
Pisko Aunola

TEATTERISEIKKAILUJA

Teatterimuseo oppimisympäristönä ja teatterikasvatuksen tarjoajana

Teatterin ja draaman tutkimuksen pro gradu -tutkielma
Tampereen yliopisto 2007

TAMPEREEN YLIOPISTO, TAIDEAINEIDEN LAITOS

Aunola, Pisko: TEATTERISEIKKAILUJA. Teatterimuseo oppimisympäristönä ja teatterikasvatuksen tarjoajana

Pro gradu -tutkielma, 70 s. + 4 liitettä

Teatterin ja draaman tutkimus

Tammikuu 2007

Tutkielma käsittelee Teatterimuseon pedagogista toimintaa. Teatterimuseon näyttelyissä ja työpajoissa korostuu kokemuksellinen oppiminen. Tutkielman ydinkysymykset ovat seuraavat: millainen Teatterimuseo on oppimisympäristönä ja millaista teatterikasvatusta museo on vuosien varrella tarjonnut?

Tutkielma on tapaustutkimus, jossa lähestytään tutkimuksen kohdetta useasta eri tulokulmasta useita eri menetelmiä käyttäen. Aineistona tutkielmassa ovat muun muassa museonjohtajan, museolehtorin ja työpajaohjaajan haastattelut sekä työpajojen havainnointi. Keskeinen tutkimuskohde on vuoden 2005 televisioaiheiseen päänäyttelyyn *Hiljaisuus! Kamerat! Käy!* liittynyt mediakasvatustyöpaja *Tehtävä televisiossa*.

Tutkielmassa käsitellään Teatterimuseon pedagogiikkaa myös laajemmassa teatteri- ja taidekasvatuksellisessa sekä museopedagogisessa viitekehyksessä. Teoreettisena työvälineenä tutkielmassa käytetään taiteellisen oppimisprosessin käsitettä sekä situationaalisen oppimisen teoriaa, joka juontaa juurensa eksistentiaalisesta fenomenologiasta.

Asiasanat: Teatterimuseo, teatterikasvatus, museopedagogiikka, taiteellinen oppiminen, oppimisympäristö

Sisällys

1. Johdanto.....	1
2. Tutkimuksellisia lähtökohtia	2
2.1 Tapaus ja sen tutkimus	3
2.2 Tutkimisen taustalla oleva ihmiskäsitys	7
3. Teatterimuseo oppimisympäristönä – lähtökohtia ja käytäntöjä	8
3.1 Museopedagogiikka.....	11
3.2 Teatterikasvatus.....	14
3.3 Teatterimuseo (mielen)tilana	18
3.4 Teatterimuseo virtuaalisena oppimisympäristönä.....	21
4. Teatteriseikkailuista televisiopajoihin - Teatterimuseon pedagoginen historia.....	23
4.1 Pysyvä työpajatoiminta.....	24
4.2 Vaihtuvien näyttelyiden erikoistyöpajat	31
4.3 Yhteistyöpajoja	34
4.4 Muu teatterikasvatus.....	37
5. Oppimiskäsitys ja Teatterimuseo	40
5.1 Situationaalinen oppimiskäsitys.....	42
5.2 Taiteelliset oppimisprosessit Teatterimuseossa	46
6. Lähikuvassa televisio	48
6.1 Tehtävä televisiossa.....	49
6.2 Oppimisympäristö ja oppiminen <i>Tehtävä televisiossa</i> -työpajassa.....	52
7. Tulevaisuus Teatterimuseossa	55
8. Loppupäätelmät.....	58
8.1 Taidekasvatuksen ulottuvuudet.....	59
8.3 Oma oppimiseni	63
Lähteet.....	66
Liitteet	

1. Johdanto

Kävin Teatterimuseossa ensimmäisen kerran teatterin ja draaman tutkimuksen tuoreena opiskelijana syksyllä 2001, lähes neljäkymmentä vuotta sen jälkeen kun Teatterimuseon ensimmäinen näyttely avattiin Balderin talossa Aleksanterinkadulla. Muistan käynnistäni erityisesti näyttelyn sisällön interaktiivisuuden, kokonaisvaltaisen kokemukseni museosta tilana (ikään kuin koko paikka olisi ollut taideteos) ja sen museon tunnelmasta välittyneen maagisen henkäyksen, joka mielestäni teatteriinkin aina liittyy.

Syksyllä 2004 olin kaksi kuukautta työharjoittelussa Teatterimuseossa, nimenomaan teatterikasvatuksen alaisuudessa. Työharjoitteluni lopussa minua pyydettiin tiedottajan äitiysloman sijaiseksi, ja sovittiin että työnkuvaan kuuluisi edelleen myös museopedagogisen puolen tehtäviä yhteistyössä museolehtorin kanssa. Idea gradusta syntyi äitiyslomansijaisuuden aikana, kun pohdin jatkoa kandidaatintutkielmalleni, jossa käsittelin taiteellista oppimisprosessia ilmiönä. Tämän aiheen luonteva yhdistyminen konkreettiseen kohteeseen on tietenkin Teatterimuseo, jossa taiteelliset oppimisprosessit ovat alati luovassa käymistilassa.

Museopedagogiikka on ehdottomasti alue, johon kulttuurin kentällä kiinnitetään tulevaisuudessa yhä enemmän huomiota. Museopedagoginen yhdistys Pedaali perustettiin maaliskuussa 2005, ja sen tarkoituksena on edistää museopedagogista toimintaa taidemuseoissa ja muissa kulttuurilaitoksissa. Alan kirjallisuutta on ilmestynyt jonkin verran myös suomeksi. Koen aiheeni tärkeäksi ja erityisesti tämän ajan ilmiöksi, jonka tutkiminen on paitsi kiinnostavaa, myös taidellista.

Tutkin Teatterimuseota oppimisympäristönä, paikkana, jossa oppimista voi tapahtua ja tapahtuu. Käsittelen myös Teatterimuseota teatterikasvatusta tarjoavana instanssina: miten se poikkeaa toisista teatterikasvattajista ja mikä Teatterimuseossa tässä mielessä on erityistä.

Teatteri on täynnä seikkailuja, ja Teatterimuseo tarjoaa mahdollisuuden sukeltaa näihin seikkailuihin. Teatterimuseossa voi kokea itse, miltä tuntuu laittaa peruukki päähän ja astua parrasvaloihin. Mutta Teatterimuseo oppimisympäristönä on toki paljon muutakin.

Seuraavassa luvussa esittelen tutkimukseni lähtökohtia ja työtapoja. Luku 3 käsittelee museopedagogiikkaa ja teatterikasvatusta käsitteiden määrittelyn ja keskeisten sisältöjen näkökulmasta. Nämä kaksi pedagogista aluetta muodostavat Teatterimuseon oppimisympäristön pohjan, joten hahmottelen myös näiden ulottuvuuksien suhdetta toisiinsa.

Luvussa 4 esittelen Teatterimuseon pedagogista historiaa, sitä, millaista museokasvatusta juuri tämä erikoismuseo on vuosien varrella tarjonnut. Luvussa 5 esittelen näkökulmia oppimiskäsitykseen, ja sovellan erityisesti situationaalisen oppimiskäsityksen ja taiteellisen oppimisprosessin ajatuksia Teatterimuseoon. Luvussa 6 jatkan soveltamista, ja paneudun tarkemmin yhteen Teatterimuseon erikoistyöpajaan, vuoden 2005 päänäyttelyyn liittyneeseen *Tehtävä televisiossa* -mediakasvatustyöpajaan. Luvussa 7 kokoan visio-osuuden, jossa pohdin Teatterimuseopedagogiikan tulevaisuutta, sitä, minne työpajat voisivat olla menossa. Lopuksi vedän ajatuksiani yhteen ja liitän niitä myös laajempaan taidekasvatukselliseen viitekehykseen, sekä pohdin omaa oppimistani.

2. Tutkimuksellisia lähtökohtia

Tutkimukseni on tapaustutkimus, jossa lähestyn tutkimuskohdettani useasta eri tulokulmasta useita eri menetelmiä käyttäen. Siinä on piirteitä niin toimintatutkimuksesta kuin arviointitutkimuksestakin.

Työni käsittelee taiteellista oppimista laajentaen alaa erityisesti museo-oppimiseen. Laajemmassa tutkimuksellisessa kehyksessä työssäni voi nähdä piirteitä kaikista yliopistourallani opiskelemistani oppiaineista: teatterintutkimuksesta, draamakasvatuksesta, mediakulttuurista ja kasvatustieteestä.

2.1 Tapaus ja sen tutkimus

Tapaustudkimus on käsitteenä hieman hämärä ja väljä, ja sitä on luonnehdittu monilla, toisistaan poikkeavillakin tavoilla. Eskola ja Suoranta (1998, 65-66) näkevät, että laadullisessa tutkimuksessa on aina tavallaan kyse tapauksesta. Tapaustudkimusta ei tulekaan ajatella tutkimusmetodin vaan pikemminkin tutkimuksellisena näkökulmana. Olennaista Saarela-Kinnusen ja Eskolan mukaan (2001, 159) on, että käsiteltävä aineisto muodostaa tavalla tai toisella kokonaisuuden, siis tapauksen. Näinhän laadullisessa tutkimuksessa varmasti aika usein on, niin myös tässä työssä.

Sanaa tapaus voidaan käyttää puhuttaessa ihmisestä, ihmisjoukosta, yhteisöstä, laitoksesta, jostakin tapahtumasta tai laajemmasta ilmiöstä (Syrjälä et al. 1994, 10). Syrjälän et al. mukaan tapaustudkimusten tavoitteet ja toteutus luonnollisesti vaihtelevat, mutta yhteistä on kuitenkin monipuolisilla ja monilla eri tavoilla hankittujen tietojen koonti tutkittavasta tapauksesta. Samoin Saarela-Kinnunen ja Eskola toteavat (2001, 159), että tapaustudkimuksessa aineistonkeruussa käytetään useita menetelmiä, ja tyypillisesti tavoitellaan nimenomaan ilmiöiden kuvaamista. Hirsjärvi ja Hurme toteavat monien tutkijoiden puhuvan eri menetelmien yhdistämisen puolesta. Sen on nähty mahdollistavan tulkintojen rikastuttamisen ja tutkimuksen luotettavuuden paranemisen. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 38-39)

Saarela-Kinnusen ja Eskolan mukaan (2001, 159) ”tapaustudkimukselle on luonteenomaista, että yksittäisestä tapauksesta tuotetaan yksityiskohtaista, intensiivistä tietoa”. Tässä työssäni tutkimusmetodien valintaa ohjaakin pyrkimys saada mahdollisimman monipuolista tietoa Teatterimuseosta oppimisympäristönä ja teatterikasvatuksen tarjoajana sekä myös pyrkimys siihen, että voin tutkijana ymmärtää Teatterimuseon ominaisluonnetta paremmin. Tavoitteenani on ”yllättyä ja oppia” tutkimukseni kuluessa ja sen avulla (Eskola & Suoranta 2000, 19–20, ks. myös esim. Ylitensiö 2004, 10).

Vaikka käsitteellisikin vain yhtä tapausta, antaa onnistunut käsitteellistäminen ja tapauksen monipuolinen erittely aineksia myös yleistettävyyteen. Saarela-Kinnunen ja Eskola toteavat (2001, 163), että ”vaikka julkilausuttuna tavoitteena olisi yhden, erityisen, ainutlaatuisenkin ilmiön kuvaaminen, taustalla on toive ymmärtää inhimillistä tai ihmisyhteisöihin liittyvää toimintaa yleisemminkin”. Pyrin työssäni jatkamaan myös keskustelua taiteellisen oppimisen ja

museo-oppimisen paikasta ja mahdollisuuksista yleensä, vaikkakin teen sen Teatterimuseon ainutlaatuisen tapauksen kautta.

Olen käyttänyt historian tutkimusta, kirjallisen materiaalin käsittelyä ja analyysiä sekä dialogista syvähaastattelua, sähköpostihaastatteluja, osallistuvaa havainnointia ja omien kokemusteni reflektointia toisiaan täydentävinä tutkimusmenetelminä, joista koostan käsitystäni Teatterimuseosta oppimisalustana. Tapaustutkimuksen yhtenä vahvuutena onkin nähty sen kokonaisvaltaisuus (Saarela-Kinnunen ja Eskola 2001, 160). Tapaustutkimukselle ominaisia piirteitä ovat teorian vahva osuus, tutkijan osallisuus ulkopuolisuuden sijaan ja monimetodisuus (mt. 163). Nämä kaikki piirteet ovat työssäni läsnä.

Olen itse keskellä tutkimuskohdettani jo työnkin puolesta, vaikka uutena tulokkaana voin museokenttää hieman ulkopuoleltakin tarkastella. Tampereen yliopistossa liikunnanfilosofiasta väitelleen Tapio Kosken neljä teesiä osallistuvasta liikunnanfilosofiasta ja sen eduista sopivat myös omaan työhöni. Nämä Kosken fenomenologiset teesit ovat (Koski 2002, 42):

1. Mitä useamman aistin välityksellä tutkija on kosketuksessa kohteeseensa, sitä monipuolisempi kokemus hänellä on kohteestaan.
2. Mitä lähempänä tutkija on kohdetta, sitä monipuolisempia havaintoja hän saa.
3. Mitä kykenevämpi tutkija on kehona toimimaan maailmassa, sitä monipuolisempiin suhteisiin hän voi asettautua.
4. Mitä monipuolisemmin ja useammin tutkija on ollut kosketuksissa kohteeseensa, sitä paremmin hän ymmärtää kohteensa.

Tällainen tutkimusasenne, jos sitä sellaiseksi halutaan nimittää, on saanut puolestapuhujia ja vastustajia, molempia subjektiivisen asenteensa vuoksi. Tuotakoon tämä omakohtainen lähestymistapa esille jo tässä vaiheessa. On hyvä olla myös tietoinen omasta kietoutuneisuudestaan tutkimuksen kohteena olevaan ilmiöön. Esimerkiksi tärkein haastateltavani, Teatterimuseon pitkäaikainen museolehtori Heini Räsänen on myös läheinen työtoverini. Toiminnan keskeltä katsominen ei kuitenkaan aiheuta mielestäni suuria tutkimuksellisia ongelmia, päinvastoin se vapauttaa minut tekemään tutkimusta itselleni tärkeästä aiheesta.

Työni on laadullinen tutkimus, joka liikkuu teoreettisen analyysin ja empiirisen tutkimuksen välimaastossa. Teoreettista työssäni on oppimisen tarkastelu, aiheeni liittäminen aikaisempaan keskusteluun esim. taiteellisesta oppimisesta, teatterikasvatuksesta, museopedagogiikasta ja oppimisympäristöistä. Empiiristä puolta työssäni edustavat museonjohtaja Hanna-Leena Helavuoren¹, museolehtori Heini Räsänen ja työpajaohjaaja Laura Tammisen haastattelut sekä Teatterimuseon työpajojen havainnointi.

Työpajaohjaajaa ja museonjohtajaa haastattelin sähköpostitse ja museolehtoria sekä sähköpostitse että syvähaastattelun avulla. Haastattelut tapahtuivat joulukuun 2005 ja kesäkuun 2006 välisenä aikana.

Syvähaastattelu on täysin strukturoimaton, ja siitä käytetään myös nimityksiä avoin haastattelu, asiakeskeinen haastattelu ja keskustelunomainen haastattelu. ”Syvähaastattelussa korostuu tutkittavan ilmiön mahdollisimman perusteellinen avaaminen, jolloin harvinaista ei ole, että haastateltavia on vain muutama – ehkä vain yksi henkilö – ja että samaa henkilöä voidaan haastatella useaan kertaan”. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 78)

Empiirisenä lisänä työssäni on mukana myös havainnointi, jonka yhdistäminen haastatteluun on monesti hyvinkin hedelmällistä (mt. 83). Havainnointia olen käyttänyt seurattessani televisioaiheista työpajaa Teatterimuseossa syksyllä 2005. Tästä raportoin luvussa 6.

Puhuttaessa havainnoinnista menetelmänä, kytkeytyy siihen myös usein olennaisesti *osallistuminen*. Havainnoinnin asteet vaihtelevat totaalista piilohavainnoinnista totaaliseen osallistuvaan havainnointiin; aste-erot liittyvät tutkijan rooliin sekä havainnointimahdollisuuksiin. Piilohavainnoinnissa tutkittavat eivät tiedä, että heitä havainnoidaan. Tällainen tutkimustilanne voi olla esimerkiksi ihmisten käyttäytyminen joukkoliikenteessä (kuka istuu kenenkin vieressä bussissa, kuka tekee keskustelualoitteen jne.). Grönforsin mukaan ”paljon tavanomaisempaa on kuitenkin havainnointi, jossa tutkija jonkin oman roolinsa avulla tekee havaintoja tutkimastaan ongelmasta tai ilmiöstä” (Grönfors 2001, 124–130).

¹ Helavuori oli toimenvapaalla Teatterimuseon johtajan tehtävistä tutkimukseni teon aikana ja työskenteli Unkarissa, joten haastattelin häntä vain sähköpostitse.

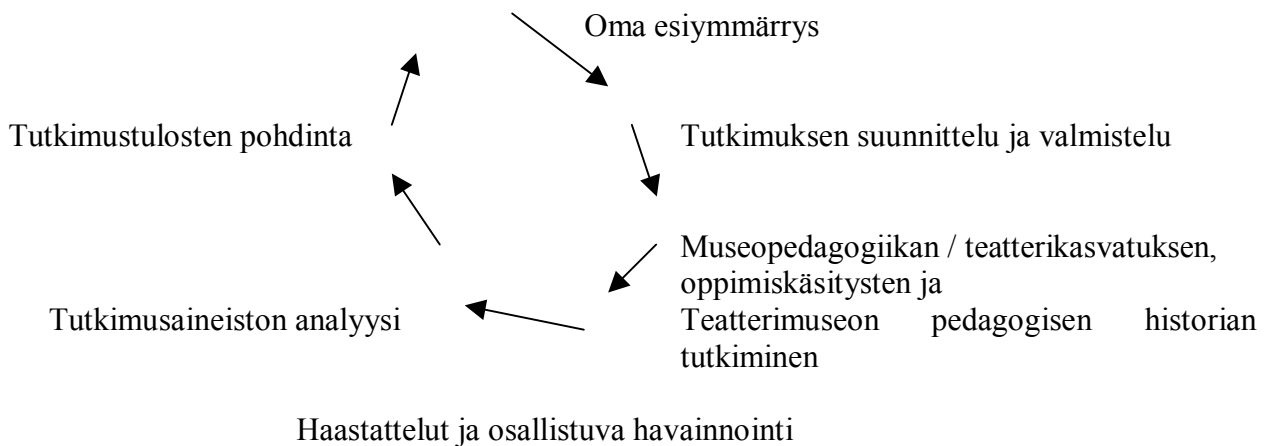
James P. Spradley kuvaa kirjassaan *Participant observation* (1980, 58–62) osallistumisen eri asteita havainnoinnissa. Täysin *ei-osallistuvaa havainnointia* (nonparticipation) on Spradleyn mukaan esimerkiksi televisio-ohjelmien tutkiminen. *Passiivista* (passive participation) osallistuminen on silloin, kun havainnoija on tapahtumapaikalla mukana, mutta ei osallistu toimintaan eikä liiemmin ole vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa. Spradleyn mukaan passiivisella observoijalla voi olla ainoastaan ”sivustakatsojan” tai ”seuraajan” rooli. *Keskinkertaisen osallistumisen* (moderate participation) ominainen piirre on se, että tutkija tasapainottelee osallistumisen ja sivustaseuraamisen (insider/outsider, mt. 60) välillä. *Aktiivisessa osallistumisessa* (active participation) observoija pyrkii tekemään sitä mitä toisetkin tilanteessa tekevät. Tämä on Spradleyn mukaan käytetty tekniikka, mutta toki aktiivisuus tietysti varioi riippuen onko kyseessä sydänkirurgia vai jonkin kulttuuriryhmän käytös. Korkein aste osallistumisen muodoista on *täydellinen osallistuminen* (complete participation), jolloin tutkija tutkii jotakin tilannetta, jossa on jo valmiiksi tavallisena osallistujana. Tästä esimerkkinä voi olla vaikkapa kokenut maratoonari, joka tutkii maratonjuoksua.

Televisiotyöpajoja havainnoidessani oma osallistumisen asteeni vaihteli *passiivisesta* osallistujasta *keskinkertaiseen* – keskinkertaiseen siksi, että pajan ohjaaja saattoi pyytää minua hetkeksi auttamaan jossakin tilanteessa tai saatoin itse neuvoa lapsia esimerkiksi kameran käytössä. En kuitenkaan tarkoituksellisesti toiminut aktiivisena osallistujana tai ”apuohjaajana” tilanteessa, vaan lähinnä seurasin sivusta työpajan kulkua.

Tämän tutkielman kokonaisluonteen kannalta olen kuitenkin jopa *täydellisesti osallistuva* havainnoija, sillä tutkin ilmiötä, jonka osa olen jo valmiiksi. Vaikka olen käyttänyt vain tiettyjen työpajojen seuraamisessa varsinaista aktiivista havainnointia, jolloin kirjoitin muistiinpanoja ja tarkkailin tiettyjä ennalta valitsemiani asioita jne., havainnoin kuitenkin luonnollisesti jatkuvasti kaikkea ympärilläni olevaa ja tapahtuvaa. Käydessäni päivätyössä museossa, jota tutkin, tiedän siitä melko paljon jo ihan arkikokemuksen ja -havaintojen perusteella. Olen ollut mukana televisiotyöpajan suunnitteluvaiheessa, enkä näin ollen havainnoinut työpajoissakaan mitään itselleni täysin uutta asiaa. Vaikka en itse vetänyt yhtäkään *Tehtävä televisiossa* -työpajaa, sain kokemusta samasta toiminnasta esimerkiksi ollessani työvuorossa Taiteiden yössä. Tuolloin televisionäyttely oli täynnä lapsia ja nuoria, jotka halusivat kokeilla tv-studion toimintaa ja joille sitten ohjasin illan aikana useita uutislähetyksiä.

