, mutta myöntyvät. Heppa hakee matkalaukun.

NOITA1
Ihmiset eivät usko meihin? Taitaa olla parasta korjata asia.

AGENTTI
Selvä pyy! Ei hukata matkaa, aika on päitkä! Öö, meniköhän se nyt ihan… Mennään! *(Lähtevät)*

3.KOHTAUS: Satuhahmoja ei huomata

Ihmiset kävelevät kiireisinä edestakaisin, eivät huomaa sekaan tulevia satuhahmoja, jotka ovat ihmeissään ja yrittävät saada huomiota. Biisi. Köyhä tyttö istuu etualalla. Biisi feidaantuu, muut pois paitsi Harry Potteria lukevat tytöt, noita ja pantteri, köyhä tyttö.

Biisi hiljaa taustalla. Noita tulee kurkkimaan Harry Potteria, innostuu, luulee tyttöjen uskovan noitiin, yrittää kiinnittää huomiota, mutta tytöt eivät huomaa. Tytöillä on purkkapussi, pantteri käy tyhjentämässä sen. Musa pois.

TYTTÖ1
Hei sä oot syöny kaikki purkat!

TYTTÖ2
Enpäs, ite oot!

Tytöt siirtyvät taka-alalle kiistellen, jäävät mököttämään.

4.KOHTAUS: Köyhä tyttö

Noita huomaa köyhän tytön, tulee luo. Tyttö ei katso noitaa päin.

NOITA
Mikä on hätänä?

TYTTÖ
-

NOITA
Kaikki ei voi olla kunnossa kun olet noin surullinen.

TYTTÖ
Mitä sä siitä välität.

Reportteri tulee taustalle, lähestyy hiljalleen ja jää kuuntelemaan.

NOITA
-

TYTTÖ
No kato mua. Näytänkö mä sun mielestä rikkaalta ja onnelliselta prinsessalta?

NOITA
Ei raha tee onnelliseksi, tunnen monta onnetonta prinsessaa.

TYTTÖ
(Kääntyy katsomaan noitaa) Ai miten sä muka prinsessoja tun… Sä oot noita! Mä odotin kyllä vähän toisenlaista hyvää haltiakummia.

NOITA
Sinä uskot satuihin!

TYTTÖ
Tietenkin uskon, eihän mulla muutakaan oo kuin uskoni.

NOITA
Nyt on! *(Heilauttaa taikasauvalla tytön taskua)*

Tyttö katsoo taskuaan, löytää setelinipun ja juoksee Harry Potter -tyttöjen luo näyttämään rahoja. Reportteri ottaa puhelimen ja soittaa.

REPORTTERI
Haloo, haloo! Äkkiä päätoimittajalle! Nyt meni etusivu uusiks. Anna radiouutisten numero, tää juttu on saatava heti ulos. On nimittäin sellainen maailmanluokan juttu että kuninkaalliset häätkin jää pikkuilmoitukseks tän rinnalla. Et siis ikinä usko mitä mä just näin… *(Poistuu pikkuhiljaa, puhe vaimenee samalla)*

TYTTÖ1
(Tyttö2:lle köyhää tyttöä osoittaen) Kato tota!

TYTTÖ2
Varas! Mistä sä noi oot pölliny? Mä soitan poliisille! Laita sitä radioo pienemmälle, mä nimittäin soitan nyt justiinsa. Ihan varmana soitan. Rikollinen!

Tyttö1 säätää radiota ”hiljaisemmalle”.

RADIO
Keskeytämme lähetyksen ylimääräisten uutisten takia. Erikoiskirjeenvaihtajamme on juuri saanut ensi käden tietoa mullistavasta tapahtumasta, kun hän on itse todistanut noidan läsnäoloa keskuudessamme. Tapaus sattui vain muutama minuutti sitten Tampereella. Kyseinen suippohattu jäi kiinni itse teosta taikoessaan rahaa köyhän tytön taskuun. Helsingin pörssi kommentoi uutista järkyttyneenä. Myös muita satuolentoja on havaittu. Lennonjohto raportoi juuri äsken lentävästä hevosesta Pirkkalan lentokentällä ja hämmästyneet retkeilijät ilmoittivat törmänneensä intiaaneihin Sorsapuistossa. Etenkin purukumia jauhava pantteri sai aikaan sekasorron sorsien keskuudessa. Jatkamme tilanteen seuraamista seuraavassa ylimääräisessä lähetyksessämme kello 16.47.