Havainnoin tässä tutkimuksessani museon pajoja lähes passiivisen osallistujan silmin, jotta saattaisin nähdä jotakin, jota työn tiimellyksessä ei tule huomanneeksi. Halusin etenkin huomioida lasten suhtautumista Teatterimuseoon ympäristönä ja siten myös koko oppimistilannetta. On kuitenkin huomattava, että kokonaisuuden kannalta olen pikemminkin täysin osallisena tutkimaani ilmiöön ja tutkin aihetta toiminnan keskeltä.

Ilmaisutaidon opetusta tutkinutta Soile Rusasta (2002, 78) mukailen esitän kaavion tutkimukseni kulusta (joskin eri vaiheet kulkevat pikemminkin rinnakkain kuin peräkkäin):



2.2 Tutkimisen taustalla oleva ihmiskäsitys

Vaikka tutkimuskohteenani on museo, se ei olisi mitään ilman yleisöään, ihmisiä. Tutkin museota kasvatuksen tarjoajana, joten luonnollisesti inhimillinen kokemus on työssäni läsnä. Näin ollen on syytä lausua julki tutkimustani ohjaava ihmiskäsitys.² Katson teatteripedagogin ja tutkija Tapio Toivasen (ja toki usean muunkin tutkijan) tavoin ihmiskäsitykseni perustuvan humanistiseen, holistiseen ihmiskäsitykseen, joka tarkastelee ihmistä aina tietyssä elämäntilanteessa toimivana subjektiivisena kokonaisuutena (Toivanen 2002, 11). Holistiseen ihmiskäsitykseen kuuluu käsitys seuraavista kolmesta olemassaolon perusmuodosta, joihin ihminen todellistuu (Rauhala 1990, 35):

² Oman ihmiskäsityksensä julkituontia peräänkuuluttaa mm. Rauhala, Hirsjärvi ja Perttula. (Toivanen 2002, 11)

1. *Kehollisuus* (olemassaolo orgaanisena tapahtumisena)
2. *Tajunnallisuus* (olemassaolo kokemisen erilaisina laatuina ja asteina)
3. *Situationaalisuus* (olemassaolo suhteutuneisuutena omaan elämäntilanteeseen eli elämäntilanteisuus)

Kaikki yllä kuvatut olemismuodot ovat Rauhalan mukaan ”yhtä ensisijaisia, yhtä välttämättömiä ja joka hetki ’läsnäolevia’. --- Mikään ei voi puuttua, mikään ei voi korvata toista.” (Rauhala 1990, 43). Käsittelen näitä kolmea olemassaolon perusmuotoa lähemmin tarkastellessani oppimiskäsityksiä luvussa 5.

3. Teatterimuseo oppimisympäristönä – lähtökohtia ja käytäntöjä

Teatterimuseon keskeisin tehtävä on säilyttää suomalaista teatteria ja tanssia koskevaa aineistoa (esineellistä, kirjallista, suullista, kuvallista jne.) – siis suomalaisen teatterin perintöä jälkipolville. Tätä varten museolla on olemassa esinekeräykset ja arkistot. Valtakunnallisena erikoismuseona Teatterimuseo toimii myös teatteria koskevan tiedon solmukohtana, teatterin tietokeskuksena.

Julkisin varoin toimivan museon on lunastettava olemassaolonsa. Kysymys on siis legitimitetistä. (Helavuori 2006) George E. Hein, joka on museopedagogiikan tunnetuimpia tutkijoita ja kehittäjiä toteaa niinikään, että museo-opetuksen merkitys on nousussa muun muassa juuri tästä syystä: museoiden on oikeutettava olemassaolonsa (Hein 1998a, 12).

Teatterimuseon on oltava olemassa laajempaa käyttäjäkuntaa, ei pelkästään asiantuntijoita, tutkijoita sekä teatteri- ja tanssialan ammattilaisia varten. Tästä ydinajuksesta lähtee museon tiedon esittely ja popularisointi.³ Teatterimuseota vuodesta 1989⁴ johtaneen Hanna-Leena

³ Tiedon esittelystä puhuttaessa on olennaista muistaa se, että esitettävät asiat ovat aina valintaa. Hein toteaaakin, että museo ei ole ”totuus”, vaan näyttelyiden sisällöt on koostettu erehtyväiset ja kulttuurisesti sidonnaiset henkilöt. Tällöin museoista itsestään tulee tarinoita, narratiiveja, joita kävijät lukevat ja tulkitsevat. (Hein 1998a, 151)

⁴ Helavuori toimi ts. museonjohtajana 1.1.1989 lähtien ja vakinaistettiin 1.5.1992.

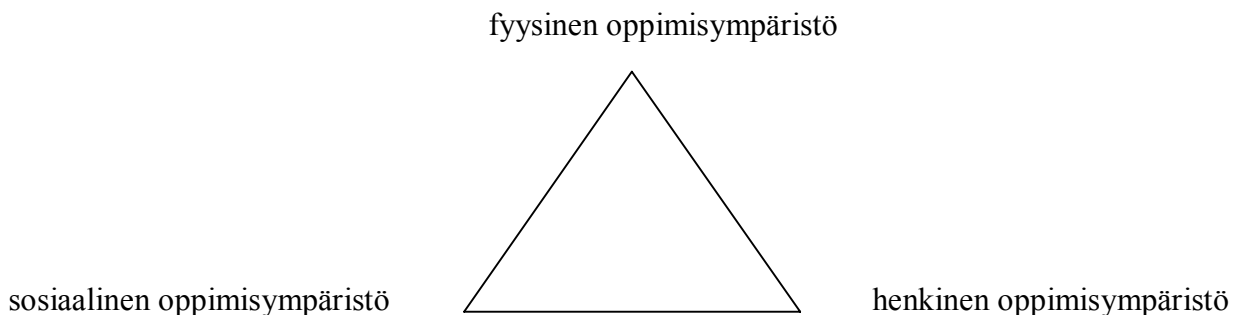
Helavuoren mukaan museon tehtävä on houkutella ihminen teatterin äärelle, tehdä ilmiö kiinnostavaksi ja herättää kysymyksiä. (Helavuori 2006)

Teatterimuseon strategiassa 2004–2006 (s. 3) todetaan museon visiosta seuraavaa:

Teatterimuseo tarjoaa ajattelun välineitä, tietoa ja sivistystä teatterin historiasta ja teatterin eri osa-alueista elämyksellisyyden rinnalla. Teatteritiedon kerääjänä, säilyttäjänä ja jalostajana Teatterimuseo on tutkivan ja kokeilevan oppimisen paikka. Museo toimii valtakunnallisesti arvostettuna ja tunnettuna oman alansa asiantuntijana. Museon monipuoliset ja korkealaatuiset tietosisällöt ovat helposti ja eri muodoissa saatavilla.

Teatterimuseon näyttelyissä kävijät, työpajojen osallistujat sekä tietopalvelun asiakkaat löytävät museosta tarvitsemansa. Museo tarjoaa teatterihistorian ja teatteritiedon, teatterikasvatuksen ja teatterikasvatuksellisen näyttelydramaturgian erityisasiantunte-
musta yhdessä sidosryhmiensä kanssa.

Museo on luonnollisesti erilainen oppimisympäristö kuin koulu, päiväkotiki tai kotisohvalla luettu kirja. Tässä työssä tarkoitan oppimisympäristöllä sekä fyysistä tilaa että niitä käytänteitä ja muotoja, joiden puitteissa oppimista tapahtuu. Sen, tapahtuuko oppimista, voi toki kyseenalaistaa, mutta lähtökohtaisesti näen, että koko elämä on oppimista ja kasvamista erilaisissa ympäristöissä ja tilanteissa. Oppimisympäristön voi käsittää muodostuvan kolmesta ulottuvuudesta:



Tässä työssäni tarkastelen näitä oppimisympäristön ulottuvuuksia. Keskiössä on etenkin Teatterimuseo fyysisenä ja henkisenä oppimisympäristönä, vaikka toki sosiaalinenkin ulottuvuus on läsnä.

Tässä luvussa käsittelen niitä viitekehyksiä, joista Teatterimuseon ominaislaatu oppimisympäristönä lähtee. Tähän kuuluu käsitteiden määrittely ja taustoittaminen, Teatterimuseo fyysisenä ja mentaalisenä tilana sekä myös Teatterimuseo virtuaalisena oppimisympäristönä.

Museoissa tapahtuva opetus saatetaan liittää helposti pelkästään historiaan tai esimerkiksi Teatterimuseon kohdalla äidinkieleen ja ilmaisutaitoon. Kallio et al. kysyvätkin, kuinka moni opettaja on pitänyt uskonnon tai maantieteen tunnin taidemuseossa. Taidemuseokäynnin voi luontevasti liittää paitsi kuvataiteen, myös äidinkielen, vieraiden kielten, ympäristöasioiden, historian, musiikin, elämäkatsomustiedon tai luonnontieteiden opintoihin, ja toki liikkeenkin avulla on mahdollista analysoida ja tulkita taideteosta (Kallio et al. 2004, 96). Teatterimuseon pedagogisen toiminnan sisällöt ovat niin ikään integroitavissa moniin oppiaineisiin äidinkielestä opinto-ohjaukseen. Onhan teatterin keinoin opetettu jopa matematiikkaa. Ennen kuin menen pitemmälle koulun ja museon väliseen yhteistyöhön, käsittelen kahta Teatterimuseon kannalta keskeistä termiä: museopedagogiikka ja teatterikasvatus.

Museopedagogiikka viittaa museoissa toteutettavaan kasvatukseen (usein arkipuheessa ja alan kirjallisuudessaakin tarkoitetaan nimenomaan taidemuseoita, mutta myös esim. kotiseutumuseoilla on omat pedagogiset tehtävänsä). Teatterikasvatuksella taas tarkoitetaan koulujen, harrastajateattereiden tai muiden yhteisöjen harjoittamaa teatterin opetusta (draamakasvatuksen, ilmaisukasvatuksen ja muiden termien osuutta pohdin myöhemmin tässä luvussa). Teatterimuseon pedagogisen toiminnan sisällöt sijoittuvat näiden kahden ulottuvuuden välimaastoon. Tässä luvussa tarkastelen molempia Teatterimuseon kannalta keskeisiä alueita ja niitä ajatuksia, joita nämä alueet pitävät sisällään.

Museopedagogiikasta kirjoitetut kirjat ja tutkimukset painottuvat pitkälti taidemuseoiden pedagogiikkaan eivätkä aina yhtene Teatterimuseon tilanteen kanssa. Teatteri on jo itsessään aktiivinen toiminnan muoto, johon voi selkeästi ajatella kuuluvan toiminnallisia työpajoja ja draamaopastuksia, jotka ovat kuitenkin taidemuseoissa verrattaen tuore ilmiö. Näen hedelmällisenä ja toisiaan tukevana lähestymistapana käsitellä sekä museopedagogiikasta että teatterikasvatuksesta käytyä keskustelua, ja pohtia Teatterimuseon suhdetta näihin kenttiin.

3.1 Museopedagogiikka

Museo on kuitenkin viime kädessä pedagoginen instituutio, muussa tapauksessa sitä pitäisi kai kutsua varastoksi.⁵

Yleisöä ja taidekokoelmia on pidetty jonkinlaisena ratkaisemattomana ristiriitana: suuret yleisöjoukot ovat vaaraksi taideteosten turvallisuudelle (esim. Levanto 2004, 53). Kuitenkin museoiden pedagoginen tarjonta on vuosien mittaan monipuolistunut, ja museoiden täytyy yhä kekseliäämmin vastata erilaisten yleisöjen asettamiin haasteisiin. Viime vuosien aikana ovat sellaiset käsitteet kuin elinikäinen oppiminen, interaktiivisuus ja saavutettavuus olleet paljon käytössä museomaailmassa (esim. Othman 2004, 78).

Marjatta Levanto ja Susanna Pettersson (2004, 7) kuvaavat tämän päivän museota näin:

Tämän päivän museo on paikka ajatuksille, se on pinta johon projisoida omia oppimistarpeita ja toiveita. Se on tila, jossa jokaisella on jotain koettavaa, jos siihen vain annetaan mahdollisuus. Niinpä museolla tuleekin olla käytössään keinoja oppia kävijöidensä tarpeista ja tarjota toisaalta uudenlaisia tekemisen, kokemisen ja oppimisen mahdollisuuksia.

Kuten teatterikasvatuksenkin kohdalla, myös museopedagogiikasta puhuttaessa voi törmätä erilaisiin päällekkäisiin termeihin. Museopedagoginen yhdistys Pedaali käyttää termiä *museopedagogia*. Pedaalin [www-sivuilla](http://www.pedaali.fi) termin käyttöä perustellaan sillä, että se on laajimmin vakiintunut käyttöön:

Käytössä on myös esim. museokasvatus, museo-opetus, kulttuuripalvelut tai tuttavallinen peda. Museopedagogian osa-alueita voivat olla taidekasvatus, yleisökasvatus, yleisötyö jne. joita käytetään myös joskus korvaamaan museopedagogia-termiä.⁶

Museot ovat nykyaikaisessa tieteellisessä mielessä renessanssin tuote. Pariisin Louvrea (1793) voidaan pitää ensimmäisenä kansallisena museona ja jo tuolloin kasvatuksellisia näkökulmia korostettiin yhä enemmän uusia museoita perustettaessa, esimerkiksi Lontoossa vuonna 1852 avatussa Victoria ja Albert -museossa. Suomen museolaitoksen alkujuuret ovat 1640 perustetun

⁵ Kallio et al. 2004, 7

⁶ www.pedaali.fi/missio.html

Kuninkaallisen Turun Akatemian kokoelmissa. Helsinkiin muuton jälkeen yliopiston kokoelmia pidettiin vuodesta 1857 avoinna yleisölle yhtenä tai kahtena päivänä viikossa parin tunnin ajan. Valistusajattelun myötä yläluokan harrastuksena ollut taide haluttiin laajemman yleisön ulottuville. Taidemuseoista Ateneumissa koululaisryhmiä oli jo 1800-luvun lopulla ja opastustoiminta aloitettiin 1900-luvun alussa. (Kallio et al. 2004, 19-20)

Vuonna 1923 perustettu Suomen museoliitto on aktiivisesti edistänyt museo-opetusta 1940-luvulta alkaen. Vuonna 1969 Museoliiton hallitus teki esityksen peruskoulu- ja lukiokomitealle koulujen ja museoiden välisen yhteistyön kehittämistä ja 1980 aloitti silloisen Kouluhallituksen ja Museoliiton yhteinen työryhmä, jonka tavoitteena oli yhteistyömuotojen etsiminen. 2000-luvulle tultaessa museopedagogiikkaan liittyvä tutkimus on lisääntynyt ja ensimmäinen museopedagogiikkaan liittyvä väitöskirja tarkastettiin vuoden 2003 lopussa⁷. Museopedagogisten aktiviteettien piiriin on erityyppisissä museoissa otettu sekä aikuiset että lapset. (sama)

Museopedagogisen yhdistyksen Pedaalin mietinnön mukaan museopedagogiikalla on kolme lähtökohtaa⁸:

1. Helpottaa, rohkaista ja tukea kävijän henkilökohtaista kokemusta ja elämystä sekä aktivoida omiin tulkintoihin ja omaan luovuuteen
2. Välittää informaatiota, syventää ymmärrystä ja lisätä tietoa
3. Käsitellä ja avata museota instituutiona, tilana ja paikkana

Nämä museopedagogiset missiot pätevät myös Teatterimuseossa. Museopedagogiikan tehtävänä on siis toimia välittäjänä museon ja yleisön välillä. Lisäksi museopedagogiikan keskeinen tehtävä on myös koko oman organisaation sitouttaminen yleisön huomioimiseen ja pedagogisen mission tukemiseen. Museopedagogiikan suhde esimerkiksi museon yleisöviestintään ja toisaalta museon kokoelmiin on hyvin tärkeä. Tämä ei aina välttämättä ole itsestäänselvää, vaikka museota ilman toimivaa suhdetta yleisöön voikin pitää pelkkänä varastona.

⁷ Sanna Asikaisen väitöskirja *Prosessidraaman kehittäminen museossa* on toimintatutkimus draamaprojektista museokontekstissa.

⁸ www.pedaali.fi/missio.html

Useissa museoissa työskentelee nykyään pedagogisesta toiminnasta vastaava museolehtori. Museolehtorin tehtäviin kuuluvat museon opetustoiminnan suunnittelu, toteuttaminen ja kehittäminen. ”Museolehtorit osallistuvat näyttelytyöryhmiin käsikirjoittajina tai näyttelyyn liittyvän opetustoiminnan suunnittelijoina. Näyttelyihin liittyvät julkaisut, opetuspaketit, erilaisille kohderyhmille suunnatut opastukset ja työpajat, oppaiden koulutus sekä museon ja koulujen välisen yhteistyön suunnittelu ovat kaikki museolehtorin keskeisiä työtehtäviä.” (Kallio et al. 2004, 37)

Opettajat ovat museolehtorille tärkeitä yhteistyökumppaneita ja lapset ja koululaiset keskeisiä kohderyhmiä. Opetus- ja yleisötoiminnan suunnittelussa pyritään kuitenkin huomioimaan myös muiden kävijäryhmien tarpeet. Näyttelyiden saavutettavuus varmistetaan huolellisella suunnittelulla, kaikki kävijät huomioivalla esillepanolla ja tekstien helppolukuisuudella. Museolehtori valmistelee työpajoja ja opetusmateriaalia yhdessä muiden museoammattilaisten kanssa. (Kallio et al. 2004, 37-38)

Koska museolehtorien toimenkuva vaihtelee museosta toiseen, osa museolehtoreista viettää huomattavan osan työpäivästään opetustyössä museossa vierailevien ryhmien kanssa, kun taas joidenkin museolehtorien tehtävät painottuvat enemmän oppimisympäristön järjestämiseen ja varsinainen opetus kuuluu oppaiden tehtäviin. Teatterimuseossa tilanne on viime vuosina ollut lähinnä jälkimmäisen kaltainen: museolehtori suunnittelee työpajojen sisällöt ja toiminnan sekä kouluttaa free lance -työpajaohjaajat⁹ vetämään pajoja. Joissakin erityistapauksissa, kuten teatteriammattilaisten tai teatterialan opiskelijoiden vierailuissa museolehtori toimii itse ryhmän oppaana.

Hein kertoo, että museoammattilaisetkin pitävät museokierroksia tylsinä, koska niissä korostuu asiantuntijatieto ja yksisuuntainen esitystapa, tiedonvälittäminen (Hein 1997. Sit. Asikainen 2003, 7). Representaatiokeskeinen käsitys opetuksesta alkaakin museopedagogiikassa väistyä antirepresentatiivisen opetusnäkemysten tieltä. Viime vuosina museokäyntejä ja museopedagogiikkaa on monin tavoin kehitetty ja yleisöä aktivoivaa näkökulmaa korostettu. Prosessidraaman kehittämistä museossa väitöskirjassaan tutkinut Sanna Asikainen (mt. 7) kiteyttää kehityksen seuraavasti:

⁹ Työpajaohjaajat ovat usein teatterialan opiskelijoita tai ammattilaisia, muun muassa teatteritieteen yliopisto-opiskelijoita tai ammattikorkeakoulussa opiskelevia/valmistuneita teatteri-ilmaisun ohjaajia.

Museot tarjoavat erilaisia kokemuksellisia toimintoja, joiden avulla museotietoa tehdään eläväksi. Ennen korostettiin tietomäärää, minkä museot uumeniinsa kätkevät, nyt matkailubisneksestä tuttu elämysbuumi näyttää valtaavan alaa. Suuntaus on kansainvälinen, historiasta on tullut kulutustapahtuma.

Teatterimuseossa näyttelyiden elämyksellisyyteen on kiinnitetty erityistä huomiota. Asikaisen mukaan jokaisen näyttelykävijän pitäisi saada näyttelystä irti jotakin henkilökohtaista ja merkityksellistä (mt. 8). Othman (2004, 78) toteaa, että kymmenkunta vuotta sitten puhuttiin lähinnä ”elämyksistä” ja ”kommunikaatiosta”, eikä sanaa ”oppiminen” juurikaan käytetty lukuunottamatta juuri työpajatoimintaa. Nykyisin oppiminen on keskeinen lähtökohta museotoiminnassa. Käsittelen museo-oppimista vielä tarkemmin luvussa 5, *Oppimiskäsitys ja Teatterimuseo*.

3.2 Teatterikasvatus

Teatterikasvatuksen käsitteellinen kenttä ei ole kovinkaan yhdenmukainen. Puhutaan draamakasvatuksesta, ilmaisutaidosta, pedagogisesta draamasta, ilmaisukasvatuksesta, Theatre in Educationista, teatteri-ilmaisun ohjaamisesta, luovasta toiminnasta jne. Jyväskylän yliopistossa voi opiskella draamakasvatusta ja Teatterikorkeakoulussa teatteripedagogiikkaa (lisäksi Teatterikorkeakoulu tarjoaa avoimen yliopiston puolella opintokokonaisuutta nimellä *Teatterin ja draaman opettaminen*). Alan kirjallisuudesta löytyy runsaasti keskustelua käsitteistä ja niiden määrittelystä, eikä edelleenkään täysin vakiintuneita käytäntöjä käsitteiden käyttöön ole. Osin eriävät määritelmät ovat kielellistä tarkennusta ja osin ideologisia eroja (esim. Heikkinen 2001, 89).

Teatterimuseon museopedagogiikasta puhutaan museon strategioissa, toimintakertomuksissa, nettisivuilla jne. *teatterikasvatuksena*. Tässä luvussa esittelen keskeisiä teatterikasvatuksen alan termejä ja pohdin niiden suhdetta toisiinsa. Hahmottelen myös Teatterimuseon perusteita oman terminsä valinnalle.

Opiskelin Hämeen kesäyliopistossa draamapedagogiikan (nykyisin draamakasvatus) perusopinnot vuonna 1999–2000. Vuonna 2001 aloin opiskella Tampereen yliopistossa teatterin

ja draaman tutkimusta. Suomenkielessä sana draama on usein liitetty ja liitetään ehkä monesti vieläkin kirjallisuuteen (esim. Rusanen 2002, 43).

Perusero draamakasvatuksen ja teatterikasvatuksen termien arkikäytön välillä vaikuttaisi olevan se, että kun teatterissa päämääränä on luoda esitys, draamakasvatuksessa ei keskitytä esityskelpoisen lopputuloksen saavuttamiseen, vaan keskeistä on itse tekeminen, oppiminen ja kasvaminen tekemisen kautta (esim. Rusanen 2001, 53). Toki myös teatterissa samoja kokemisen ja kasvamisen mahdollisuuksia tarjoutuu yhtä lailla. Käytännön erona voi nähdä senkin, että draamakasvatus liittyy yleisesti koulujen toimintaan, teatterikasvatus taas teatterien tai taiteen perusopetusta antavien tahojen opetukseen. Draama nähdään keinona, teatteri päämääränä. Rusanen mukaan jonkinlainen juopa draamakasvatuksen ja teatterin välillä on ollut nähtävissä, sillä taiteilijoiden luottamus opettajien taiteellisiin taitoihin ja toisaalta opettajien luottamus taiteilijoiden pedagogisiin taitoihin on ollut kyseenalaista (mt. 55).

Vaikka käsitteiden määrittely, erottaminen toisistaan ja käytettävän termin valinta saattavat tuntua viidakossa tiensä raivaamiselta, Hannu Heikkisen mukaan draamakasvatus on kuitenkin käsitteenä selkeä. ”Se kattaa hyvin kaiken sen draaman ja teatterin, joita koulussa ja teatteri-ilmaisun opetuksessa hyödynnetään. Osallistava, esittävä ja soveltava draama, sekä teatteritaiteen perusopetus sopivat tähän viitekehykseen” (Heikkinen 2005, 25). Tällaisena sateenvarjoterminä draamakasvatus voisi sulkea sisäänsä myös Teatterimuseon teatterikasvatuksen.

Draamakasvatuksen voi siis nähdä pitävän sisällään paitsi draaman oppimismenetelmänä (drama as a learning medium) myös taidemuotona (drama as an art form) (esim. Heikkinen 2001, 84). Tällä tavoin nähtynä Teatterimuseon teatterikasvatus on todellakin yhtä hyvin draamakasvatusta. Toisaalta kuitenkin ”teatterikasvatus”-termiä kuljetetaan mukana edelleen draamakasvatuksesta puhuttaessa.

Asikaisen mukaan draama- ja teatterikasvatus ovat rinnakkaiskäsitteitä, joilla kummallakin on oma identiteettinsä kasvatuksen tai teatterin suuntaan, mutta väljissä konteksteissa. Ilmaisutaito ja teatteri-ilmaisu ovat itsensä ilmaisemiseen liittyviä muotoja, ja teatterikasvatuksen painotus löytyy taiteellisesta luomisprosessista ja teatteritaiteesta. Draamakasvatuksen osa-alueiden tavoitteena on oppimisen ja kulttuuristen kontekstien näkökulma. (Asikainen 2003, 33) Heikkinen toteaa samaan tapaan, että käsite draamapedagogiikka voi toimia

teatteripedagogiikka-termin parina. ”Teatteripedagogiikkaa painotetaan, kun tehdään ’esittävää’ teatteria”. (Heikkinen 2001, 86)

Asikainen (2003, 32) kuvaa draamakasvatuksen orientaatiopohjaa kaksilinjaiseksi, jossa toisen kanavan muodostaa taiteelliseen toimintaan ja esittävään teatteriin pohjautuva teatterikasvatus ja tämän rinnalla kulkee kulttuurisesta toiminnasta ja osallistavasta teatterista lähtevä draamakasvatus. Draamakasvatukseen liittyvät Asikaisen jaon mukaan kulttuurikasvatus ja kulttuurinen lukutaito, teatterikasvatukseen taas teatteritaide ja taiteellinen luomisprosessi. Draamakasvatuksen genreinä tässä linjauksessa toimivat esimerkiksi yhteisöteatteri ja prosessidraama, kun taas teatterikasvatuksen genreinä ovat näytelmä ja tarinankerronta. Draamakasvatukseen Asikaisen mallin mukaan kuuluvat tutkiminen, osallistaminen ja reflektointi, teatterikasvatukseen tekeminen, esittäminen ja vastaanottaminen.

Käsitteiden määrittelystä ei tietenkään kannata tehdä liian suurta ongelmaa, vaan hyväksyä se tosiasia, että käsitteiden käytössä tulee aina olemaan päällekkäisyyttä ja rinnakkaisuutta.¹⁰ Selvää kuitenkin on, että niin draamakasvatuksen kuin teatterikasvatuksenkin tutkimusta ja alan kirjallisuutta voi hyödyntää molempien lähestymistapojen kohdalla. On loppujen lopuksi lähes makuasia, mitä termiä halutaan käyttää. Teatterimuseossa vakiintunut termi on ollut teatterikasvatus nimenomaan siltä pohjalta, että kyseessä on ollut paikka, jossa ensisijaisesti tutustutaan teatteriin ja tehdään teatteria. Kuitenkin keinot tähän ovat hyvin pitkälti samankaltaisia kuin draamakasvatuksessakin. Museolehtori Heini Räsänen (2005b) puhuu termin valinnasta näin:

Teatterikasvatus-termiä on käytetty sen takia, että on ajateltu sen olevan laaja käsite. Sen on nähty olevan ikään kuin rinnakkaiskäsite kuvaamataidon opetuksen ja musiikin opetuksen kanssa. --- Teatterimuseon tehtävä on antaa perustietoa teatterista ja sen eri osa-alueista sekä antaa eri-ikäisille ihmisille ajattelun avaimia ymmärtää teatteria. Näemme, että se on ennemminkin teatterikasvatusta eikä esimerkiksi museopedagogiikkaa.

Museopedagogiikka-sana liittäisi Teatterimuseossa tehtävän opetustyön enemmän museoon, mutta se olisi terminä jossain mielessä harhaanjohtava, koska emme opeta museoon vaan teatteriin liittyviä asioita ja käyttämämme pedagogiikka on ominaista teatterille eikä museolle.

¹⁰ Esimerkiksi Soile Rusanen puhuu väitöskirjassaan sekä teatteri- että draamakasvatuksesta, ilmaisutaidosta ja teatterin ja draaman opettamisesta kun taas Hannu Heikkinen puhuu lähinnä vain draamakasvatuksesta.

Teatterimuseon työpajoissa ei tehdä täysin valmiita harjoiteltuja esityksiä vaan spontaanimpia pienen esityksiä (aikaa työpajoissa on yleensä vain tunti), joten joka tapauksessa keskeistä on oppijoiden oma tekeminen ja kokeminen. Teatterimuseossa on huomioitu alan käsitteistön kehitys ja kouluille suunnatussa toiminnassa sekä opettajille suunnatussa tiedotuksessa onkin kiinnitetty huomiota myös siihen, että draamakasvatuksesta tutut keinot ja käsitteet saattavat opettajien keskuudessa olla jo tuttuja ja käytettyjä.

Huolimatta teatterin merkittävästä roolista osana Suomen taide-elämää ja historiaa on teatterikasvatus kuitenkin lapsipuolen asemassa koulujen opetussuunnitelmissa. Teatterimuseon teatterikasvatuksen tarkoitus on täydentää kouluopetusta ja tarjota mahdollisuus ammattilaisten tuottamaan teatterikasvatukseen. Teatteri ei ole oma oppiaineensa kouluissa, ja ilmaisutaidon opetuskin on usein asiasta kiinnostuneen äidinkielenopettajan harteilla. Koulunäytelmillä on Suomessa silti pitkä perinne ja yhä useammat koulut profiloituvat ilmaisutaitopainotteisiksi. Korhonen ja Østern (2001, 7) kuvaavatkin tilanteen ristiriitaa:

Draama- ja teatterikasvatuksen asema on Suomessa yhä paradoksaalinen: toisaalta elämme dramatisoidussa yhteiskunnassa, missä teatterin muotoja käytetään runsaasti, mutta kasvatuksessa oppiaineen asema on marginaalinen.

Teatterimuseon strategiassa vuosille 2004–2006 (s. 6) todetaan museon teatterikasvatuksesta seuraavaa:

Teatteri inhimillistä käyttäytymistä jäljittelevänä yhteisöllisenä taidemuotona tarjoaa ainutkertaiset mahdollisuudet inhimillisten tilanteiden tarkasteluun. Se auttaa oman persoonan ja elämäkatsomuksen rakentamisessa. Teatterimuseon työpajoissaan tarjoama teatterikasvatus opettaa elämään yhdessä, se opettaa elämänhallintaa ja yhteisöllisyyttä, mihin erityisesti lapsilla ja nuorilla tulee olla oikeus.

Teatteri- ja tanssikasvatusta ei ole riittävästi integroitu koulujen opetussuunnitelmiin ja kouluilla on määrärahoja vähän. Teatterimuseon teatterikasvatus täydentää opetuksen puutteita.

Lisäksi strategiassa todetaan, että teatterikasvatuksen asemaa taiteen perusopetuksessa tulee vahvistaa ja koulujen ilmaisutaidon perusopetuksen määrärahoja korottaa. Myös museopedagogisia ja yleisökasvatuksellisia yhteistyöprojekteja museoiden ja koulujen sekä päiväkotien kanssa tulisi strategian mukaan jatkaa ja voimistaa.

Teatterimuseo on tärkeä linkki koulujen ja muiden yleisöjen teatterikasvatuksessa. Millainen paikka museo sitten on oppia teatteria ja teatterista? Asikaisen mukaan ”museo on oma maailmansa, johon liitetään usein sellaisia mielikuvia kuin hajuttomuus, tyhjiys, kliininen steriiliys, vakavuus ja harras tunnelma” (Asikainen 2003, 1). Useat Teatterimuseossa vierailleet ihmiset (esimerkiksi sukulaiseni ja ystäväni, mutta olen myös kuullut monien muiden museokävijöiden sanovan samaa) huudahtavat käynnin jälkeen jotakin tyyliin ”ei se ollutkaan ollenkaan sellainen museo kuin olin kuvitellut!”. Moni odottaa kohtaavansa suomalaisessa Teatterimuseossa vain vitriinissä haalistuneen Ida Aalbergin patsaan, pari valokuvaa Tauno Palosta ja muutaman pölyisen käsiohjelman sadan vuoden takaa – ja yllättyykin suuresti astuessaan kokonaiseen houkuttelevaan ja maagiseen maailmaan.¹¹ Seuraavassa luvussa käsittelen sitä, millaisissa puitteissa museopedagogiikka ja teatterikasvatus Teatterimuseossa toimivat.

3.3 Teatterimuseo (mielen)tilana

Teatterin tutkiminen on katoavien hetkien tutkimista. Näin ollen myös teatterin museoiminen on hetkessä elävän ja katoavan taidemuodon tallentamista. Näyttelijää tai elävää esitystä ei voi laittaa vitriiniin.

Teatterimuseolla ei ole käytössään alkuperäisiä teatteriteoksia, mutta niistä löytyvää aineistoa kylläkin, tosin rajoitetussa määrin. Museolla on valokuvia ja muita kuvalähteitä, käsikirjoitusversioita, pääkirjoja, ohjaajien muistiinpanoja, kirjeenvaihtoa, pienoismalleja, lavastus- ja pukuluonnoksia, teatteripukuja, teatteritekniikkaa, rekvisiittaa, lavastuskappaleita, elokuva-, televisio- ja videotallenteita, tekijöiden haastatteluja, käsiohjelmaa, teatterikritiikkejä, teatterijulisteita, mainosaineistoa, pääsylippuja ja henkilökohtaisia muistoesineitä. Elävän taidemuodon esittäminen yleisölle ei kuitenkaan voi olla ainoastaan esineitä vitriinissä. ”Niin museon on tässä tapauksessa esittävän taiteen olemusta ja menneisyyttä vangitessaan tehtävä teatterin keinoin näyttelyä. Museossa voi ja pitää leikkiä ja huvitella teatterilla.” (Teatterimuseon toimintakertoms 1999, 12)

¹¹ Näin on käynyt monta kertaa. Olen pyydellyt jotakuta tuttua käymään tutustumassa työpaikallani, ja lopulta kun alun perin vastahakoinen henkilö on paikalle saapunut, hän on haltioissaan todennut, ettei olisi ikinä uskonut, että museossa voisi olla näin jännittävää.

Ensimmäinen muistoni Teatterimuseosta liittyi vahvasti tilan kokemukseen ja näyttelyn taideteosmaisuuuteen. Kuten teatteriesityskin, myös Teatterimuseo on moniaistinen kokonaisuus. Teatterissa lavastus, puvustus, äänet, valot, ohjaus ja dramaturgia tuovat oman panoksensa lopputulokseen, esitykseen. Niin ikään Teatterimuseon 19.11.1999 avattu pysyvä näyttelykokonaisuus *Voima ja Lumo, Arkadia-teatteri* ja *Teatterin ullakko* on käsikirjoitettu ja lavastettu kokonaisuus. Näissä näyttelyissä äänet, valot, esineet ja interaktiivinen näyttelymateriaali luovat fyysisen ja mentaalisen tilan, jossa kävijä voi astua teatterin maailmaan. Museonjohtaja Hanna-Leena Helavuoren mukaan ”voima näyttelyn nimessä viittaa kahtaalle, toisaalta esiintyjän voimaan, toisaalta siihen kulttuuriseen voimaan, joka teatteri on historiansa aikana ollut”. Lumo puolestaan viittaa ”esittävän taiteen ja taiteilijan taikavoimaan, jolla yleisö suostutellaan yhteiseen leikkiin, yhteiseen sopimukseen”. (Teatterimuseon toimintakertomus 1999, 12)

Taiteen ja yleisön välinen sopimus astuu voimaan myös Teatterimuseossa. *Arkadia-teatterin* pukuhuoneesta löytyviä pukuja sovittamalla voi sovittaa itselleen uuden roolin, *Ullakon* käsin kosketeltaviin ”teatteritavaroihin” kuuluu muun muassa ääniefekttilaitteet (vanha sääkone sekä mekaaniset tuuli- ja sadekoneet), nukketeatteri nukkeineen sekä pehmopalikat, joista voi rakentaa oman lavastuksen. Hanna-Leena Helavuori kuvaa tätä käsinkosketeltavuutta Teatterimuseon vuoden 1999 toimintakertomuksessa:

Kun puhutaan teatterin menneisyydestä on tärkeää kertoa myös audiovisuaalista tarinaa. Jukebox, Kino Teatterimuseo, Teatterimuistojen nojatuolimatka tai Romeo ja Julia -videoinsertit kertovat audiovisuaalisia tarinoita. Teatterin ullakko on syvemmässä mielessä historiallisen muistin, unohtamisen ja muistamisen metafora. Teatteri on hajua, koskettamista, aistimuksia, ruumiintuntemuksia.

--- Teatteri on museon sydän. Museon on siis yritettävä vangita näyttämöllistä sieluntilaa, esittäjän lumoa eri aikoina ja katsojakokemuksen ainutlaatuisen tihentävää ja kannustavaa voimaa. Museonkin on pystyttävä koskettamaan yleisöään. (Toimintakertomus 1999, 12–13)

Susanna Pettersson (2004, 104) esittää Hans Beltingin ajatuksen, että ”museo tulisi nähdä mediana, joka kutsuu meidät muistamaan ja kokemaan”. Teatterimuseon kohdalla museo-sana voi ollakin hieman harhaanjohtava, voisi puhua myös esimerkiksi teatterin monitoimikeskuksesta. Toisaalta yksi museon perustehtävistä toki on myös kulttuuriperinnön tallentaminen ja arkistointi, minkä tällainen trendikäs termi kenties peittäisi alleen.

Pettersson lainaa Hilde S. Heinin sanoja: ”Vierailuni museoihin ovat singonneet ajatukseni uusiin ja erilaisiin maailmoihin, tarjonneet toisenlaisia tapoja ajatella ja tuntea” (Pettersson 2001, 111). Museota voi siis pitää jonkinlaisena ”mielentilana”, jossa on mahdollista oppia uutta, ymmärtää, oivaltaa ja saada elämyksiä. Mutta on syytä kiinnittää huomiota museoon myös fyysisenä tilana.

Kallio et al. (2004, 88) toteavat museosta tilana seuraavaa:

Museon määritelmässä ei koskaan oteta kantaa siihen, millaista esineistöä museo pitää näytteillä tai millaisissa tiloissa se toimii. Kuitenkin käytännön museotyöhön vaikuttaa ratkaisevasti se, onko kyseessä taidemuseo, paikallismuseo, luontotalo tai vaikkapa kotimuseo. Jo rakennuksen fyysiset ulottuvuudet johtavat erilaisiin ratkaisuihin muun muassa museo-opetuksessa.

Jokaisella museolla on omat tilansa ja tunnelmansa, joita voi opetuksessa hyödyntää. Suuremmissa museoissa on usein opetuskäyttöön varattuja erillisiä työpajatiloja tai luentosaleja, ja esimerkiksi Erica Othman peräänkuuluttaakin omia työpajatiloja museoille (2004, 78–79). Teatterimuseossa työpajatilat ovat olleet alusta saakka keskellä museon näyttelyitä, eikä näitä olla halutukaan erottaa; *Arkadia-teatterin* lava on sekä rekonstruktio barokkinäyttämöstä että työpajatoiminnan näyttämö.

Suomessa on runsaasti museoita, joiden rakennukset ovat itsessään keskeisin osa museon kokoelmaa ja näyttelyä (Kallio et al. 2004, 88). Tällaisia museoita ovat etenkin erilaiset koti-, talo- ja ulkomuseot, joita löytyy Suomessa lähes joka kunnasta. Opetuskäytössä tällainen museoitu rakennus on luonnollisesti erilainen kuin avara näyttelytila vitriineineen. Menneisyyden elämää esittelevä museoitu rakennus on kuitenkin menneisyyden representaatio siinä missä museoon tehty näyttelykin. Talomuseoiden suosio perustuu rakennusperinnön ja sisätiloista huokuvan arjen historian yhdistelmään, ja museoksi muutettu savupirtti kertookin entisajan asumisesta aivan toisella tavalla kuin pienoismalli tai multimediaesitys. (mt. 88–91)

Interiöörit mahdollistavat pääsyn sisään tietyn ajan tai tyylin tunnelmaan. Kallio et al. toteavat (mt. 91), että ”mahdollisuus päästä tilaan sisälle on oppimisen kannalta talomuseoiden ehdoton vahvuus”. Myös Teatterimuseossa tällaiseen kokonaisvaltaiseen oppimisympäristöön on panostettu. Esimerkiksi Teatterimuseon vuoden 2005 päänäyttely *Hiljaisuus! Kamerat! Käy!*

koostui uutisstudioista, sinistudioista ja autenttisesta *Kotikatu*-draamasarjan Luotolan perheen keittiö- ja olohuonelavastuksesta, joihin kaikkiin museokävijä sai tutustua astumalla niihin sisään. Koko näyttely oli kuin oikea televisiostudio pienoiskoossa kameroineen ja ohjaamoineen. Uutisstudiossa oli mahdollista istua Stefan Lindforsin suunnittelemaan uutistenlukijan tuoliin, joka on ollut käytössä Yleisradion uutisissa. Television kulussientakaisesta maailmasta saa luonnollisesti aivan toisentyypistä tietoa tällaisessa oppimisympäristössä kuin esimerkiksi pelkkien valokuvien ja näyttelytekstien välityksellä. Museolehtori Räsänen (2005b) kuvaileekin Teatterimuseota oppimispaikkana kokonaisvaltaiseksi:

Museon näyttelyt ovat usein lavastettuja kokonaisuuksia: tv-studio on tehty kuten oikea tv-studio, sirkusnäyttelyssä on maneesi ja katsomo pienoiskoossa, *Arkadia-teatterin* näyttämö on oikea näyttämö, *Teatterin ullakko* on lavastettu ullakoksi. Kävijät ovat ikään kuin koko ajan kulisseissa, joko näyttämöllä tai näyttämön takana. Tämä ympäristö ja sen antamat virikkeet auttavat ja innostavat kävijöitä sukeltamaan teatterin maailmaan.

Teatterimuseo ei järjestä työpajoja paljontaan museon ulkopuolella, sillä museossa on ajateltu, että se erikoisuus ja erityisyys, jota museo voi tarjota, liittyy juuri museon näyttelyihin ja niiden lavastettuihin tiloihin. ”Museossa ei ole luokkahuoneiden pulpetteja eikä luentosalien valkoisia seiniä vaan teatterin näyttämö valoineen ja pukuhuoneineen, ne ovat oikeita ja niitä saa käyttää”, Räsänen toteaa (2005b).

3.4 Teatterimuseo virtuaalisena oppimisympäristönä

Verkko on tulevaisuuden museotoiminnan haaste ja mahdollisuus. Olisi täysin mahdotonta päästää 2000-luvulla käsistään museopedagogiikkaa koskeva tutkimus, jossa ei sivuttaisi lainkaan digitaalisia oppimisympäristöjä. Niinpä esittelen ja pohdin seuraavaksi Teatterimuseon virtuaalista ulottuvuutta.

Teatterimuseon vuoden 2004 toimintakertomuksen mukaan ”virtuaaliopetus tarjoaa kokonaan uusia mahdollisuuksia tukea koulujen ilmaisutaito- ja mediakasvatusta: opettajat ja oppilaat ympäri Suomea voivat hyötyä museon erityisosaamisesta ja tietosisällöistä. --- Verkkoympäristössä tapahtuva opetus täydentää, rikastuttaa ja monipuolistaa museon perinteistä työpajaopetusta ---” (Toimintakertomus 2004, 6)

Internet on ollut Teatterimuseon pedagogiassa käytössä jo jonkin aikaa. Työpajakäynntejä on ollut mahdollista laajentaa ja syventää netistä saatavin ennakkotehtävin, jotka ovat tehneet käynneistä osallistujille omakohtaisempia, mielenkiintoisempia ja syväluotaavampia. Muun muassa vuoden 2003 *Aikaseikkailu*-erikoistyöpajaan liittyi netistä löytyvät ennakkotehtävät. Samoin opettajien ennakkovalmistautumisessa vuoden 2005 televisiopajaan on hyödynnetty museon www-sivuja (sivuilta löytyivät sekä ennakkotehtävät että vinkkejä niiden tekemiseen).