Harry Potter -tytöt kuuntelevat järkyttyneinä, katsovat köyhää tyttöä, häpeävät.

TYTÖT
Voitko sä antaa meille anteeks?

Kaikki kolme lähtevät sovussa.

5.KOHTAUS: tehtävä suoritettu

Agentti saapuu, kissa ja koira kavereina perässä.

AGENTTI
(Istuu) Huhhuh!

PÄÄMAJA
Agentti 55, agentti 55, päämaja kutsuu. Tehtävä suoritettu, onnittelut. Sinua ja apulaisiasi odottee uusi tehtävä. Eskimot ovat kääntyneet puoleemme huolissaan jääkarhujen oudosta käytöksestä: ne ovat kuin yhteisestä päätöksestä lopettaneet lihansyönnin ja alkaneet kasvissyöjiksi. Tilanne on huolestuttava, sillä kasvisruoan löytäminen lumen ja jään alta on lähes mahdotonta. Asialle on tehtävä jotain. Agentti 55, lumen ja jään maa kutsuu! Onnea tehtävään. Tämä on automaattinen viesti, joka tuhoutuu kymmenen sekunnin kuluttua.

AGENTTI
(Samanaikaisesti) joka tuhoutuu kymmenen sekunnin kuluttua, tiedetään! *(Mutisee)* Miksei ikinä ole tehtäviä vaikka Fuerteventuralla tai Havajilla, aina pitää…

PÄÄMAJA
10-9-8-7-6-5-4-3-2-1-PUM!

Agentti kaatuu räjähdyksestä. Kissa ja koira ovat hakeneet agentille pipon ja kaulahuivin.

AGENTTI
(Vetää pipon silmilleen, ironisesti) Kiitos.

LIITE 2

VAMPYYRISATU

Terapeutti
Apulainen
Lepa 1
Lepa 2
Vampyyri

1. kohtaus

Terapeutin vastaanotolla. Apulainen viilaa kynsiään. Terapeutti juo kahvia.

TERAPEUTTI
Mihin aikaan seuraava potilas tulee?

APULAINEN
Voi kun rouva Johansson juuri soitti että hänen kissansa on kiivennyt puuhun eikä uskalla tulla sieltä alas ja rouva Johansson ei voi jättää raukkaparkaa yksin ja palokuntakin oli tulossa. Niin se on siis sellainen valkoinen ja pörröinen se rouvan kissa ja jo aika iäkäs niin eihän se nyt itse pääse sieltä alas ja voi rouva Johanssonia hän on varmaan huolesta kipeänä. Niin ja Miuku, Miukukohan se oli vai Mauku on siis--

TERAPEUTTI
Eli rouva Johanssonin aikako perutaan tältä kerralta?

APULAINEN
Niin, juuri niin. Siis perutaan rouva Johanssonin aika. Tässä on nyt sitten vähän taukoa. *(Jatkaa kynsien viilausta.)*

TERAPEUTTI
Selvä. Olen toimistossani jos tulee jotain. *(Poistuu.)*

2.kohtaus

Lepakot raahavat vampyyria vastaanotolle päin.

LEPA 1
Tuu tuu tuu tuu nyt ihan kiltisti vaan.

LEPA 2
Tuuttuuttuuttuut!

VAMPYYRI
No en varmasti tuu. Ihan turha kuvitellakaan.

LEPA 1
Tuu tai me kutitetaan.

LEPA 2
Joo kutitetaan!

Kutittavat. Vampyyri alkaa nauraa.

VAMPYYRI
Ootte tekin kyllä yksiä kiusankappaleita. No mennään sitten. Mutta en sitten aio kyllä sanoa sanaakaan sille puoskarille.

LEPA 1 *(Lepa 2:lle)*
Kato ny! Se on ihan seko.

LEPA 2
Latvasta laho.

LEPA 1
Tiktok tiktok

LEPA 2
viriviri töötttööt.

3. kohtaus

Terapeutin vastaanotolla.

LEPA 1 *(apulaiselle)*
Nonni. Tän pää pitäis pienentää.

APULAINEN
Mitä?!

LEPA 2
Kallo kutistaa.

APULAINEN
Ahaa. Haluaisitteko siis varata ajan. Molemmat?

LEPA 1
Ei me mitään hulluja olla.

LEPA 2
Kaveri tarvii apua. *(Osoittaa vampyyria).*

Apulainen huomaa vampyyrin ja pelästyy. Piiloutuu tuolin taakse.