Kokoelmien digitoiminen ja siirtäminen verkossa katseltaviksi luo kokonaan uusia mahdollisuuksia myös opetuskäytölle. Jo nyt Teatterimuseon www-sivuilla on mahdollisuus tutustua esimerkiksi Tanssiteatteri Rollosta kertovaan verkkonäyttelyyn¹² sekä esinekokoelmien helmiin vuodesta 1891 tähän päivään. Kallion et al. mukaan digitoitua aineistoa voidaan sellaisenaan käyttää esimerkiksi erilaisten opintokokonaisuuksien lähdeaineistona. ”Sähköisten kokoelmien opetuskäyttö avaa mahdollisuuksia, joita ei vielä täysin tunneta.” (Kallio et al. 2004, 165)

Vuonna 2004 Teatterimuseossa käynnistyi opetusministeriön tukema virtuaaliopetushanke, johon liittyy teatteriaiheinen verkkopeli. Hankkeen myötä museon teatterikasvatusta on tarjolla myös internetissä. Teatteripeli on yhteisöllinen omien virtuaaliesitysten tekoon opastava ”suunnitteluportaali” ja teatterihistorian työkalu- ja tietopakki. (Toimintakertomus 2004, 6) Pelaaja käy lävitse teatterin eri osa-alueita: näyttämö/teatteritila, roolihahmot, käsikirjoitus, pukusuunnittelu ja lavastus. Pelissä pelaaja voi muun muassa luoda roolihahmoja, tehdä käsikirjoituksia sekä suunnitella pukuja ja lavastuksia. Lopulta pelaaja voi koostaa oman teatteriesityksen kaikkien näiden osioiden pohjalta. Pelin sivuilta saa myös taustainformaatiota teatterin eri osa-alueista. Parhaimmillaan verkkopelistä on mahdollista muodostua virtuaalinen yhteisö, jossa lapset ja nuoret viihtyvät ja oppivat teatterista. Lisäksi verkko-opetuksella voidaan täydentää kouluopetusta. Hankkeen tarkoitus on lisätä tietoa ja ymmärrystä teatterihistoriasta sekä teatterin eri osa-alueista.

Verkko-opetus täydentää ja monipuolistaa museon teatterikasvatustarjontaa. Se luo myös täysin uudenlaisen oppimisympäristön, jossa yhdistyy niin teatterin (virtuaalinen) tekeminen kuin

¹² Verkkonäyttelyn www-osoite on www.teatterimuseo.fi/rollo

yhteisöllinen oleminenkin. Näin museo vastaa nykyajan vaatimuksiin ja muodostaa yhä paremmin kokonaisvaltaisen median, joka kutsuu muistamaan ja kokemaan.

Miten Teatterimuseon tarjoamia, tässä luvussa esiteltyjä mahdollisuuksia - tilallista, fyysistä, mentaalista ja tiedollista pääomaa - sitten konkreettisesti käytetään? Vuosien varrella tehtyyn teatterikasvatukseen ja työpajojen sisältöihin paneudun tarkemmin seuraavassa luvussa.

4. Teatteriseikkailuista televisiopajoihin - Teatterimuseon pedagoginen historia

Työpaja, ateljee, workshop, studio, lasten työpaja, luovan toiminnan tila, elävä työpaja, kokeilulaboratorio, Hands On, kiertävä työpaja... Museomaailman ja taidekasvatuksen käsiteviidakossa törmää erilaisiin nimiin puhuttaessa tilasta, missä museovieraat voivat tutustua taiteeseen oman tekemisen kautta.¹³

Yllä oleva sitaatti taidemuseoiden työpajatyöskentelystä kuvaa hyvin sitä, miten moninaista museoiden kasvatustyön pukeminen sanoiksi saattaa olla. Taidemuseotoiminnan kohdalla on usein kyse melko tarkasti rajatusta työskentelyn tilasta, mutta kuten aiemmin toin esille, Teatterimuseossa työpajatoiminta on jalkautunut tehokkaasti keskelle näyttelyitä. Näyttäisi siltä, että taidemuseoissa usein tutustutaan näyttelyyn erikseen, jonka jälkeen siirrytään työpajatilaan työskentelmään. Teatterimuseo on puolestaan lavastettu kokonaisuus, jossa yksittäisen näyttelyvieraan saattaa yllättää museon näyttämön vallannut koululuokka.

Arkadia-teatterin pukuhuone roolivaatteineen ja peruukkeineen on yhtä hyvin esimerkki teatterin näyttämöntakaisesta maailmasta kuin konkreettinen työpajojen käyttötarpeistokin. Puhuisin siis pikemminkin jonkinlaisesta mentaalista tilasta, kokonaisvaltaisesta oppimisympäristöstä, jossa museovieraat voivat tutustua teatteriin oman tekemisen kautta. Tässä luvussa esittelen konkreettisesti tätä Teatterimuseon ”tilaa”. Pyrin vastaamaan kysymykseen: ”Millaista teatterikasvatusta, so. työpajoja ja projekteja, Teatterimuseo on vuosien varrella tarjonnut kävijöilleen?”. Olen rajannut käsiteltävän aikajakson lähinnä vuosiin 1997–2005, joiden aikana kokemuksellinen työpajatoiminta on Teatterimuseossa kehittynyt nykyiseen muotoonsa.

¹³ Othman 2004, 78

Seuraava selvitys Teatterimuseon pedagogisesta historiasta perustuu museolehtori Heini Räsänen kanssa käymiini keskusteluihin ja haastatteluihin vuodelta 2005. Lisäksi olen käyttänyt lähteinä Teatterimuseon toimintakertomuksia sekä vanhoja tiedotteita, esitteitä ja työpajamuistiinpanoja ja -materiaaleja.

4.1 Pysyvä työpajatoiminta

Teatterimuseon säätiö perustettiin vuonna 1962 ja ensimmäinen näyttely avautui vuonna 1963 Balderin talossa Aleksanterinkadulla. Teatterimuseo oli aluksi avoinna vain kahtena päivänä viikossa ja pääsymaksu oli 1 markka. Koululais- ja opiskelijaryhmät pääsivät kuitenkin museoon ilmaiseksi. Vuoden 1982 alussa Teatterimuseo sai toisen amanuenssin toimen kun museoapulaisen nimikettä muutettiin. Museon edustajisto hyväksyi tuolloin ohjesäännön, jonka mukaan toinen amanuenssi keskittyi museolehtoriin tehtäviin ja tutkijoiden opastamiseen sekä lehdistötiedotuksen hoitamiseen ja toinen amanuenssi vastasi ensisijaisesti esineiden huollosta. Tuolloin ryhmille järjestettiin esittelykiertoja myös aukioloaikojen ulkopuolella.

Vuonna 1989 Heini Räsänen aloittaessa museolehtorina¹⁴ draamaopastukset tulivat osaksi Teatterimuseon yleisökasvatusta. Varsinaiset toiminnalliset työpajat alkoivat Aleksanterinkadun tiloissa kuitenkin vasta vuonna 1995, kun nukketheaterinäyttely ja kokeilunäyttämö otettiin työpajakäyttöön.¹⁵ Nämä pajat olivat alansa pioneerityötä, sillä monissa museoissa käydään tällä hetkellä samanlaista ”elämyksellisyyden etsimisen” vaihetta läpi kuin Teatterimuseossa 1990-luvun alussa.

Teatterimuseon strategiassa (s. 9) todetaankin, että ”museo on näyttelyiden elämyksellisyyden, vuorovaikutteisuuden ja teatteridramaturgian ja työpajanäkökulman hyödyntämisessä edelläkävijä.” Teatterimuseon ainutlaatuinen konsepti on kehittynyt vuosien aikana kokonaiseksi ajattelutavaksi, joka läpäisee kaiken museon näyttely- ja työpajasuunnittelun. Vuonna 2001

¹⁴ Edellinen museolehtori Ritva Käki toimi amanuenssin nimikkeellä, ja vastasi museopedagogisesta toiminnasta. Räsänen toimi ts. amanuenssina vuodesta 1989 aina 31.10.1992 saakka. 1.11.1992 lähtien Räsänen on työskennellyt vakinaisena museolehtorina.

¹⁵ Näyttämön ja teatteripajan visuaalinen suunnittelu oli taiteilija Seppo Salmisen, ideointi museolehtori Heini Räsänen

Teatterimuseo sai Euroopan Neuvoston Vuoden museo -palkinnon, jonka keskeisenä antamisperusteena oli nimenomaan Teatterimuseon urauurtava kokonaiskonsepti.

Aluksi museopedagogiikka muodostui Teatterimuseossa siis lähinnä perinteisistä opastetuista ryhmäkäynneistä ja tarhaikäisille suunnatuista ”satuopastuksista”. Museolehtori Räsänen mukaan näyttelyn sisältö määrittää aina myös ryhmäkäyntien sisällön, joten toiminnallisuuteen ei alkuaikoina ollut näyttelyiden muodon puolesta mahdollisuutta. Tauno Palon tai Ella Erosen näyttelyt eivät ”antaneet periksi” muille kuin tavallisille opastetuille käyntikierroksille (Räsänen 2005a). Vuonna 1995 avatun *Teatteriseikkailu*-näyttelyn myötä käyttöön tullut kokeilunäyttämö pukuhuoneineen alkoi palvella eri-ikäisiä ryhmiä kokemuksellisenä teatterin oppimispaikkana. *Teatteriseikkailu – näyttely, näyttämö ja teatterityöpaja* -esitteessä kuvataan näyttelyn pajaosuutta näin:

TEATTERIPAJASSA kokeiltavat puvut, peruukit, naamiot, ääni- ja valotehosteet antavat tuntemuksen siitä, mitä teatterityö on. TEATTERISEIKKAILU tuntuu luissa ja ytimissä, kun punaiset samettiverhot vedetään syrjään ja astutaan ALEKSIN TEATTERIN näyttämölle suoraan valokiiilaan! Itse tekemällä, oman kokemuksen kautta, oppii vahingossa teatterihistoriaa.

Aluksi *Teatteriseikkailua* tarjottiin joko lyhyenä tunnin mittaisena pajana tai pitkänä viikon mittaisena työpajaperiodina kouluille. *Teatteriseikkailun* myötä Teatterimuseo alkoi palkata ulkopuolisia osa-aikaisia työpajaohjaajia, jotka myös koulutettiin vetämään pajoja (tätä ennen museolehtori oli pääsääntöisesti itse vetänyt kaikki ryhmäkäynnit). Viimeiset kymmenen vuotta suurimman osan työpajoista onkin Teatterimuseossa vetänyt joukko kuhunkin työpajaan erikseen koulutettuja free lance -työpajaohjaajia.¹⁶ Työpajan vetää aina erillinen ohjaaja (joissain poikkeustapauksissa myös useampi ohjaaja tai apuohjaaja on ollut tarpeen), vain jäljempänä esitellyn *Teatteripelin* voi vetää vuorossa oleva näyttelyvalvoja. Näyttelyvalvojalla on jatkuvasti oltava valmius vastata puhelimeen, ottaa asiakkaita vastaan jne., kun taas työpajan ohjaaminen vaatii keskittymistä ja paneutumista tilanteeseen.

Teatteriseikkailu-työpaja on elänyt Teatterimuseossa yli kymmenen vuotta. Teatterimuseon kevään 2006 esitteessä (s. 6) *Teatteriseikkailu*-työpajaa kuvataan näin:

¹⁶ Vuoden 2006 syksyllä Teatterimuseoon palkattiin yksi osa-aikainen teatteri-ilmaisunohjaaja vetämään suurin osa museon työpajoista, ja käytäntö jatkuu ainakin vuonna 2007.

Teatteriseikkailussa ruokitaan seikkailijoiden mielikuvitusta kertomalla tarinoita teatterin ullakolle jääneistä nukketeatterinukeista ja esineistä. Seikkailussa tutustutaan vanhoihin ja uusiin ääni- ja valokalustoihin, keksitään tarinoita ja näytelmien juonia sekä suunnitellaan ja toteutetaan omia pikku esityksiä *Arkadia-teatterin* näyttämöllä.

Teatteriseikkailu muuntuu kävijöiden iän mukaan. Seikkailussa voidaan keskittyä tarinankerrontaan tai laajentaa näyttämötekemisen osuutta. Kesto n. 1 tunti, max. 15 henkilöä.

Seikkailun sisältö on siis säilynyt suurin piirtein samana; ideana on ollut alusta asti tutustuttaa kävijät teatteriin konkreettisella tavalla: itse tekemällä. Tämä tekemällä oppimisen painotus näkyy kaikissa Teatterimuseon myöhemmissäkin työpajoissa.

Teatteriseikkailu sai myöhemmin seurakseen myös hiukan vanhemmille kävijöille suunnitellun *Historiaseikkailun* ja perinteisempää museokäyntiä muistuttavan *Historiakävelyn*. *Historiaseikkailu* johdattaa kävijät *Voima ja lumo* -näyttelyn kautta *Arkadia-teatterin* pukuhuoneeseen ja näyttämölle. Kävijät pääsevät tutustumaan museon näyttelyihin ja teatterihistoriaan, mutta myös itse kokeilemaan teatterin tekemistä. *Historiaseikkailun* työkaluina käytetään tilanteesta ja kävijäryhmän toiveista riippuen teatterin ja draaman opetuksen välineitä: rooleja, tarinoita, mielikuvia, pelejä, leikkejä, tilaa, aikaa, ristiriitaa, tarinankerrontaa, musiikkia, valoja jne.

Historiakävely on puolestaan tietopainotteisempi tutustuminen museon näyttelyihin. *Historiakävelynkin* teemaa muokataan kävijöiden mielenkiinnon mukaan, jolloin voidaan tutustua lähemmin johonkin teatterin osa-alueeseen kuten teatterihistoriaan, näyttelijäntyöhön, lavastukseen, pukusuunnitteluun tai valosuunnitteluun. Usein *Historiakävely* toimii perinteisemmän museo-opastuksen tapaan yleisenä johdantona museon näyttelyihin ja suomalaiseen teatteriin.

Ryhmästä riippuen *Historiakävelyllä* voidaan tutustua museon näyttelyihin myös esimerkiksi tekemällä tehtäviä, joiden avulla oppii teatterihistoriaa. Esimerkiksi lukiolaisryhmälle ”luennointia” hausempi ja elävämpi tapa oppia aiheesta on tutustua ensin näyttelyyn vastaamalla pienryhmässä muutamaan kysymykseen lavastuksesta tai näyttelijäntyöstä (vastauksia kysymyksiin pitää tietenkin miettiä itse, mutta näyttelystä löytyy tähän myös hyviä apuvinkkejä), ja vastausten läpikäynnin jälkeen kierroksen vetäjä täydentää aihetta ja syventää

sitä kertomalla lisää. Monet Teatterimuseon pajat ovat siis pitkälti räätälöitävissä kävijöiden toiveiden, tarpeiden ja oppimistyylin mukaan.

Teatterimuseon pienten tilojen ja toiminnallisten työpajojen luonteen vuoksi Teatterimuseon työpajoihin mahtuu yleensä kerralla vain 15 henkilöä. Koulujen luokkakoot ovat kuitenkin usein huomattavasti tätä suurempia. Vuonna 2002 Teatterimuseon näyttelyihin kehitettiin uusi työpajakonsepti *Teatteripeli* helpottamaan koululuokkien mahdollisuutta tulla työpajoihin.

Teatteripeli toimii toisen työpajan parina silloin, kun ryhmän koko on jopa 30 henkilöä. Tällöin puolet ryhmästä osallistuu toiseen pajaan, esimerkiksi *Teatteriseikkailuun* tai vuonna 2005 *Hiljaisuus! Kamerat! Käy!* -näyttelyn televisiotyöpajaan.¹⁷ Toinen puoli ryhmästä pelaa peliä ja tunnin jälkeen vaihdetaan osia niin, että kaikki pääsevät sekä pelaamaan että osallistumaan työpajaan. *Teatteripeli* toimii myös itsenäisenä työpajana, joka tutustuttaa toiminnallisesti museon näyttelyihin.

Teatteripeliä varten museon lattiaan, *Voima ja lumo* -näyttelyn alueelle, on laadittu *Afrikan tähteä* muistuttava jättimäinen pelilauta. Ympäri näyttelyä mutkittelevalla pelialustalla liikutaan suurten pehmonoppien osoittaman silmäluvun mukaan ja tehdään pienryhmissä teatteriaiheisia tehtäviä, joita löytyy näyttelyyn sijoitetuista metallilaatikoista, pelilaudan pisteiden varrelta. Vanhemmille kävijöille mukautettu versio *Teatteripelistä* on *Teatterisuunnistus*, jossa nopanheiton sijaan saa suunnistaa ja etsiä tehtävärasteja kartan avulla.

Pelin tehtävät johdattavat tutkimaan näyttelyä tarkemmin; lukemaan näyttelytekstejä, katsomaan elokuvakatkelmia Teatterimuseon *Kinossa*, kuuntelemaan näyttämösävelmiä jukeboksista, sovittamaan roolivaatteita, tutkimaan lavastuspienoismalleja ja näytelmäkirjoja sekä kokeilemaan oman lavastuksen rakentamista tai oman tarinan kirjoittamista. Myös esimerkiksi tanssiin ja valosuunnitteluun liittyy pelissä omia tehtäviä.

Museolehtori Räsänen mukaan *Teatteripelissä* ajatuksena on, että oppilaat ryhmissä tekevät tehtäviä ja pelin vetäjä käy yksilöllisesti puhumassa jokaisen ryhmän kanssa tehtävistä (Räsänen 2005b). Näin oppilaat saavat yksilöllisemmin ja juuri heidän tarvitsemaansa keskustelu- ja ajatteluapua. Yli 12-vuotiaat *Teatteripeliin* osallistujat tekevät vähemmän tehtäviä, mutta

¹⁷ Vuonna 2005 televisiotyöpajojen parina toteutettiin myös *Teatteripeliä* vastaava *Mediapeli*, jonka tehtävät liittyivät television ja elokuvan maailmaan. Ks. luku 6.

esittelevät omat tehtävänsä toisilleen ja pelin vetäjä voi tarvittaessa laajentaa aihetta kertomalla lisää. ”Uskon, että kävijät muistavat ja ymmärtävät asioita enemmän tällaisen museokäynnin jälkeen”, Räsänen toteaa (2005b).

Teatteripeli sopii siis kaikille lukutaitoisille, ja eri-ikäisille löytyy luonnollisesti vaikeusasteeltaan erilaisia tehtäviä. Pelitehtäviä on kolmentyyppisiä: ajattelu-, luovuus- ja 1X2- eli vaihtoehtotehtäviä. Eri tehtävätyypit on erotettu pelilaudalla (eli näyttelyn lattiassa) erilaisin symbolein. Sinisellä tähdellä merkityt ajattelutehtävät edellyttävät tutustumista näyttelyn sisältöön ja jonkin kysymyksen pohtimista (esim. miten teatteri on saanut alkunsa), punaiset luovuustehtävät taas kannustavat kokeilemaan itse (esimerkiksi piirtämään Marjatta Kurenniemen runoon sopivaa teatteritarpeista tai kirjoittamaan satukaavan¹⁸ avulla oman juonellisen tarinan). Vaihtoehtotehtävät edustavat perinteistä behavioristista oikein/väärin - tyyppistä kysymyksenasettelua, kolmesta vaihtoehdosta on valittava oikea (vastaus löytyy näyttelystä, suunnilleen siitä kohdasta, jossa tehtävä fyysisesti sijaitsee).

Teatteripelin temmellyksessä tulee ”vahingossa” tutustuneeksi näyttelyihin uudesta näkökulmasta. Yksi museon työpajaohjaajista kommentoikin, että monesti näyttää siltä, että pelaajat eivät välttämättä huomioi näyttelyä kokonaisuutena vaan muistavat ainoastaan jonkin kohdan, jossa paneutuivat hauskaan tai mielenkiintoiseen tehtävään. Tämä voi tietenkin olla hyvä tai huono asia; yhtäältä hyvä, sillä ilman peliä näyttelystä ei välttämättä olisi jäänyt mitään mieleen, mutta huono toisaalta, kun näyttelyyn tutustuminen muuttuu pitkälle ohjailluksi. Usein kuitenkin etenkin lapsille pelin kautta museoon tutustuminen auttaa löytämään ilon muuten ehkä mielenkiinnottomalta tuntuvaan museovierailuun. Pelaaminen myös jäsentää ja helpottaa museoon tutustumista ja näyttelyiden tarjoamasta interaktiivisuudesta nauttimista, esim. *Ullakon* nukketatterin nukkeja ei ehkä tulisi käyttäneeksi, ellei pelissä nimenomaan neuvottaisi kokeilemaan niitä. Toki voi kysyä tarvitsevatko lapset aina kovin jäsentynyttä ja ohjeistettua toimintaa, vai voisiko spontaanista tekemisestä kummuta suurempi oppimisen ilo. Monet asiat kuitenkin usein sujuvat paremmin, kun on annetut ohjeet, joiden puitteissa luoda uutta. Ehkäpä *Teatteripeli* toimii sopivana ”oppimaan saattajana” ja jättää riittävästi tilaa myös pelaajan itsensä kokemukselle ja oivallukselle.

¹⁸ Satukaava on paperi, jossa on valmiiksi apuvinkkejä sadun kirjoittamista varten (Olipa kerran... Joka päivä hän.. Kunnes eräänä päivänä... Sen päivän jälkeen...). Keith Johnstonea mukailien kehitetyn kaavan avulla kenen tahansa on helppo laatia tarina, jossa on selkeä alku, keskikohta ja loppu.

Teatterimuseon pysyvässä työpajatarjonnassa on huomioitu kaikki ikäryhmät pikkulapsista vanhuksiin. Alakouluikäisille suunnattu *Teatteriseikkailu*, yläkouluille ja lukioille tarkoitettu *Historiaseikkailu* ja aikuisille ajateltu *Historiakävely* täydentyvät päiväkotikäisten pajoilla.

Vuonna 2003 Teatterimuseo alkoi tarjota 3–5-vuotiaille soveltuvaa mielikuvamatka-tyyppistä työpajaa *Minne lohikäärmeen häntä on kadonnut?*. Svenska Teaternin museolle lahjoittaman lohikäärme Katlan¹⁹ innoittamana suunniteltiin näyttelyiden läpi kulkeva mielikuvamatka 3–5-vuotiaille, joilta ”ei voi vielä vaatia teatterinomaista näyttelemistä, mutta jotka nauttivat mielikuvituksen lennosta, eläytyvät mielellään ja kuvittelevat erilaisia tilanteita, tapahtumia ja tunnelmia” (Teatterimuseon toimintakertomus 2003, 9). Työpaja hyödyntää lasten kuvittelu- ja eläytymiskykyä. Työpajassa autetaan kilttiä ja hajamielistä lohikäärmettä, joka on kadottanut häntänsä. Pajan kehyskertomuksen mukaan Katla ei voi mennä päiväunille ennen kuin häntä löytyy, sillä unissaan se saattaisi huitaista hännällään vaikka tuolin rikki. Hännän etsinnän myötä lapset pääsevät mukaan salapoliisitarinaan, ja erilaiset vihjeet johdattavat lapset kadonneen hännän jäljille. Mielikuvamatka päättyy *Teatterin ullakolle*, jossa lasten oma nukketeatteri esiintyy ja Katlan häntä löytyy.

3–5-vuotiaille löytyy Teatterimuseon tarjonnasta nykyään toinenkin työpaja, *Satupolku*, jota alettiin tarjota päiväkodeille syksyllä 2005. Alunperin yleisölle avoimena aikuis-lapsityöpajana alkanut *Satupolku* vie lapset seikkailulle tarinoiden maailmaan (yleisötyöpajoista enemmän luvussa 4.4). Pääosassa *Satupolulla* on satu Rumasta ankanpoikasesta, johon lapset tutustuvat liikkeiden, äänten, erilaisten hahmojen ja mielikuvaharjoitusten avulla. Pajassa harjoitellaan lentämistä ”ankan lentokoulussa” ja kuljetaan Ruman ankanpoikasen tarinan mukana eri maisemissa ja tunnelmissa. Mielikuvamatkan lopussa järjestetään ”juhlat”, jolloin lapset pääsevät myös pukeutumaan roolivaatteisiin ja esiintymään näyttämölle.

Roolivaatteisiin pukeutuminen on toisaalta kaikenikäisten ryhmien kohdalla myös Teatterimuseon ”rasite”; hieno mahdollisuus käyttää rekvisiittaa saattaa joskus tuntua jopa vievän tilaa ja huomiota muulta tekemiseltä. Kallio et al. tuovatkin rekvisiitan ongelman esiin käsitellessään draamakasvatusta museossa. Heidän mukaansa puvustus kyllä helpottaa eläytymistä, mutta hyvinkin viitteellisillä keinoilla voidaan rakentaa näyttelemiseen tarvittava jännite. ”Puvustukseen keskittyminen voi pahimmillaan johtaa siihen, että aika varsinaisen

¹⁹ Bröderna Lejonhjärta -esityksessä vuonna 2002 ollut Katla löytyy Teatterimuseon näyttelystä, heti sisääntulon luota.

oppimiskokemuksen rakentamiseen ei riitä ja oppilaille jää oma rooliasu päällimmäiseksi mieleen.” (Kallio et al. 2004, 136) Tämä riski on täysin mahdollinen Teatterimuseossa, missä voi helposti roolihahmoa valitessaan jäädä kiinni vaatteiden valitsemiseen. Toisaalta harvoinpa kenellekään tarjoutuu mahdollisuutta sellaiseen leikkiin, oikeiden teatteripukujen kokeilemiseen. Usein työpajoissa tämä tilanne on kuitenkin ennakoitu, ja ryhmä ”päästetään” *Arkadia-teatterin* pukuhuoneeseen vasta kun esimerkiksi oma tarinan juoni ja hahmot on jo valittu. Tällöin pukuhuoneesta haetaan vain jotakin viittellistä omalle roolihahmolle sopivaa, eikä niinkään jäädä etsimään rekvisiittavalikoimasta kokonaan uutta asua ja hahmoa.

Monesti yksittäisillä museokävijöillä vierähtää pukuhuoneessa ja näyttämöllä pitempikin tovi, kun roolivaaterekkien ja -komeroiden uumenista alkaa löytyä todellisia aarteita. Usein olen myös nähnyt tai kuullut lasten ja nuorten häärivän keskenään museossa ja etenkin *Arkadia-teatterin* pukuhuoneessa juuri luokan kanssa tehdyn työpajakäynnin innoittamana. Jotkut kaveriporukat saattavat tulla useitakin kertoja aina uudelleen leikkimään, näyttelemään, kokeilemaan, viettämään aikaa ja oppimaan. Osa lapsista on löytänyt näin tiensä myös Teatterimuseon teatterikerhoon tai kesäkursseille. Kerhoista ja kursseista kerron tarkemmin luvussa 4.4.

Museon monologiesitykset vuodesta 2001 lähtien ovat olleet uusi avaus teatterin menneisyyden elävöittämisessä. Esityksissä roolihahmo kokemuksineen ja muistoineen herättää henkiin menneisyyden ja välittää tarinoita historiasta. Esityksissä sekoittuivat tarkoituksellisesti tosiasiat ja tarinointi.

Keväällä 2001 Teatterimuseossa esitettiin ensimmäisen kerran Juha Mäkelän käsikirjoittama ja ohjaama *Kyllä Tyyne tietää*, jossa teatterin siivojana Tyyne Tarvaisena nähtiin näyttelijä Helena Ryti. Esityksessä Tyyne kertoi oman tulkintansa suomalaisen teatterin historiasta ja merkkihenkilöistä. Keväällä 2002 Tyyne sai seuralaisekseen Suomalaisen teatterin pukijan Viola Autereen, jota esittää Anu Aaltonen. Syksyllä 2002 oman monologiesityksensä sai myös näyttämöestari Erik Keihäs (Timo Kallio), joka harrasti ”Keihään heittoja suomalaisen teatterin historiaan” (Teatterimuseon toimintakertomus 2002).

Alunperin tilausesityksenä alkaneista monologeista muodostui siis epätavallisia opastuksia museon näyttelyihin ja teatterihistoriaan. Teatterimuseon vuoden 2002 toimintakertomuksessa kuvataan, että ”tavoitteena on ollut tuottaa eräänlaista mikrohistoriaa: yksittäisten kuvitteellisten teatterintekijöiden näkökulmia suomalaiseen teatterihistoriaan ja Teatterimuseon näyttelyihin”.

Vuonna 2006 Teatterimuseosta voi edelleen tilata pukija Violan tai siivoja Tyynen *Menneisyys elää* -monologiesityksen (45 minuuttia kestävä esitys on hinnaltaan 180 euroa). Museon esitteestä opastettujen näyttelykierrosten kohdalta löytyy siis kaksi erilaista opastettua kierrosta: työpajaohjaajan vetämä *Historiakävely* ja *Menneisyys elää*, jossa oppaakseen saa hahmon teatterin historiasta. Draamaopastukset, joissa näyttelyoppaana toimiikin roolissa oleva henkilö, ovat yleistymässä. Useissa kotiseutumuseoissahan on jo pitkään nähty henkilökunnan pukeutuvan ajan oloon kuuluvaan vaatetukseen, vaikkakin kokonaisen roolin omaksuminen varmasti vaihtelee. Museon *Menneisyys elää* -monologit ovat kuitenkin kenties lähempänä interaktiivista teatteriesitystä kuin museo-opastusta, mutta ehkä tämänkaltaiset jaottelut ovat tulevaisuuden museossa täysin turhia. Tärkeintä on kuitenkin se, mitä kävijälle museosta – ja teatterista – jää mieleen. Museolehtori Räsänen (2005b) toteaaakin opastuksista näin:

Tietenkin on tilanteita joissa perinteinen opastus on tarpeellinen. Opastus voi kuitenkin olla perinteisestä poikkeava esim. Violan ja Tyynen museokierrokset, jotka ovat monologiesityksiä, joiden sisältö perustuu teatterihistoriasta poimittuihin asioihin. Uskon, että tällaisella elämyksellisellä opastuksella jää paremmin mieleen asioita ja niiden yhteyksiä toisiin asioihin. Tämä koskee erityisesti sellaisia ihmisiä, joilla ei ole aikaisempaa kosketusta teatterihistoriaan ja sen henkilöihin.

Monipuolisuutta Teatterimuseon työpajatarjontaan on tuonut vuodesta 1998 saakka järjestetyt vaihtuviin näyttelyihin liittyvät erikoistyöpajat sekä erilaiset yhteistyöprojektit. Näistä pajoista kerron tarkemmin seuraavissa luvuissa.

4.2 Vaihtuvien näyttelyiden erikoistyöpajat

Teatteriseikkailu-pajan myötä työpajanäkökulma tuli selkeämmin mukaan jo näyttelyiden suunnitteluvaiheessa ja suuremmat näyttelyt rakennettiin siten, että muoto ja sisältö palvelevat toisiaan. Tällöin työpajatoiminta ei ole oma erillinen ”puuhailuosio” vaan luonteva pala näyttelyn kokonaisuutta. Useimpien suurten vaihtuvien näyttelyiden kohdalla on Teatterimuseossa alettu jo puhua yleisesti ”näyttelyn ja työpajojen kokonaisuudesta”.

Jokainen erikoisnäyttely edellyttää työpajaohjaajilta myös erikoisosaamista, jota opiskellaan aina kunkin näyttelyn kohdalla alan asiantuntijoiden johdolla (esimerkiksi vuoden 2004

Suurenmoinen sirkus -näyttelyn *Nenä päähän* -työpajoja varten opiskeltiin sirkustaitoja ja intialaista katakhalia harjoiteltiin *Jumalten leikit* -näyttelyyn). Tässä luvussa esittelen Teatterimuseon vaihtuviin näyttelyihin liittyviä työpajoja ja niiden erityispiirteitä vuodesta 1997 tähän päivään. Vuoden 2005 erikoisnäyttelyä ja -työpajaa käsittelen laajemmin luvussa 6.

Vuonna 1997–1998 *Lohikäärme kruunu ja Feeniks-viitta, Kiinan teatterin tarina*²⁰ -näyttelyyn liittyi työpajatyyppejä ohjattuja kiertokäyntejä, joita vetivät koulutetut teatteri-ilmaisun ohjaajat. Näyttelyssä oli pienoisenäyttämö, jossa saattoi kokeilla, miltä tuntuu näytellä kiinalaisessa teatterissa. ”Pukuhuoneen” varustuksiin kuului muun muassa peking-oopperan pukuja, maskeja, rekvisiittaa, aseita ja soittimia. Työpaja oli osa pääkaupunkiseudun 14 museon ja Suomen museoliiton yhteistä monikulttuurisuutta ja suvaitsevaisuutta korostavaa *Matkustan ympäri maailmaa* -tapahtumaa.

*Jumalten leikit – intialainen tanssi ja teatteri*²¹ -näyttelyn yhteydessä toteutettiin päiväkotiryhmille ja alakoulujen oppilaille suunniteltuja *Abhinaya*-työpajoja (abhinaya = ilmaisu, näytteleminen, esittäminen). Työpajat veivät kävijät intialaisten tarujen ja teatteri-ilmaisun maailmaan jumalista, sankareista ja demoneista kertovien tarinoiden ja kathakalinäyttämöllä tehtyjen harjoitteiden avulla. Pajassa kokeiltiin myös naamiotyöskentelyä ja käytettiin rajastanilaisia marionetteja.

Liisa teatterin ja museon ihmemaassa -näyttely tutustutti Lewis Carrollin monitulkintaisen ja rikkaan teoksen maailmaan ja sen erilaisiin näyttämöversioihin. Vuosina 1996–2000 näyttely kiersi maakuntamuseoissa ja se oli kutsuttuna mm. Oulun lasten ja nuorten teatteripäivillä vuonna 1999. Tuolloin näyttelyyn liittyi olennaisesti teatterikuraattorin opastamat tunnit. Vuonna 2001²² näyttely toteutettiin Teatterimuseossa laajennettuna versiona, jolloin näyttelyyn liittyi myös *Kaninkolo*-työpajat 5–9-vuotiaille. Työpajassa tehtiin mielikuvamatka, joka kiersi näyttelyyn rakennetut henkilöhahmoryhmät ja kohtaukset.

Vuonna 2002 Teatterimuseossa pääsi tutustumaan teatteriefekteihin ja tekniikkaan ja näiden kykyyn luoda illuusioita teatterissa. *Suden hetki – eli miten lavastus, teatteritekniikka ja -efektit*

²⁰ Teatterimuseossa 31.10.1997-1.2.1998

²¹ Teatterimuseossa 15.9.2000-17.3.2001

²² 11.5.-30.9.2001

luovat illuusioita -näyttely²³ esitteli poikkeuksellista aihetta poikkeuksellisella tavalla. Teatterimuseon vuoden 2002 toimintakertomuksessa kuvataan *Suden hetkeä* ja siihen liittyntä *Susiseikkailu*-työpajaa näin:

Teatteriesitystä, vuorovaikutteista työpajaa ja näyttelyä sekoittava kokonaisuus oli suunnattu 7–12-vuotiaille, mutta sovellettuna se toimi kaiken ikäisille. Suden hetkeen tutustuttiin ainoastan ryhmissä. *Susiseikkailu*-työpajoissa kävijät muodostivat Susilauman, joka ryhmänjohtaja Siniharmaan johdolla teki pitkän ja vaarallisen matkan erilaisten tilojen ja kokemusten lävitse. Retki alkoi teatterin takahuoneesta, jossa kävijät pukeutuivat susiksi. Matkan aikana susilauma teki erilaisia tehtäviä, jotka kaikki liittyivät tilaan, valoon ja ääniin. Tärkeimpänä sisällöllisenä teemana korostettiin sitä, että lauman jäsenten täytyy pitää huolta toisistaan eikä ketään saa jättää yksin. Susilauma/yleisö ei katsellut teatterin ihmeitä katsomosta vaan oli olennainen osa esitystä kaiken keskellä ”näyttämöllä”.

Susiseikkailussa tekniikka oli myös hyvin keskeisessä osassa työpajan onnistumista. Valo- ja äänitilanteet vaihtuivat magneettikytkintä²⁴ apuna käyttäen, ja aina oli periaatteessa vaarana, että järjestelmä ei toimikaan. Työpaja, joka perustuu täysin tekniikalle, jonka varmaa toimimista on vaikea varmistaa on tietenkin hurja riski. Mutta samalla tavalla teatteriesitykset, installaatiot tai vaikkapa museoiden kokoelmanhallinta perustuvat tekniikkaan, jonka varmaa toimintaa ei kukaan voi taata. Kuitenkin mukaansatempaava mielikuvamatka menettää helposti taikansa, jos tietokone tempuilee ja järjestelmä kaatuu. Samaan tapaan televisionäyttelyn ja -työpajan kohdalla Teatterimuseo oli täysin riippuvainen tekniikan onnistumisesta. Omia uutisiaan työpajaan kuvaamaan tulleet koululaiset luultavasti pettyisivät pahasti, jos kamerat eivät toimisikaan. Näihin asioihin on hyvä kiinnittää huomiota näyttelyitä ja työpajoja suunnitellessa, ja tietenkin aina tulisi olla varasuunnitelma siihen, mitä tehdään tilanteessa jossa tekniikka pettää.

Vuoden 2003 päänäyttely Teatterimuseon Kantissa oli *Tarinatori*, joka koostui viidestä eri näyttämöstä: kalevalaisesta, antiikin Kreikasta, Shakespearen aikaisesta, intialaisesta ja tarinateltasta. Näyttämöiden lavastus-, puvustus- ja valaistuselementeillä luotiin väljää mielikuvaa aikakaudesta, kulttuurista ja esittämisestä (Teatterimuseon toimintakertomus 2003, 6). *Tarinatorin* idea ja kokonaissuunnittelu oli museolehtori Heini Räsäsen.

²³ Teatterimuseossa 1.3.2002-6.1.2003

²⁴ Magneettikytkin toimi kosketuksella: susilauman johtajan ”tassussa” olleen magneetin hipaisulla saatiin vaihdettua sekä valot että äänet kuhunkin tilaan. Näin yhdessä tilassa pystyi luomaan illuusioita ja erilaisia tunnelmia.

Tarinatorille toteutettiin eri ikäryhmille suunnattuja *Aikaseikkailu*-työpajoja, joissa käytettiin satuja, tarinoita, mielikuvamatkoja ja teatteriharjoituksia. Pajoissa tehtiin omia mininäytelmiä myyttisten tarinoiden ja klassikonäytelmien innoittamina. Pajojen lisäksi museon työpajaohjaajat esittivät lapsille *Tarinatorilla* Helena Rytin ohjaamaa *Tarinatakki*-esitystä.²⁵

Vuoden 2004 päänäyttelyyn *Suurenmoinen sirkus*²⁶ liittyi sirkustyöpaja *Nenä päähän*, jossa kävijät pääsivät kokeilemaan omia sirkustaitojaan. Näyttelyyn oli rakennettu perinteinen sirkusteltoa sisäänkäynteineen, katsomoineen ja pukuhuoneineen. Keskellä teltoa komeili pyöreä maneesi, johon mahtui esittämään omia sirkusnumeroitaan. Työpajassa tutustuttiin ensin pienryhmissä sirkuksen eri alueisiin kuten jongleeraukseen, taikuuteen, akrobatiaan, eläinten kesyttämiseen ja klovneriaan näyttelytekstien ja materiaalien avulla. Lopuksi omassa pienryhmässä suunniteltiin ja toteutettiin pienoiskoena, joista koostui työpajalaisten ”koko illan sirkusesitys”.

4.3 Yhteistyöpajoja

Vuosien varrella Teatterimuseo on ehtinyt tehdä yhteistyötä useiden tahojen kanssa. Eri-ikäisille suunnattua, usein näyttelyistä riippumatonta toimintaa on monesti toteutettu erilaisten apurahojen ja kohdeavustusten turvin. Yhteistyökumppaneina työpajoissa ja projekteissa on ollut niin päiväkotia, kouluja, toisia museoita kuin muitakin kulttuuritoimijoita. Kokeiluista, projekteista ja yhteistyötoiminnasta on saatu arvokasta kokemusta ja tietoa teatterikasvatuksen mahdollisuuksista. Projektien myötä on ollut mahdollista testata esimerkiksi pitkäkestoisten työpajojen järjestämisestä eri luokka-asteille.

Tässä luvussa kerron lyhyesti näistä yhteistyöpajoista. Esimerkit ovat 2000-luvulta, eivätkä anna mitenkään täysin kattavaa kuvaa museon yhteistyömahdollisuuksista. Kaikkien vuosien saatossa tehtyjen yhteistyöprojektien esittelyyn ei tämän työn puitteissa ole järjellistä lähteä. Jokainen yhteistyöprojekti voisi luonnollisesti olla oma tutkimuskohteensa, jossa kiinnostavaa ovat muun muassa resurssit ja niiden käyttö sekä itse paja aina suunnitteluvaiheesta toteutukseen ja ”tuloksiin” asti. Olen valinnut tämän työn keskeisimmäksi kohteeksi televisiotyöpajan vuodelta

²⁵ *Tarinatakki*-esitykset pyörivät viikonloppuisin 15.2.-30.3.

²⁶ Teatterimuseossa 13.2.2004-9.1.2005

2005, mutta olisi kuitenkin kohtuutonta jättää tässä luvussa esiteltävien kaltaiset yhteistyöprojektit täysin käsittelemättä Teatterimuseon pedagogiikasta puhuttaessa.

Vuonna 2000 Teatterimuseo toteutti Helsingin kaupungin kulttuuri- ja kirjastolautakunnan projektirahoituksella päiväkotiki Purjeen kanssa koko syksyn kestävä työpajan, joka suunniteltiin ja toteutettiin yhteistyössä päiväkodin henkilökunnan kanssa. Projektin tavoitteena oli kehittää teatteri-ilmaisun työtapoja päiväkodissa ja saada tietoa draamaprosessin keinojen ja säännöllisten harjoitteiden soveltuvuudesta 5–6-vuotiaille.

Keväällä 2002 Teatterimuseo tuotti yhteistyöprojektin Ressun peruskoulun ja Kulttuuriasiainkeskuksen kanssa. *OK – omatuntokeskus* -projektin tavoitteena oli tuoda yhteen teatterin eri osa-alueista kiinnostuneita oppilaita, opettajia ja taiteilijoita ja tuottaa yhteistyössä pienoisenäytelmä. Projektia varten koottiin viisi työryhmää: käsikirjoittajat, lavastajat, pukusuunnittelijat, valo- ja äänisuunnittelijat sekä näyttelijät. Teatterimuseo järjesti opettajien tukena toimineet taiteilijat, harjoitus- sekä esitystilat. Lavasteet ja puvut toteutettiin Ressun peruskoulun luokissa. Museolehtori vastasi projektissa valmistetun näytelmän ohjauksesta. Teatterimuseon vuoden 2002 toimintakertomuksessa kuvataan projektin kulkua seuraavasti:

Prosessin aluksi oppilaat tutustuivat Teatterimuseon näyttelyihin ja oman osa-alueensa erityispiirteisiin. Sen jälkeen työryhmät toimivat melko itsenäisesti opettajien ja taiteilijoiden johdolla. Käsikirjoitustyöryhmä kirjoitti yhdessä pienoisenäytelmän, jota näyttelijät harjoitusprosessin aikana työstivät ja muokkasivat. Lavastajat ja pukusuunnittelijat lukivat käsikirjoituksen, seurasivat jonkin verran harjoituksia ja tämän perusteella suunnittelivat ja toteuttivat scenografian ja puvut. Valo- ja äänityöryhmä tuli viimeisen harjoitusviikon aikana työskentelyyn mukaan. Projekti aloitettiin tammikuussa 2002 ja se huipentui kahteen toukokuun 27. päivänä pidettyyn esitykseen.