APULAINEN
Iiiiik! Se-se-se-se-sehän on vampyyri. Poliisi! Palokunta! Psykiatri! Pedikyyri!

LEPA 1 *(Lepa 2:lle)*
Tonkin kallo kaipais vähän kutistamista.

LEPA 2
Jep.

Terapeutti tulee paikalle. Apulainen kurkkii tuolin takaa.

TERAPEUTTI
Mitä ihmettä täällä tapahtuu?

LEPA 1
Toi sun apulainen luulee että meidän kamu käy sen kimppuun.

LEPA 2
Mut kun ei se käy. Ei kai me muuten ois tänne tultu?!

LEPA 1
Nii. Se ei enää osaa elää vampyyreiks.

LEPA 2
Ja sun pitäis kutistaa sen kallo.

TERAPEUTTI *(miettii hetken)*
Hmm, mielenkiintoista. Kyseessä on voisi olla vampyrus-sub-ego-humanus-syndrooma. Hyvin mielenkiintoista. Käykäähän peremmälle. *(Apulaiselle)* Ja sinä siellä, tekisitkö uuden potilaskortin tälle rouva..?

VAMPYYRI
Neiti Kanahaukalle.

Apulainen on yhä kauhuissaan.

APULAINEN
Eihän niin voi -- eihän vampyyria voi -- potilaaksi. Eihän se vaan käy -- sehän on kamalaa -- mitä ihmisetkin sanovat kun kuulevat -- kuolevat. Ja mitä jos se puree? Miten minun sitten käy? Vampyyri työnantajana, niinkö? Ja yhteistyökumppanina varmaan ihmissusi!

LEPA 1
No haloo!

LEPA 2
Ihmissusilla nyt on vähemmän älliä kuin lapamadoilla!

LEPA 1
Tee siinä yhteistyötä sellaisen kanssa.

LEPA 2
Kun ei se ees tiiä mikä ite on.

LEPA 1
Susi vai ihminen.

LEPA 2
Vai lapamato! *(Tirskahtaa.)*

TERAPEUTTI
Käydään peremmälle. Istukaa, olkaa hyvät.

Lepakot istuttavat vampyyrin terapeutin osoittamaan tuoliin.

4. kohtaus

TERAPEUTTI
Kerropa sitten vähän lisää. Milloin oireilu alkoi?

VAMPYYRI
Hmph.

LEPA 1
Siinä vuosisadan vaihteessa.

TERAPEUTTI
Sitä on siis kestänyt jo kuutisen vuotta!?

LEPA 2
1800- ja 1900-luvun vaihteessa!

Lepat hihittää. Terapeutti on hämillään.

TERAPEUTTI
Hmm… Kyseessä on siis hyvin pitkäaikainen krooninen oireilu. Millaisia oireet ovat? Voisitko kuvailla tarkemmin?

VAMPYYRI
Mrrrh.

LEPA 1
Se pelkää pimeää.

LEPA 2
Ei tykkää verestä.

LEPA 1
Törmäilee meihin kun lennetään.

LEPA 2
On ahtaanpaikan kammo

LEPA 1
eikä halua nukkua arkussa.

TERAPEUTTI
Kaikki oireet viittaavat tosiaan sydämen lämpenemisestä aiheutuvaan vampyrus-sub-ego-humanus-syndroomaan. Koska kyseessä on pitkäaikaissairaus, tulee myös hoidon olla pitkäkestoista.

LEPA 2
Sillon liian lämmin sydän!

LEPA 1
Herkkis!

Apulainen on kuunnellut salaa koko keskustelun ja astuu esiin.

APULAINEN
Pitkäkestoista hoitoa? Vampyyrille! Ei kai se nyt vaan… Ei kai se ala ravaamaan täällä? Mitä siitäkin seuraisi -- ihmiset alkaisivat puhua -- ja ja ja ja mitä jos se paranee! Sehän puree! Ja sitten ollaan vampyyreja kaikki. Lennellään yhdessä auringonlaskuun, niinkö? Arkkubileet pystyyn vaan. Voi eihän tämä nyt mitenkään -- eihän tämä nyt vaan -- siis tämä nyt vaan ei käy päinsä.

Vampyyri katsoo apulaista.

APULAINEN
Iiik! *Apulainen piiloutuu.*

Terapeutti pudistelee päätään. Lepat katsovat toisiinsa.

5.kohtaus

TERAPEUTTI
Eli neiti Kanahaukalle varataan viikoittainen tapaaminen, jonka yhteydessä suoritetaan kylmetyshoitoa ja arvioidaan hoidon edistymistä.

Vampyyri katsoo terapeuttia kysyvästi.

TERAPEUTTI
Tuolla oikealla sijaitsee kylmetyshuoneemme, jossa lämpötila on noin -20 celsiusastetta. Viikoittainen tunnin sessio kylmettää sydäntä tehokkaasti, ja neiti Kanahaukan toimintakyky lienee ennallaan jo muutaman käyntikerran jälkeen.

LEPA 2
Sut laitetaan jääkaappiin!

LEPA 1
Pakastelokeroon!

LEPA 1
Järki jäässä

LEPA 2
ja jääpuikkoja päässä!

VAMPYYRI
Nyt riittää! Olen kuunnellut tätä humpuukia jo tarpeeksi kauan. Tajutkaa jo, että minussa ei ole mitään vialla!

TERAPEUTTI *(itsekseen)*
Tämä onkin vakavampaa kuin luulinkaan.

VAMPYYRI
Turpa tukkoon! Onko se nyt niin kamalan epänormaalia, että en enää halua tappaa ketään?

LEPA 2
Mut sähän oot vampyyri!

LEPA 1
Vampyyrit on sellaisia!

VAMPYYRI
Ei tämä vampyyri. Ei kaikkien vampyyrienkään tarvitse olla samanlaisia, jos joku nyt sattuu tykkäämään kokiksesta enemmän kuin verestä, mitä siitä? Ja oletteko koskaan kokeillut nukkua arkussa, kauneusunet jää kyllä vähiin. Entäs lentäminen, ja vielä pimeässä! Koko ajan saa varoa puunlatvoja ja sekopäisiä lepakoita. Ettekä tekään muuten pahemmin pidä hiiristä.

LEPA 2
Yäääks.

LEPA 1
Karvoja jää kurkkuun.

LEPA 2
Ällöä. *Köhii kuin kurkussa olisi karvoja.*

VAMPYYRI
(Apulaiselle, joka on edelleen piilossa) Ja entäs sinä sitten. Hermoheikko tapaus, tarvitsisi paljon enemmän terapiaa kuin minä koskaan.

APULAINEN
Oooh!

Terapeutti nyökyttelee.

TERAPEUTTI
Ehkä tapauksen uudelleen arviointi voisi olla paikallaan.

VAMPYYRI
Ensimmäinen järkevä asia, mitä täällä kuulee.

TERAPEUTTI
Palatkaa asiaan, mikäli kaipaatte apua esimerkiksi pimeän pelkoonne. Tästä käynnistä ei laskuteta mitään.

VAMPYYRI
Sehän tästä nyt vielä puuttuisikin. Urpo ja Turpo, mennään.

LEPA 1
Mennään mennään.

LEPA 2
Kotia juu.

Lähtevät.

6. kohtaus

TERAPEUTTI
(Apulaiselle) Voit tulla esiin.

APULAINEN
(piilosta) Lähtivätkö ne kammotukset jo?

TERAPEUTTI
Lähtivät. Tule tänne. *(Osoittaa tuolia)* Istu alas. Emme olo koskaan oikein ehtineet jutella.

APULAINEN
Jutella? Ai mistä?

TERAPEUTTI
No esimerkiksi lapsuudestasi. Kerropa vähän siitä.

Apulainen istuu tuoliin ja alkaa kertoa.

Meillä oli sellainen vaaleanvihreä talo ja koira nimeltä Kusti. Ja naapurissa asui sellainen tosi pelottava rouva, joka näytti ihan noita-akalta. Ja sieltä tuli välillä sellainen kummallinen haju ja siskot sanoivat, että se syö lapsia. Niin siis kaksi siskoa Liisi ja Heli. Ja isä ja äiti tietenkin. Ja mummu ja vaari tai siis kaksi. *(Laskee sormillaan)* Siis äidin ja isän puolelta molempia yksi eli yhteensä neljä --

Terapeutti keskeyttää.

TERAPEUTTI
Suonet anteeksi jos käyn hakemassa vielä kupin kahvia. Jotenkin minusta tuntuu, että tästä tulee pitkä juttutuokio.

Terapeutti poistuu. Apulainen katsoo hämmentyneenä yleisöön ja kohauttaa harteitaan.