Syksyllä 2002 Teatterimuseo toteutti yhteistyöpajan Ateneumin taidemuseon kanssa. *Katse minuun päin* oli lukioille ja keskiasteen oppilaitoksille suunnattu työpaja, jossa lähtökohtana oli Ateneumin näyttely *Taiteilijaelämää Toulouse-Lautrecin seurassa*. Teatterimuseoon hankittiin puvusto, joka vastasi mielikuvaa 1800-luvun loppupuolen eri yhteiskuntaluokkien pariisilaisista asuista. Lisäksi museoon rakennettiin tätä työpajaa varten erillinen kabaree-henkinen näyttämö sekä harjoitus- ja pukuhuonetta. Työpajassa nuoret hahmottivat omakuvaansa maalaten ja erilaisia rooleja kokeillen. Yhteiskestoltaan nelituntinen työpajakäynti alkoi Ateneumista. Kun työpajaan osallistujat tulivat Teatterimuseoon, heillä oli mukanaan itse maalattu omakuva

(omakuvan toteutuksen lähtökohtina olivat seuraavat kysymykset: kuka olisin halunnut olla, kuka olisin voinut olla, mikä olisi kauhukuvani). Teatterimuseossa erilaisten harjoitteiden avulla ”herätettiin eloon” näitä hahmoja. Puvustuksella täydennettiin löydettyä hahmoa ja teatteriharjoitusten avulla roolihenkilöt saatiin myös yhteyteen keskenään.

Syksyllä 2003 Teatterimuseo, Suomen Kansallisoopperan Oop! ja Helsingin opetusvirasto järjestivät yhteisen *Pähkinä purtavaksi* -taidekasvatusprojektin Kansallisbaletin ohjelmistossa olleen *Pähkinänsärkijä ja hiirikuningas* -baletin ympärille. 3.–4.-luokkalaisille suunnattu työpaja avasi Tshaikovskin baletin sisältöä ja teki esittävän taiteen työtapoja lapsille tutuiksi. Kolmiosaiset työpajat alkoivat Teatterimuseossa, jossa näyttelijäntyön ja tarinankerronnan keinoin käytiin läpi baletin tapahtumia musiikkia unohtamatta. Teatterimuseon vuoden 2003 *Tarinatori*-erikoisnäyttelyyn oli valmistettu balettiin liittyviä lavasteita ja valotilanteita, jotka vastasivat baletin näyttämötapahtumia. Tarkoituksena oli, että lapset saivat konkreettisesti eläytyä näyttämön tapahtumiin.

Oopperassa osallistujat rakensivat oman pienoismallin johonkin kuviteltuun baletin kohtaukseen. Kolmannella, eli viimeisellä tapaamiskerralla osallistujat katsoivat *Pähkinänsärkijä ja hiirikuningas* -baletin pääharjoituksen. Koulussa tehdyt jälkitehtävät rohkaisivat lasta purkamaan omaa katsomiskokemustaan, pohtimaan ennakkomielikuvien ja esityksen eroja sekä baletin toteutusta ja esittämään mielipiteitään.

7.9–5.10.2004 Teatterimuseo toteutti *Maailmanviitta*-projektin, johon osallistui kaksi Vuosaaren alakoulun integraatioluokkaa. Molemmissa luokissa oli eri-ikäisiä (5–8-vuotiaita) suomalaisia ja maahanmuuttajalapsia. Osa maahanmuuttajalapsista ei puhunut vielä suomea. Projekti oli mahdollista toteuttaa Taiteen keskustoimikunnan lastenkulttuuriapurahalla ja Teatterimuseon tuella.

Maailmanviitta-työpajan tavoite oli, että jokainen lapsi tekee oman viitan kankaasta ja tutustuu teatterin maailmaan. Työpajojen tarkoitus oli tukea lasten itsetuntoa ja antaa heille onnistumisen kokemus. Konkreettisesti tämä tarkoitti lasten yksilöllisten tarpeiden huomioon ottamista mahdollisimman paljon.

Lapset tutustuivat Teatterimuseossa teatteriharjoitusten ja -leikkien kautta roolipukuihin ja niiden merkitykseen. Koulussa jokainen lapsi suunnitteli pukusuunnittelijan ja tekstiilitaiteilijan avustuksella viittaansa oman ”logon”, joka toteutettiin painamalla. Lapset myös ompelivat viittansa itse. Valmiista viitoista käytiin lasten kanssa yksilöllistä keskustelua: ”Minkälainen sinun viittasi on? Onko se taikaviitta, näkymättömyysviitta, turvaviitta, univiitta, lentoviitta...jne. Onko sillä erityisominaisuuksia?” Lapset kirjoittivat kykyjensä mukaan omasta viitastaan tarinan. Projektin loppuhuipentuma oli juhlava. Lapset tulivat Vuosaaresta metrolla Teatterimuseoon omat viitat yllään ja museon viittakavalkadissa esiteltiin jokaisen lapsen viitta.

4.4 Muu teatterikasvatus

Teatterimuseossa on järjestetty ja järjestetään paljon myös kaikenlaista oheisohjelmaa, johon kuka tahansa museokävijä voi päästä osalliseksi. Tässä luvussa esittelen näitä toiminnan muotoja. Vieraileviin tai yhteistyössä toteutettuihin teatteri-, tanssi-, ooppera- tai sirkusesityksiin en niinkään tässä työssäni paneudu, ellei niihin sitten olennaisesti ole liittynyt myös työpajatoimintaa.

Vuodesta 2003 Teatterimuseolla on ollut omaa teatterikerho- ja -kurssitoimintaa. Kerhoja ja kursseja on toteutettu yhteistyössä Teaterföreningen Trotsallt rf:n kanssa. Viikottain kokoontuvissa alakouluikäisten kerhoissa opetellaan teatterin perustaitoja, tutustutaan näyttelijäntyöhön, valaistukseen, puvustukseen, lavastukseen sekä käsikirjoittamiseen ja valmistetaan oma pienoisesitys. Kerhoja ovat vetäneet Teatterimuseon free lance -ohjaajat, jotka itse suunnittelevat (yhdessä museolehtorin kanssa) kerhon toiminnan. Syys- ja kevätkaudet huipentuvat joulu- ja kevätesityksiin, joita vanhemmat, sukulaiset ja muut kiinnostuneet pääsevät seuraamaan.

Teatterimuseon kursseilla tutustutaan yhtä lailla teatterin tekemiseen, mutta kurssin aihe voi liittyä myös vaihtuvaan näyttelyyn. Vuonna 2005 kesäkurssin teemana oli televisio, ja kurssin aikana pääsi kokeilemaan niin uutisten kuin televisiodraamankin tekemistä. Kursseja järjestetään koulujen kesäloma-aikaan, ja ne ovat viikon mittaisia. Kurssin päätteeksi valmistetaan pienoisesitys tai -esityksiä. Vuoden 2005 kesäkurssilla ryhmä suunnitteli ja kuvasi oman uutislähetysten, itse käsikirjoitetun pienoisdraaman sekä yhden jakson itse käsikirjoitettuun saippuasarjaan. Kurssilaiset pääsivät tutustumaan eri genreihin ja niiden ominaispiirteisiin,

harjoittelemaan uutisten toimittamista, käsikirjoittamista, näyttelijäntyötä, kuvaamista sekä lajityypille ominaisia tekniikoita (kuten saippuasarjassa pitkät lähikuvaotot jne.). Kurssin päätteeksi Teatterimuseon *Kinossa* järjestettiin katselutilaisuus, jossa omat tuotokset näki valkokankaalta. Muistoksi jokaiselle kurssilaiselle jäi museon siviilipalvelusmiehen editoima dvd-kokonaisuus.

Vuonna 2003 otettiin museossa uudeksi työskentelytavaksi viikonloppupelit, joissa museon näyttelyt muuttuvat *Teatteripelin* tapaan jättimäiseksi pelilaudaksi. Alunperin tavoitteena oli järjestää lähes joka viikonloppu jotakin Teatterimuseon ajankohtaistapahtumiin, vuodenaikaan tai juhlapyyhiin liittyvää teemaohjelmaa, nyttemmin oheisohjelma ajoittuu pitkälti koulujen lomiin (myös suosituiksi tai muuten hyviksi havaitut pelit ovat jatkaneet ohjelmistossa). Etenkin kun puitteet ja toimiva valmis struktuuri ovat olemassa, on luonnollista pyrkiä ulottamaan se kaiken kansan saataville. Tällaisen yleisötoiminnan yhtenä tavoitteena on ollut myös saada muuten pienellä markkinointibudjetilla toimivan museon toimintaa läpi mediassa; kaikenlaiset Minne mennä -palstat ovat kullannarvoisia lähes kokonaan ilman kaupallisia mainoksia toimivalle museolle.

Pelien ajan (yleensä kaksi tuntia) museolla työskentelee näyttelyvalvojan lisäksi pelaaja, joka ohjaa ja neuvoo peliin osallistuvia. Joitain pelejä on vetänyt myös yksin näyttelyvalvoja. Useimmat pelit toimivat nonstop-periaatteella, eli niihin voi osallistua peliajan puitteissa silloin kun itselle sopii. Esimerkiksi klo 14–16 pelattavaan peliin voi hypätä mukaan klo 15 ja pelata tunnin.

Pelien osallistujat muodostavat joukkueita ja saavat kartan, jonka pohjalta ja pelinjohtajan neuvojen avulla he etenevät rastilta toiselle teatteriin liittyviä tehtäviä tehden. Vuonna 2003 pelejä pelattiin yleensä yhden kuukauden viikonloput, ja tuona vuonna pelejä olikin useita: *Suuri Munametsästys*, *Heinät ja viltit sekaisin*²⁷, *Minne lohikäärmeen häntä on kadonnut?*, *Horror-peli* ja *Joulukalenteri*. Myöhempinä vuosina pelejä ei ole järjestetty ihan yhtä suurella volyyymilla, sillä esimerkiksi joulun aikaan museossa on hiljaista ja *Joulukalenterilla* ei ollut paljonkaan osanottajia sen ainoana toteutumivuotena.

²⁷ Tässä viikonloppupelissä lähtökohtana oli pienoisooppera *Heinähattu, Vilttitossu ja suuri pamaus*, jota esitettiin *Arkadia-teatterissa* osana Helsingin juhlaviikkojen ohjelmistoa.

Vuodesta 2003 asti järjestetyssä *Suuri Munametsästys* -pääsiäistapahtumassa etsitään näyttelyihin kätkeytyjä pääsiäismunia ja tehdään pääsiäis- ja teatteriaiheisia tehtäviä. Marraskuussa, Halloweenin aikaan, museossa pelattava *Horror-peli* taas tutustuttaa teatterilliseen kauhuun. Tehtävinä on muun muassa pohtia kauhun elementtejä, askarrella teatteritarpeistoksi sopiva katkennut sormi, suunnitella kauhuesitykseen soveltuva äänimaisema ja kirjoittaa satukaavan avulla kauhutarina. Lopuksi *Horror-pelissä* valmistetaan pelin aikana tehtyjen tehtävien avustuksella oma kauhuesitys. Vuonna 2005 *Horror-pelissä* pystyttiin hyödyntämään myös *Hiljaisuus! Kamerat! Käy!* -näyttelyn sinistudiota ja toteuttamaan kauhuesityksiä televisioruudussa.

Jotkut viikonloppupelit tai -pajat on muunneltu vaihtuviin näyttelyihin liittyvistä työpajoista kaikelle yleisölle vapaasti pääsylipun hinnalla avoimiksi.²⁸ Vuoden 2004 erikoisnäyttelyyn *Suurenmoinen sirkus* liittyi lähes joka viikonloppu syksyllä ja keväällä museon näyttelyissä pelattava *Kirppusirkus*. *Kirppusirkus* johdatti lapset ja aikuiset sirkusnäyttelyyn ja sirkuksen maailmaan jälleen erilaisten tehtävien avulla. Loppuhuipennuksena *Kirppusirkus*-pelissä pääsi esiintymään kävijöiden oma ”perhesirkus tai sirkusperhe”.

Vuonna 2005 uutena viikonloppuohjelmana pyöri aikuisten ja 4–8-vuotiaiden lasten yhteinen työpaja *Satupolku*, jossa tutustuttiin H.C. Andersenin satuihin teatterin keinoin (tämä oli siis kokonainen tunnin mittainen työpaja, eikä nonstop-periaatteella toimiva peli). Tämän työpajan pohjalta kehitettiin myös päiväkodeille tarjottava työpajaversio, josta kerroin enemmän aiemmin luvussa 4. Myös *Suuri Munametsästys*, *Horror-peli*, koululaisten talviloman aikaan pelattava *Teatteripeli* ja *Mediapelistä* muokattu joululomaohjelma toivat yleisökasvatuksen kaikkien museokävijöiden ulottuville vuonna 2005.

Avoimissa yleisötyöpajoissa on aina se mahdollisuus, että joku, joka oli vain tulossa sunnuntaivierailulle museoon, saattaakin osallistua työpajaan tai peliin, johon ei muuten tulisi osallistuneeksi. Näin kävijä saa näyttelystä toisenlaista, ehkäpä kokemuksellisempaa tietoa ja elämyksiä.

²⁸ Susiseikkailu-työpajaa tarjottiin vuonna 2002 marraskuun viikonloppuina siten, että pajaan pääsi mukaan ensimmäiset 15 henkilöä ilmoittautumisjärjestyksessä. Tosin Suden hetki -näyttelyyn ei ollut mahdollista tutustua kuin tällä tavoin ohjatusti.

Petterssonin mukaan ”näyttely- ja kokoelmatoimintaa tukeva ohjelmisto on suunnattu museon olemassa olevalle yleisölle, niille, joille museo on jo tuttu ja jotka etsivät tutusta paikasta tai tutun aiheen parista uusia elämyksiä” (Pettersson 2004, 108). Tällaisen ”tukiohjelmiston” vastaparina Pettersson näkee *omaprofiilisen ohjelmiston*, jonka tavoitteena on luoda imagoa näkemyksellisestä, ennakoivasta ja ilmiöitä luovasta instituutista, joka avaa ovensa uusien asioiden myötä uusille ihmisille. Tällöin ohjelmistovalinnat ovat Petterssonin mukaan riippumattomia museon näyttelyohjelmistosta. Teatterimuseon oheisohjelmisto lienee lähempänä tätä ”tukiohjelmistoa”, jonka tavoitteena on sitouttaa tutut kävijät entistä voimakkaammin museoon (esimerkiksi *Munametsästyksellä* on omat vuodesta toiseen palaavat kävijänsä).

Omaprofiilisella ohjelmistolla Pettersson viittaa etenkin taiteidenväliseen ohjelmatuotantoon, jota Teatterimuseossakin on nähty esimerkiksi vierailevien musiikkiesitysten muodossa. Näkisin kuitenkin, että Teatterimuseon näyttelytoimintaa ja perustavoitteita (kuten laadukkaan teatterikasvatuksen tarjoamista) tukeva oheisohjelmisto pyrkii myös niihin tavoitteisiin, joita Pettersson esittää omaprofiilisella ohjelmistolla olevan. Tällainen tavoite on esimerkiksi saattaa museoympäristöön uusia kohderyhmiä, jotka Petterssonin mukaan ”oppivat käyttämään museota kulttuuripalvelujen tarjoajana ja joista ajan myötä kasvaa tottuneita museokävijöitä” (mt. 108–109).

5. Oppimiskäsitys ja Teatterimuseo

Museotoimintaan on aina kuulunut olennaisesti opetus ja valistus, mutta vasta viime vuosikymmeninä museo-opetusta on alettu kehittää määrätietoisemmin oppimisteoreettisista näkökulmista käsin (esim. Kallio 2004, 43). George E. Heinin (1998a, 12) mukaan museo-opetuksen merkitys on vahvistunut ja oppimisesta sekä kävijöiden oppimisen ymmärtämisestä on tullut museoille ”kysymys eloonjäämisestä” (*matter of survival*).

Teatterimuseossa erityisesti kokemuksellisen oppimisen näkökulma painottuu, niin näyttelyiden kuin työpajojenkin sisällöissä. Kun jotakin on saanut itse tehdä, se todennäköisesti jää myös paremmin mieleen. Kuten aiemminkin toin esille, tämä ajatus on Teatterimuseossa näkyvillä jo sisältöjen suunnitteluvaiheessa. Kallion et al. mukaan (2004, 43) ”käsitys oppimisesta vaikuttaa jokaisen oppaan, museolehtorin ja museossa vierailevan opettajan omaa työskentelyä koskeviin

valintoihin. Museo-opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa on läsnä aina jonkinlainen käsitys siitä, mitä oppiminen ja tieto ovat.”

Oppimisen tutkimuksessa puhutaan erilaisista oppimisteorioista ja -käsityksistä. Eri oppimiskäsitykset (esim. behavioristinen, kognitiivinen, konstruktivistinen jne.) tuottavat johdonmukaisesti seurattuna erilaista museo-opetusta: behavioristinen opettaja järjestää parhaaksi katsomansa ärsykeympäristön ja antaa oikein/väärin-tyyppistä palautetta, konstruktivisti taas pyrkii oppijan keskustelukumppaniksi. Käytännössä erilaiset oppimiskäsitykset voivat sekoittua keskenään ja opettajan toiminta ilmentää piirteitä useista eri käsityksistä. (Kallio 2004, 46)

Marjatta Levannon (2004, 55–56) mukaan suuri osa museoripustuksista ja näyttelyistä rakentuu behavioristisen tiedonsiirtoperiaatteen varaan. ”Behavioristisessa oppimiskäsityksessä tiedon kertoja on aktiivinen osapuoli, tiedon vastaanottaja passiivinen.” Tiedonsiirto on ollut museomaailman perinteinen tapa toimia, mutta muun muassa museopedagogi Kaisa Kettunen (2004, 91) toteaa työpajatoiminnassa ilmenevän piirteitä sekä behavioristisesta tiedon siirtymisestä että konstruktivistisesta ajattelun rakenteiden muutoksesta: ”Taidehistoriallista tietoa siirtyy, samoin taitoa, mutta tarkoitus on huomata jotain myös itsestä ja maailmasta, nähdä asioita toisin silmin taiteen kautta.” Kettusen mukaan taidemuseon työpajoissa tavoitteena on ”muutos ajattelussa, oivallus ja ymmärtäminen”.

Kallion et al. mukaan erityisesti konstruktivistinen strategia on yleistynyt museo-opetuksessa viime vuosina.²⁹ ”Konstruktivistisille näyttelyille ominaista on opetusmenetelmien runsaus ja vaihtelevuus, oppilaiden rohkaiseminen vuorovaikutukseen keskenään sekä museon henkilökunnan kanssa, useiden eri tulkintojen esittäminen mahdollisena sekä museoesineiden yhdistäminen oppijan omiin kokemuksiin.” (Kallio 2004, 46)

Maijaliisa Rauste-von Wrightin mukaan konstruktivistisesti orientoituneen koulutusprosessin piirteisiin kuuluu oppiminen oppijan omana aktiivisena tiedon konstruointiprosessina, jossa oppija valikoi ja tulkitsee informaatiota aikaisemmin oppimansa ja odotustensa pohjalta. Oppiminen on siis yksilön aktiivista havaintojen ja kokemusten tulkintaa ja niihin liittyvien uusien merkitysten rakentamista. Rauste-von Wright esittää myös, että hyvän opettajuuden

²⁹ Myös Hein suosii konstruktivistista näkemystä museopedagogiassa (ks. esim. Hein 1998a, 155-179 ja Hein 1998b, 35-39)

edellytys on taito luoda oppimisympäristöjä, jotka herättävät oppijassa kysymyksiä ja auttavat häntä konstruoimaan vastauksia ymmärtäen, mihin ollaan pyrkimässä. (Rauste-von Wright, 1998, 19)

Teatterimuseossakin konstruktivistinen ajattelu on ollut lähtökohtana. Museolehtori Heini Räsänen (2005b) kuvailee museon toiminta-ajattelua näin:

Oppimiskäsitykseni on lähinnä konstruktivistinen. Ajattelen, että ihminen oppii ja ymmärtää asioita ja maailmaa liittämällä uusia asioita jo olemassa oleviin ajatuksiinsa ja käsityksiinsä. Oppiminen tapahtuu helpommin ja se jää mieleen paremmin kun oppija itse aktiivisesti osallistuu oppimisprosessiin.

Aiemmissa luvuissa olen esitellyt Teatterimuseon toimintaa, joka pitkälti perustuu juuri ajatukseen oppijan omista aktiivisista tiedon käsittely- ja konstruointiprosesseista. Tässä työssä sovellan museo-oppimiseen kahta itseäni kiinnostavaa näkökulmaa, joilla on keskenään runsaasti yhteistä. Nämä ovat situationaalinen oppimiskäsitys sekä etenkin draamakasvatuksen tutkimuksessa hyödynnetyt ajatukset taiteellisesta oppimisprosessista.³⁰

Seuraavissa luvuissa esittelen ja pohdin näitä kahta lähestymistapaa oppimiseen, sekä niiden ilmenemistä ja sovellusulottuvuuksia Teatterimuseossa.

5.1 Situationaalinen oppimiskäsitys

Tämä oppimiskäsitys juontaa juurensa eksistentiaalisesta fenomenologiasta³¹. Suomessa tämän suuntauksen näkemykset rakentuvat pitkälti Lauri Rauhalan ajattelutavalle. Seuraava esitys situationaalisesta oppimisesta perustuu Maija Lehtovaaran aihetta käsittelevään artikkeliin (Lehtovaara 1996, 79–107).

³⁰ Taiteellisen oppimisprosessin käsite pohjautuu Inkeri Savan ajatuksille, joita käsittelen luvussa 5.2.

³¹ Fenomenologia on Edmund Husserlin ajatuksille pohjautuva filosofinen suuntaus, joka pyrkii kuvaamaan ”ilmiöt sellaisina kuin ne välittömässä kokemuksessa näyttäytyvät”. Tällöin tavoitteena on nostaa ihmisenä olemisen peruskysymykset keskeiseksi tutkimuskohteeksi. Muita tämän suuntauksen edustajia ovat mm. Martin Heidegger, Jean-Paul Sartre ja Maurice Merleau-Ponty.

Situationaalisen oppimiskäsityksen perustana on holistinen eli kokonaisvaltainen ihmiskäsitys, jota lyhyesti esittelin luvussa 2.2. Holistiseen ihmiskäsitykseen kuuluvat erottamattomasti käsitykset *tajunnasta*, *kehollisuudesta* ja *situationaalisuudesta*, jotka muodostavat saumattoman kokonaisuuden. (mm. Rauhala 1990, 43 ja Lehtovaara 1996, 80) Näin ollen situationaalista oppimiskäsitystä voidaan kritisoida yhden olemispuolen nostamisesta toisia tärkeämmäksi. Lehtovaara kuitenkin perustelee termivalintaansa sillä, että ”sen avulla voi tuoda korosteisesti esiin ihmisen kietoutuneisuuden elämäntilanteeseensa” (Lehtovaara 1996, 80). Tämä sopii mielestäni myös museoon, jossa kunnioitetaan kunkin museokävijän omia lähtökohtia.

Situationaalisisessa oppimisessa kokemuksella on hyvin keskeinen asema (mt. 83), ja siksikin se sopii viitekehyyksi Teatterimuseon kaltaisen oppimisympäristön tarkasteluun. Yhtä hyvin olisin voinut valita lähestymistavaksi kognitiivisen teorian tai kokemuksellisen oppimisen mallin tai syventyä konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen, mutta ajatukseni museosta mentaalisenä tilana ja kokemuksellisuuden, elämyksellisyyden ja kokonaisvaltaisen oppimisen paikkana puoltaa valitsemaani lähestymistapaa.

Seuraavaksi esittelen holistiseen ihmiskäsitykseen kuuluvat käsitykset *tajunnasta*, *kehollisuudesta* ja *situationaalisuudesta*.

Tajunnalla holistisessa ihmiskäsityksessä tarkoitetaan inhimillistä kokemisen kanavaa: merkityssuhteiden kehkeytymisen, niiden keskinäisiin suhteisiin asettumisen ja niiden jatkuvan muutoksen prosessia. Ennestään tuttuja, olemassaolevia merkityssuhteita ja suhdejärjestelmiä kutsutaan fenomenologisessa filosofiassa *horisonteiksi*. Horisontit eli ymmärtämysyhteydet eivät kumuloidu, vaan havainto- ja muutkin merkityssuhteet muuttuvat, maailmankuva avartuu.

Kehollisuudella situationaalisisessa oppimisen tarkastelussa tarkoitetaan ihmisen kehollista olemista, ajallista ja avaruudellista hahmottamista. Tähän kuuluvat toisaalta konkreettiset toiminnot kuten aistit, hapenotto- ja muutkin taidot, ja toisaalta muistojen, taitojen ja jälkien kantaminen omassa kehossaan.

Situationaalisuudella puolestaan tarkoitetaan ihmisen kietoutuneisuutta todellisuuteen, maailmaan oman elämäntilanteensa kautta ja mukaisesti. Ihmisen olemisen ei siis rajoitu ihon pintaan, vaan elämäntilanne, ympäröivät arvot ja normit ovat olennainen osa ihmistä.

”Syntyessämme maailmaan synnymme samalla historiaan ja traditioon – yhteisten merkitysten maailmaan” (mt. 99).

Henkisyys oppimisessa on myös yksi situationaalisen oppimiskäsityksen ulottuvuus. HenkisyYTEEN liittyvät halut, motiivit, toiveet ja myös kyky itsetiedostukseen. Tähän refleksiivisyyteen perustuu se, että oppijasta voi tulla eettisesti tiedostava, täysvastuullinen persoona. Tämä ulottuvuus tuntunee äkkivilkkaisulta melko hartaalta ja ylevältä museo-oppimisen lähtökohdaksi, mutta sitä voinee ehkä pitää jonkinlaisena tavoitteena, perimmäisenä syynä tehdä museokasvatustyötä. Pelkkä elämyksellisyys ja hauskanpito eivät riitä, vaan ajatus ihmisen kasvusta eettiseksi ja vastuulliseksi kokonaispersoonaksi muodostaa pohjan tukea tämän kaltaista oppimista (toki perimmäisenä syynä on myös tiedon lisääminen: auttaa museokävijää ymmärtämään teatteria ja esittävyttä ilmiönä).

Teatterimuseon näyttelyissä ja työpajoissa opetetaan paitsi teatteria, myös havaintojen tekoa sekä kykyä ottaa vastuuta. Haastattelemani työpajaohjaaja toteaa:

Teatterimuseon näyttelyiden erikoisuus, se että saa itse koskea ja kokeilla, opettaa myös vapauden ja vastuun yhteyttä. Vaatteita ja nukkeja saa usein valvomatta kokeilla. Vapaus kokeilla antaa kuitenkin myös vastuun pitää huolta ja kohdella kunnioituksella. Ja täähän on niinkun koko elämän läpi vievä juttu: mitä enemmän saa vapauksia sitä enemmän saa myös vastuuta. (Tamminen 2005)

Kunkin ihmisen oma elämäntilanne ja kapasiteetti sekä toisaalta ympäristö ja kulttuuritausta vaikuttavat oppimiseen. Kun ajatellaan, että oppimisteorioiden kehityksen taustalla ovat tietyt yhteiskunnalliset kehitystekijät, nähdään ihminen situationaalisenä, elämäntilanteisiinsa kietoutuneena (Lehtovaara 1996, 81). Ihmisen kyky ottaa vastaan uutta ja laajentaa omia ymmärtämysyhteyksiään riippuu pikäلتi ihmisen omasta taustasta. Teatterimuseon pajoissa on kuitenkin mahdollisuus kokeilla rooleja, joita arkielämässä ei tulisi ottaneeksi. Museossa on mahdollisuus tehdä ”luovia hyppyjä”, jotka voivat muuttaa ihmisen käsitystä itsestään. Teatterimuseon työpajassa ujosta voi tulla rohkea tai villistä rauhallinen ja keskittynyt. Museolehtori Räsänen toteaa, että ”ryhmässä vallitsevat roolit saattavat Teatterimuseon työpajassa radikaalistikin muuttua. Osaksi siihen vaikuttaa uusi ympäristö ja osaksi se, että ryhmää vetää aiemmin tuntematon ihminen” (Räsänen 2005b).

Museo on fyysinen paikka, jossa kehollisuus ja moniaistinen paikan kokemus ovat läsnä kenties toisella tavalla kuin koululuokassa. Lehtovaara toteaaakin (1996, 81), että ”tietokoneyhteiskunta siirtää oppimisen pois koululuokista ja näyttää siltä, että nyt tarvitaan erilaisten oppimisympäristöjen korostamista”. Tilallisuus ja kokonaisvaltainen (oppimis)kokemus paikasta ovat Teatterimuseon kannalta kiinnostavia kysymyksiä. Situationaalisessa oppimiskäsityksessä puhutaankin ajallisuuden ja avaruudellisuuden hahmottamisesta, kehollisesta ymmärtämisestä. ”Kehollisuudella ja kehollisilla kokemuksilla on kaikessa oppimisessa oma asemansa, koska keho on ihmisen maailmassa olemisen keskus” (mt. 94).

Teatterimuseossa oppimisen kokemuksellisuus ja kokonaisvaltaisuus ovat keskeisiä, oppiminen tapahtuu sekä näkemällä, kokemalla ja kokeilemalla, kuulemalla, tekemällä että olemalla fyysisesti (kehollisesti) tietyssä paikassa. Kehollisuuden merkitys ei liity ainostaan liikuntaan liittyvien, motoristen taitojen oppimiseen, vaikka se tuleekin niissä korosteisesti esiin. Fenomenologisessa ajattelussa ihmisen kokemukset ovat kiinni maailmassa nimenomaan kehon kautta. (sama)

Teatterimuseossa oppiminen on kokonaisvaltainen, holistinen kokemus. Tähän ajatukseen yhtyy myös haastattelemani työpajaohjaaja, joka toteaa:

Mun mielestä Teatterimuseossa on loistavat mahdollisuudet kokonaisvaltaisempaan oppimiseen. Kun meillä (ainakin) länsimaisissa yhteiskunnissa nostetaan usein suhteettoman korkeaan arvoon käsitteellinen sanojen ja lukemisen, rationaalisen tiedon kautta oppiminen, niin on tärkeätä pitää yllä meidän museon kaltaisia paikkoja, joissa oppiminen tapahtuu monella aistilla. (Tamminen 2005)

Tätä monen aistin kautta tapahtuvaa oppimista työpajaohjaaja kutsuu ”intuitiiviseksi oppimiseksi”, mikä on mielestäni oiva sana kuvaamaan oppimista Teatterimuseossa.³² Myös situationaalisen oppimisen kohdalla puhutaan intuitiosta tajunnallisena ilmiönä (ks. esim. Lehtovaara 1996, 94). Työpajaohjaaja kuvaa ajatustaan intuitiivisesta oppimisesta näin:

Ensinkin Teatterimuseossa voi tietenkin laajentaa tietämystään teatterin historiasta, näyttelijöistä, puvuista tms. Itse teatteria tehdessä, joko pajoissa tai satunnaiskävijänä, voi oppia määrättömästi asioita. Muun muassa yhteisöllisyyttä, läsnäoloa, keskittymistä, toisen asemaan asettumista, rauhoittumista ja täysillä innostumista. (Tamminen 2005)

³² Intuitiivista oppimista (intuitive learning) on käsitelty aiemmin mm. Margaret Denis, mutta en varsinaisesti käsittele tässä työssäni intuitiivista oppimista teoriana.

5.2 Taiteelliset oppimisprosessit Teatterimuseossa

Oppimista Teatterimuseossa voi pitää erityisesti taiteellisena oppimisena, jossa sekä taiteelliset taidot (teatterin tekemisen kautta) ja taiteelliset tiedot (esim. teatterihistorian kautta) kasvavat. Artikkelissaan *Taiteellinen oppimisprosessi* Inkeri Sava käsittelee taiteellista oppimista oppijan sisäisen muutoksen prosessina, alituisena tulkinta- ja merkityksenantotapahtumana, transformaationa (Sava 1993, 15–40). Savan ajatukset ovat pitkälti samankaltaisia kuin situationaalisen oppimiskäsityksenkin, oppimisen syvälinen tarkastelu ja ihmisen henkinen kasvu ovat keskiössä.

Sava toteaa (mt. 15), että ”kaiken opetuksen – siten myös taiteenopetuksen – perimmäinen tehtävä on tukea ja edistää oppimista”. Tämä pätee myös museopedagogiikan kohdalla. Oppiminen on Savan mukaan muutosta, jolla voidaan taiteenopetuksessa viitata kolmentyyppisiin ilmiöihin: määrälliseen muuttumiseen (esim. piirustus- tai kehonhallintataidot lisääntyvät, tiedot eri taiteenalojen tekniikoista tai historiasta kasvavat), laadulliseen muuttumiseen (kuten taiteellis-esteettisesti entistä korkeatasoisemmaksi arvioitu tuotos, esim. musiikissa persoonallisempi ja vivahteikkaampi tulkinta) ja kolmanneksi rakenteellisiin muutoksiin taiteellisessa, luovassa ajattelussa ja mielikuvanmuodostuksessa.

Teatterimuseon työpajojen kohdalla eritoten määrällinen muuttuminen on päällimmäisenä havaittavissa: kävijän tiedot teatterista kasvavat. Myös taidot saattavat karttua, esimerkiksi sirkustyöpajassa joku kenties oppii kuinka kuperkeikka tehdään jne. Laadullisesta muuttumisesta lienee vaikeaa puhua työpajatyypin yhteen käyntikertaan perustuvan oppimisen kohdalla, mutta mahdollisuus tähän on toki olemassa.

Savan esittelemä kolmas muutoksen muoto on myös kiinnostava. Erityisesti kognitiivisen psykologian ja taidekäsityksen mukana on kehittynyt näkemys rakenteellisten muutosten tärkeydestä opetus-oppimistapahtuman seurauksena. Sava korostaakin, että ”olennaisinta olisivatkin ne muutokset, joita tapahtuu oppijan ulkomaailmaa ja omaa sisäistä toimintaansa koskevissa visuaalisissa, avaruudellisissa ja musiikillisissa ajattelumalleissa, ruumiinkuvassa ja ruumiinliikkeitä koskevissa sisäisissä skeemoissa, taiteellis-esteettisissä käsite- ja

mielikuvajärjestelmissä”. (mt. 17) Teatterimuseolla on siis kasvattajana mahdollisuus rakentaa kävijän maailmankuvaa, tarjota elämyksiä, jotka muuttavat tai avartavat näitä horisontteja.

Taiteellisesta oppimisesta puhuessaan Sava (mt. 7) pohtii myös mielenkiintoista lähtermiä muuntuminen, transformaatio. Sava pitää nimenomaan taiteellisen oppimistoiminnan yhtenä keskeisenä ominaisuutena taiteen transformoivaa merkitystä. Käsité transformaatio viittaa Savan mukaan taidetta tekevän tai kokevan – oppivan – ihmisen mielen sisäiseen prosessiin, tulkinta-, merkityksenanto- ja muuntumistapahtumaan. Olennaista Savan mukaan siis on, että taiteellisen tulkinta- ja merkityksenantotoiminnan kautta oppiva ihminen luo taiteellisen oppimisen kohteena oleviin asioihin uusia merkityssuhteita, saa uutta näkökulmaa todellisuuteen, itseensä, toisiin ihmisiin, luontoon ja elämään yleensä.

Näin ollen oppiva ihminen luo transformaatiotapahtuman kautta uutta sisäistä todellisuutta. Sava ehdottaakin transformaaation suomennokseksi ”mielen sisäistä luomistyötä”. Perusolemuksestaan kysymyksessä on siis ulkoisessa käyttäytymisessä suoraan näkymätön, mutta sisäisesti ehkä varsin dramaattinenkin kokemus (toki ulkoinenkin muutos on mahdollinen). Sava toteaaakin, että jonkin voimakkaan taiteellis-esteettisen elämyksen jälkeen itse asiassa mikään ei sisäisessä todellisuudessa ole kuten ennen. Teatterimuseo tarjoaa mielestäni mahdollisuuden tällaiseen hienovaraiseen, mutta hyvinkin merkitykselliseen kokemukseen.

Kun olin käynyt allekirjoittamassa työharjoittelusopimuksen Teatterimuseossa keväällä 2004, istuin jonkin aikaa yksin *Ullakolla* kuunnellen äänitehosteita ja katsellen nukketeatterinukkeja, rekvisiittaa ja koko lavastettua ympäristöä. Olin syvästi vaikuttunut näkemästäni ja kokemastani. Vieläkin voin helposti palata muistoissani tuohon kokemukseen. Toki tunnelmaan vaikutti tilanteeni, ”situaationi”: olin saanut hienon harjoittelupaikan ja olin pitkästä ajasta käymässä Suomessa (opiskelin Tukholmassa tuohon aikaan). Ihmisen sisäinen ympäristö saattaa taiteen konteksteissa kuitenkin yllä kuvatun kaltaisesti olennaisesti muuttua, transformoitua.

Haastattelemani työpajaohjaaja kuvaa samaa ilmiötä:

--- tällöin oppiminen on vahvempaa, kun se muuttaa jotain itsen sisällä ja lähtee omista oivalluksista, eikä oo täti vaan kertomassa --- Paja voi parhaimmillaan antaa sysäyksen, joka käynnistää uutta luovan prosessin. (Tamminen 2005)

Sava puhuu taiteellisen oppimisprosessin yhteydessä *syvähenkisestä oppimisesta*. Tämä on kehittynyt behavioristisen oppimisajattelun ulkoohjautuvuuden vastapainoksi. Syvähenkisessä oppimisessa on kyse taiteesta voimakkaiden tunne-elämysten ja itsensä toteuttamisen välineenä. Tämä kunnioittaa oppivan ihmisen sisäistä todellisuutta, hänen tunteitaan, mielikuviaan, tarpeitaan ja toiveitaan. Tällä syvähenkisyydellä on siis sama päämäärä kuin situationaalisessa oppimiskäsityksessä henkisyydellä: valmiudet kantaa eettistä vastuuta itsestä, omista toiminnoista, toisista, kulttuurista ja luonnosta.

Seuraavassa luvussa paneudun tarkemmin yhteen Teatterimuseon oppimisympäristöistä, vuoden 2005 televisionäyttelyyn sekä siihen liittyneeseen *Tehtävä televisiossa* -mediakasvatustyöpajaan. Tutkin oppimista työpajassa tässä luvussa esitettyjen ajatusten pohjalta.

6. Lähikuvassa televisio

Vuoden 2005 päänäyttely Teatterimuseossa oli Yleisradion kanssa yhteistyössä toteutettu näyttelyn ja työpajojen kokonaisuus *Hiljaisuus! Kamerat! Käy!*. Näyttely juhlisti television 50-vuotista taivalta ja esitteli televisio-ohjelmien tekemistä.

Museonjohtaja Hanna-Leena Helavuoren mukaan näyttelyiden teemat syntyvät usein intuitiivisesti. *Suden hetki* vuonna 2002 oli esitelty teatterin illuusiota, jonka jälkeen museolla heräsi ajatus näyttää myös, miten television illuusio syntyy. Alkusysäyksenä näyttelyn päätyemiselle Teatterimuseoon oli Helavuoren mukaan myös halu tehdä yhteistyötä lavastaja Anu Majan kanssa. Televisiotuotannon historiasta oli kulunut sopivasti tasavuosia, joten palaset loksahdivat kohdalleen. Myös kentältä kuuluneet muistutukset televisioteatterin tärkeydestä toki myötävaikuttivat näyttelyteeman löytymiseen. Yleisradion saaminen yhteistyökumppaniksi oli myös ehdoton edellytys näyttelyn toteutumiselle. (Helavuori 2006)

Teema oli sopiva Teatterimuseolle myös mediakasvatuksellisen näkökulmansa vuoksi. Helavuoren mukaan tärkeää oli näyttelyn tuleva kohderyhmä eli nuoret (kun taas esim. *Suden hetkessä* kohderyhmää olivat erityisesti 7–12-vuotiaat lapset):

Me olimme nyt tekemisissä sen yleisöjoukon kanssa, jolle televisio on mitä suuremmissa määrin arjen väline ja osa kommunikaatioavaruutta. Lisäksi ajattelimme myös poikia, tätä tekniikka- ja nippeliulottuvuutta. (Helavuori 2006)

Näyttelyyn oli rakennettu kolme oikeaa studiota: *Kotikatu*-draamasarjasta tutun Luotolan perheen keittiö- ja olohuonelavaste, uutisstudio sekä blue screen -studio, jossa käytetään chroma-key-erikoistekniikkaa.³³

Lisäksi näyttelyssä oli kolme käyttövalmista televisiokameraa ja oma ohjaamo, jossa kuvaa pystyi miksaamaan ja nauhoittamaan. Valmista materiaalia pystyi myös katsomaan. Tässä luvussa käsittelen näyttelyyn liittyvää mediakasvatustyöpajaa *Tehtävä televisiossa*. Aluksi esittelen työpajan sisällön ja tavoitteet, jonka jälkeen pohdin oppimista tässä työpajassa.

6.1 Tehtävä televisiossa

Tehtävä televisiossa -mediakasvatustyöpaja oli tunnin mittainen, ja tapahtui kokonaan *Hiljaisuus! Kamerat! Käy!* -näyttelyn tiloissa. Työpajassa oli mahdollista keskittyä joko uutislähetyksen tekemiseen uutis- ja sinistudiossa tai kuvata oma televisiodraamatuotos *Kotikatu*-lavasteessa. Kolmantena vaihtoehtona oli toteuttaa sinistudiossa *Actionary*-visailuohjelma, jonka konsepti (pantomiiimiin perustuva joukkuevisailu) oli kehitetty nimenomaan tätä työpajaa varten. Keskityn tässä työssäni kuvaamaan erityisesti uutistyöpajaa, jonka tarkempaa sisältöä ja kulkua esittelen tässä luvussa.

Uutistyöpajaan liittyi kaksi ennakkotehtävää, jotka löytyivät Teatterimuseon www-sivuilta (ks. liite 1). Tehtävänä oli katsoa tv-uutisia ja tarkkailla niissä esiintyviä erityispiirteitä

³³ Tällaisessa lavastuksessa kuvasta voidaan poistaa yksi väri ja korvata se muulla kuvalla. Menetelmällä yhdistetään kahden kuvälähteen kuvat yhdeksi kuvakokonaisuudeksi siten, että kummastakin näkyy vain haluttu osa.

Kuvaukset tehdään tasaisesti valaistua väritaustaa (useimmiten sininen, vihreä, keltainen, magenta) vasten. Väri voidaan tuottaa lavastukseen eri tavoin. Käytössä voivat olla studionverhot tai kiinteät taustat, maalatut taustat tai edestä tai takaa projisoitu valo.

Poistetun värin alueelle voidaan kuvauksessa tai jälkikäsitellyssä lisätä muuta kuvaa. Lavastuksessa voidaan käyttää filmi- tai videomateriaalia, still- tai livekuvia, dioja, kuvia, maalauksia, pienoismallista kuvattavaa materiaalia, 2D- tai 3D-digitaalisia lavasteita ja taustoja tai animoituja kuvia. Virtuaalisessa lavastuksessa käytetään reaaliaikaisesti liikuteltavaa kuvaa 3D-digitaalisesta mallista. *Hiljaisuus! Kamerat! Käy!* -näyttelyssä taustakuvina käytettiin esim. sääkarttoja tai metsämaisemia. Etenkin oman säätiedotuksen kokeileminen oli monista kävijöistä sekä opettavaista että hauskaa.

(uutisankkurin puhetapaa, vaatekuvasta, studion lavastusta ja valaisua jne.). Toinen tehtävä oli valita jokin valokuva, lehdestä leikattu tai itse otettu, jonka pohjalta kirjoitettiin oma uutinen. Www-sivuilta löytyi myös vinkkejä oman uutisen kirjoittamiseen (ks. liite 2).

Teatterimuseon työpajaan tultiin siis valmiin uutisen ja siihen liittyvän kuvan kanssa. Paja alkoi (kuten kaikki Teatterimuseon työpajat) Kaapelimuseoiden³⁴ aulasta, jossa ryhmän vetäjä otti ryhmän vastaan. *Hiljaisuus! Kamerateat! Käy!* -näyttelyssä keskusteltiin ensin näyttelyn sisällöstä, television kulussien maailmasta, joka olikin näyttelyssä nähtävillä. Uutisten sisällöistä ryhmät olivat usein keskustelleet jo koulussa ennakkotehtäviä tehdessään, mutta pajan tarkoitus oli myös jatkaa tätä keskustelua, viritellä kävijöiden mediatietoisuutta ja pohtia yhdessä medialukutaidon kysymyksiä (kuten millaisia uutiset yleensä ovat jne.).

Käytännön osuus *Tehtävä televisiossa* -työpajassa oli suuri, kaikki pääsivät itse tekemään jotakin konkreettista uutislähetysten työtehtävää. Ryhmät olivat usein valinneet joukostaan etukäteen uutisankkurin tai -ankkurit ja erikoisreportterin tai haastattelijan. Lisäksi tarvittiin haastateltavia, kolme kuvaajaa, kuvamiksaajia ja ohjaaja.

Uutislähetysten käsikirjoitus käytiin läpi ryhmän kanssa: mikä kameroista kuvaa ensin, mikä seuraavaksi, kuka puhuu milloinkin ja miten leikataan (kuvaleikkaaminen tapahtui siis suorana kuvaustilanteessa, eikä kuvaa jälkikäsitelty mitenkään). Sitten harjoiteltiin uutislähetys läpi, jonka jälkeen kuvattiin koko lähetys keskeytyksittä. Lopuksi (jos aika riitti) koko ryhmä kerääntyi katsomaan uutislähetysten nauhalta ja tuotoksesta keskusteltiin yhdessä. Mahdollisista teknisistä virheistä, kuten kuvavarajauksista keskusteltiin.

Tehtävä televisiossa -työpajan parina pyöri vuonna 2005 *Mediapeli*, joka oli suunniteltu *Teatteripelin* tapaan helpottamaan suurten ryhmien mahdollisuutta tulla työpajoihin.³⁵ *Mediapelissä* kävijät ratkoivat elokuva- ja televisioaiheisia tehtäviä, esimerkiksi äänestivät leffaraadissa, kokeilivat museon perusnäyttelyyn kuuluvaa *Romeo ja Julia* -multimediapeliä ja tekivät oman kahvimainoksen, joka kuvattiin videolle.

³⁴ Kaapelitehtaan muut museot ovat Hotelli- ja ravintolamuseo sekä Suomen valokuvataiteen museo.

³⁵ Useimpiin Teatterimuseon työpajoihin mahtuu kerralla vain 15 henkilöä. Koska luokkakoot ovat enimmäkseen melko suuria, jaetaan isommat ryhmät puoliksi siten, että toiset pelaavat Teatteri- tai Mediapeliä ja toiset osallistuvat työpajaan. Ks. Teatteripeli, luku 3.

Tehtävä televisiossa -työpajan (ja *Mediapelin*) tavoitteena oli lisätä kävijöiden medialukutaitoja, kertoa miten televisio-ohjelmia oikeasti tehdään, havainnollistaa millaisen työn ja työryhmän tulos yksi uutislähetys on. Seuraavaksi erittelen tämän mediakasvatustyöpajan tavoitesisältöjä tarkemmin.

Artikkelissaan *Mediassa on aktiivisen oppimisen mahdollisuus* Sirku Kotilainen ja Mari Hankala (1999, 44) esittävät mediakasvatuksen lähestymistapojen jakaantuvan ainakin kolmeen ryhmään: tekniseen, taidekasvatukselliseen ja yhteiskunnalliseen. *Tehtävä televisiossa* -työpajassa tekninen ja yhteiskunnallinen lähestymistapa yhdistyvät myös taidekasvatukselliseen näkökulmaan.

1) *Teknisessä* lähestymistavassa keskitytään viestimien tekniikkaan ja erilaisiin teknisiin viestimillä työskentelemisen käytäntöihin. Esimerkiksi tietotekniikka oppiaineena edustaa tätä lähestymistapaa, kuten myös valokuvauksen, videokuvauksen ja -editoinnin tekniikkojen opetus ja opiskelu. Tekniikkaan tutustutaan useimmiten kokeilemalla ja tekemällä opettajan ohjauksessa. Televisiotyöpajassa oppilaat oppivat televisiosta paljon myös käytännön tekniikkaa: kameroiden käyttöä, kuvaleikkausta ja -miksausta sekä tietoja esimerkiksi kuvakulmista jne. Mielestäni tekniseen lähestymistapaan kuuluu myös tietoisuus siitä, millaisen työvoimaketjun päässä esimerkiksi uutislähetys on. Televisiotyöpajan keskeinen tarkoitus oli nimenomaan paljastaa kävijöille television kulissientakainen maailma, näyttää konkreettisesti kaikkien televisio-ohjelmien lopputeksteissä vilahtavien nimien ja nimikkeiden takaa paljastuva työ määrä.

2) *Taidekasvatuksellisessa* lähestymistavassa korostuvat mediaesitysten koodistojen, rakenteiden ja muotojen hallinta ja arviointi. Tällöin tarkastelun painopiste on kuitenkin enemmän ilmaisussa kuin yhteiskunnallisessa lähestymisessä. Taidekasvatuksellisen lähestymistavan käytännön opetuksessa päädytään usein tarkastelemaan mediaa nimenomaan ilmaisun näkökulmasta. Teatterimuseon televisiotyöpajassa tämäkin tulokulma on olennainen: kävijöiden tekemissä uutislähetyksissä harjoiteltiin myös televisioilmaisua, uutislähetysten tai draamakohtauksen muotoa ja ilmaisullista koodistoa. Useat erikoisreportterien haastattelut olivat myös huikeita roolisuorituksia, joissa sai olla myös huumoria mukana.

3) Mediakasvatuksen *yhteiskunnallisessa* lähestymistavassa on olennaista esimerkiksi ”erilaisten valtasuhteiden vaihtelu, arvojen ja asenteiden erittely sekä sen pohtiminen, mitä löytyy erilaisten mediatuotantojen taustalta ja itse mediaesityksistä” (mt. 44). Keskeistä Kotilaisen ja Hankalan

mukaan on se, että oppijoille paljastuu, kuinka lopullista juttua tai esitystä varten aineistoja valitaan, muokataan, järjestetään ja kerronnallistetaan. Tällöin käytännön opetuksessa päädytään usein työstämään oppilaiden kanssa itse mediatuotantoa, esimerkiksi lehteä tai videoesitystä. (sama)

Televisiotyöpajan tehtävä oli auttaa kävijöitä pohtimaan uutisten tekemisen vaiheita, johon liittyy aina myös uutisoinnin eettinen puoli: kerrottavat uutiset ovat aina valintaa. Tätä painotettiin eritoten ennakkotehtävissä, jolloin myös opettajan vastuu koululla oli suuri. Tunnin mittaisessa työpajassa aikaa menee paljon käytännön toimiin, jolloin yhteiskunnallisen pohdiskelun osuus on väistämättä pienempi. Usein työpajakävijät kuitenkin oivalsivat oman uutislähetysten teon myötä, että uutiset ovat aina käyneet läpi tietyn prosessin, johon liittyy valintoja, asenteita, valtaa ja arvoja.

6.2 Oppimisympäristö ja oppiminen *Tehtävä televisiossa* -työpajassa

Seurasin marraskuussa 2005 kahta *Tehtävä televisiossa* -työpajaa. Käytin havainnoinnissa apuna laatimaani havainnointityökalua (ks. liite 3). Osallistuvaa havainnointia työtapanä olen käsitellyt tarkemmin luvussa 2.1. Seuraavaksi puran auki havainnointini tuloksia ja pohdin oppimista Teatterimuseossa *Tehtävä televisiossa* -työpajan kautta. Käytän apunani myös työpajaohjaajalle tekemääni sähköpostihaastattelua.

Oppimistahan on vaikea mitata, ja etenkin tunnin mittaisen työpajan kohdalla en luonnollisesti lähde edes sellaista yrittämään. Situaatioonallinen oppimiskäsitys ja Inkeri Savan ajatukset taiteellisesta oppimisrosessista soveltuvat pikemminkin pohdintaan oppimisen olemuksesta, luonteesta ja mahdollisuuksista. Teatterimuseo erityislaatuiseä oppimisympäristönä ja teatterikasvatuksen tarjoajana ansaitsee tämänkaltaisen tarkastelun.

Tehtävä televisiossa -työpajan oppimisympäristönä toimi *Hiljaisuus! Kamerateat! Käy!* -näyttely, joka on verraton esimerkki Teatterimuseon ominaislaadusta kokonaisvaltaisen oppimisympäristön järjestäjänä. Museon työpajaohjaaja kuvaa kokemustaan televisionäyttelystä oppimispaikkana seuraavasti:

--- mä luulen että Teatterimuseon studioon tullessaan kokee vähän saman kuin vieraillessaan oikealla tv-studiolla, tunteen siitä, että näkee jotain salattua, kulissien taakse, television sisään. Tietynlaisen jännityksen ja tärkeyden tunteen. (Tamminen 2005)

Lavastaja Anu Majan suunnittelema näyttelyarkkitehtuuri tarjosi puitteet sukeltaa television illuusion, saada tietää, miltä ”ääntä ja kuvaa tuottavan huonekalun” sisuksissa näyttää. Kehollisuus ja kokonaisvaltainen oppimiskokemus korostuvat tämäntyyppisessä näyttelyssä. Fyysisesti oikeassa televisiostudiossa oleva ihminen oppii luonnollisesti erilaisia asioita kuin mitä esimerkiksi videon, valokuvien tai luennon kautta televisiotyöstä oppisi.

Ajallinen ja avaruudellinen läsnäolo sekä kehollinen ymmärrys käsillä olevasta asiasta luovat uusia ymmärtämysyhteyksiä, joita syventää kokemuksellinen tekemällä oppiminen yhdistettynä työpajassa saatavaan tietoainekseen. Näin fyysinen tila (televisiostudio) yhdistyy tekemiseen (itse kuvattavat uutiset) ja tietoon (ohjaajan kertomiin asioihin ja vinkkeihin esim. kuvarajauksista, uutislähetysten ominaispiirteistä jne.).

Osallistuin havainnoijan ominaisuudessa 3.11.2005 Helsingin normaalilyseolaisten työpajaan, jossa oli mukana 13 kahdeksaluokkalaista, joista 3 oli tyttöjä ja 10 poikia. Osallistujista osa oli ollut ennenkin Teatterimuseossa ja tunsivat selvästi museon paikkana. Toinen havainnoimani työpajatilanne oli 18.11.2005 Vierumäen koulun työpaja, jonka osallistujat olivat 9-vuotiaita. Molemmissa pajoissa tehtiin oma uutislähetys ennakkoon valmistettujen omien uutisten pohjalta. Hyvin suunniteltu oli puoliksi tehty: ryhmät olivat etukäteen jo koululla valinneet (nuorempien ryhmä arpomalla) joukostaan reportterit, haastattelijat, kuvaajat jne. Molemmissa ryhmissä suhtauduttiin museoon ja sen esineistöön avoimesti, mutta kunnioittavasti. Raja käyttö- ja museoesineen välillä saattaa helposti työpajoissa häilyä, kun osaan esineistä saa – ja kuuluukin – koskea, ja osaan taas tulisi suhtautua museoesineenä.

Haastattelemani työpajaohjaaja toteaa, että *Tehtävä televisiossa* on ”rationaalisempi kuin Teatterimuseon pajat yleensä”. Hän kuvaa pajaa näin:

Nähdään miten televisiostudio toimii, miten kameroita käytetään, mitä kaikkea ohjaamosta käsin voi tehdä ja miten, miten sinistudio toimii. Mutta nämäkin asiat opitaan konkreettisesti tekemällä eikä ulkoa pönttämällä, ja se on heti eri asia. (Tamminen 2005)

Soveltaakseni Inkeri Savan ajatuksia taiteellisesta oppimisesta televisiotyöpajan yhteydessä määrällinen muuttuminen tiedoissa ja taidoissa on etenkin tämän työpajan kohdalla huomattava. Useimmilla ei välttämättä ole minkäänlaista kokemusta televisiokameroista ennen työpajaa, ja tunnin pajan jälkeen jokainen ryhmäläinen on osallistunut oman uutislähetysten tekemiseen. Tieto toimittajan työstä ja toisaalta tekniikan käytöstä lisääntyy ja kokeilemisen kautta ymmärrys aiheesta laajenee. Oppiminen tapahtuu oman kokemuksen kautta, mutta myös yhteisöllisesti, sosiaalisessa tilanteessa. Hauskanpidon merkitystäkään ei sovi tässä tapauksessa väheksyä – se mikä on ollut kivaa, jää helposti mieleen. Myös yhteisöllisyyden kokemus ja tunne yhdessä tekemisestä on luokan oman, yhteisen uutislähetysten tekemisessä merkittävää.

Kasiluokkalaisten poikien uutiset olivat hupaisia, kuten ”Jonnen hiukset syttyivät tuleen ja sata ihmistä menehtyi, koko koulu palo” ja ”papupurkista löytyi nallekarkkeja”. Vaikka uutisen sisältö ei olekaan vakava tai opettavainen (kuten taas 9-vuotiaiden ryhmässä, jossa uutisaiheena oli mm. uusi myrkkukasvilöydös), itse välineen käyttöön liittyvät seikat saattavat jäädä nuorten mieleen hyvinkin selvästi. Myös eläytymisen, roolien omaksumisen ja näyttelijäntyön harjoittamisen tärkeys on ilmeistä televisiopajassa.

Työpajaohjaaja toteaaakin: ”vaikka nykysukupolvi on tottunut teknisiin vempaimiin, kamera herättää silti kunnioitusta. On jotenkin jännempi esittää kameralle kuin liveyleisölle” (Tamminen 2005). Koululaisryhmästä on selvästi jännittävää ja hauskaa nähdä oma, itse tehty uutinen oman sosiaalisesti tutun yhteisön esittämänä.

Paja opettaa myös vastuunottoa yhteisen projektin hyväksi. Jokaisella osallistujalla on vastuu omasta alueestaan, jotta kameratyöskentely, leikkaaminen, uutisten lukeminen jne. sujuvat ja kokonaisuus onnistuu. ”Suoran lähetysten” jännitys on myös merkittävä tekijä: seuraamissani ryhmissä kaikki selvästi keskittyivät kun uutislähetystä alettiin nauhoittaa. Kun ryhmä tietää kaiken menevän ”kerralla purkkiin”, tulee villimmästäkin oppilaasta usein keskittynyt ja yhteisen päämäärän eteen työskentelevä.

Samanlailla kuin muutkin pajat, uskon että tv-paja opettaa yhteisöllisyyttä tai ainakin yhteistyön merkitystä sekä keskittymistä ja toisen asemaan asettumista. Eläytymisen ja heittäytymisen määrä on usein vähäisempi kuin teatteripajoissa. Toisaalta esittäjyyteen saa eri vision, kun tuotos katsellaan saman tien. Näkee, miltä liikkeet ja tunteenilmaisut näyttävät katsojasta.

Joku hankalasti selitettävä lumous tv-näyttelyssä myös on joillekin ihmisille. Esimerkiksi serkkuni katsovat tv-näyttelyssä tekemäänsä tuotosta kerta toisensa jälkeen ja tukehtuvat naurusta. Heille teatteripuoli kalpenee tv:n rinnalla. (Tamminen 2005)

7. Tulevaisuus Teatterimuseossa

Nykyisin museomaailmassa puhutaan runsaasti saavutettavuudesta. Sari Salovaaran (2004, 67) mukaan hyvä saavutettavuus (vrt. engl. ”accessibility”, ruots. ”tillgänglighet”) tuo palvelut kaikkien ulottuville ja tarjoaa mahdollisuuden osallistumiseen ja elämyksiin yksilöiden erilaisista ominaisuuksista riippumatta.

Jos olisi mahdollista visioida jonkinlaisella ”kaikkimullehetinyt”-asenteella, toivoisin Teatterimuseoon tietenkin pidempikestoisia työpajoja, joita toteutettaisiin tiiviimmällä yhteistyöllä koulujen kanssa. Lisäksi visioisin museon saavutettavaksi niin näkö- ja kuulovammaisillekin kuin liikuntarajoitteisille, kehitysvammaisille, oppimisvaikeuksien kanssa eläville, arabiaa ainoana kielenään puhuville jne.

Salovaaran mukaan saavutettavuuden edistäminen on jatkuva ja kiinteä osa museotyötä. Tällöin työn tulokset konkretisoituvat päivittäin ratkaisuisissa, joita museotyöntekijät tekevät. Ratkaisut koskevat esimerkiksi näyttelyiden sisältöjä: mikä näkökulma valitaan ja minkälaisia pedagogisia lähestymistapoja käytetään. (mt. 71)

Saavutettavuuden haasteet on Teatterimuseossakin otettu huomioon, vaikka toki parannettavaakin aina löytyy. Teatteri taidemuotona asettaa toisaalta rajoitteita (esim. visuaalisen taidemuodon saavutettavuus näkövammaiselle) mutta luo myös mahdollisuuksia (esim. jukeboksin ääninäytteen jne.). Moniaistisia elämyksiä tarjoava näyttely ottaa huomioon erityisryhmiä ja tarjoaa monipuolista kuvaa monipuolisesta taidemuodosta.

Usein työpajoja räätälöidään hyvinkin yksilöllisesti ryhmien tarpeisiin. Käytännössä tilanteita rajoittavat usein arkiset mahdottomuudet, lähinnä rahan ja resurssien puute, mutta myös esimerkiksi kohderyhmien kohtalaisen vähäinen tieto Teatterimuseon hyödyntämismahdollisuuksista kouluopetuksen täydentäjänä.

Teatterimuseon pedagoginen toiminta perustuu pitkälti työpajamaiseen työskentelyyn, jossa ohjaaja ei välttämättä kykene vielä havainnoimaan oppimisen ”tuloksia”, kuten ei kenties osallistujakaan. Oppilaitoksissa tapahtuva teatterikasvatus on tässä suhteessa erilaista. Jatkuvuuden elementti onkin ollut yksi Teatterimuseon pedagogiikan haasteista – vaarana on tarjota silkköjä ”hetkellisiä elämystuokioita”. Toki pitkän linjan tavoitteet ja hetkelliset kokemukset voivat oppimisen kannalta olla yhtä arvokkaita, kyse on primaaristen lähtökohtien asettamisesta.

Eniten hyötyä esimerkiksi koululuokka saisi Teatterimuseon tarjoamasta teatterikasvatuksesta, mikäli se pääsisi nauttimaan siitä enemmän kuin yhden tunnin kerrallaan. Tuntihan on loppujen lopuksi hyvin lyhyt aika tehdä mitään muuta kuin raapaista teatteritiedon ja -taidon pintaa. Parhaimmillaan siinä ajassa saadaan sytytettyä jonkinlainen kipinä. Toki myös koulujen kanssa tehtävää yhteistyötä voisi kehittää siten, että opettajat pystyisivät yhä tehokkaammin integroimaan museokäynnin opetussuunnitelmaan ja -ohjelmaan.

Joitakin kokemuksia myös pidempikestoisista pajoista Teatterimuseossa onkin, tuoreimpana esimerkiksi *Maailmanviitta*-projekti, jossa koululuokka toimi kuukauden aikana sekä koululla että museossa.

Hiljaisuus! Kamerat! Käy! -näyttelyn yhteydessä olisi ollut hienoa nähdä museon ja koulun yhteistyössä koordinoima mediakasvatusperiodi, joka olisi alkanut koululla uutisiin, televisiodraamaan ja ylipäättään tv-mediaan perehtymisellä ja ”huipentunut” Teatterimuseossa toteutettaviin omien uutis- ja draamaohjelmien kuvauksiin. Tästä olisi saanut yhdessä koulujen kanssa suunnittelemaan toteutettua mediakasvatuskokonaisuuden, jossa tieto ja oma kokemus asiasta kasvaisivat.

Tulevien näyttelyiden teemojen yhteyteen on täysin mahdollista suunnitella tällaisia kokonaisuuksia, jos vain resurssit joskus suovat tähän mahdollisuuden. Tällainen toiminta vaatisi asiaan paneutumista hyvissä ajoin jo näyttelyn suunnitteluvaiheessa, sekä tietenkin paljon rahaa, aikaa ja henkilökuntaa.

Tehtävä televisiossa -pajaan liittyi ennakkotehtäviä ja voi hyvin olla, että opettajat ovatkin itse sijoittaneet museokäynnin osaksi aiheeseen liittyvää opintokokonaisuutta, täydentämään kouluopetusta. Kallion et al. mukaan (2004, 143) museokäynnin valmistelut, itse käynti ja sen purkaminen voidaan koota yhteen suurempaan tehtävään. Tällöin lopputuloksena voi olla jokin julkaisu, kuten teemavihko, seinälehti, video, multimediaesitys, valokuvasarja, taideteos tai pienoisoromaani.³⁶

Museokäynti voidaan liittää myös osaksi suurempaa projektia tai lopputyötä. Usein (Teatteri)museolla ei välttämättä olekaan tietoa, miten museokäyntiä on loppujen lopuksi koulutyössä hyödynnetty, koska yhteydenpito kouluun tai opettajaan päättyy yleensä jälkikäteen lähetettävään laskuun. Toisille ryhmille käynti saattaa jäädä yksittäiseksi virkistysreissuksi, kun taas toisille se voi todella olla osa jotakin suurta taidekasvatus- tai historianopiskeluprojektia.

Syksyllä 2005 järjestetyssä opettajapäivässä Teatterimuseossa eräs opettaja kertoi innokkaasta luokastaan, joka oli käynyt Teatterimuseolla sekä yläasteen alussa että lopussa, ja luokka oli tuottanut koululle oman teatteriproduktion, jonka osana museokäynti oli luontevasti toiminut. Museokäynti oli tuonut nuorille inspiraatiota ja käytännön välineitä toteuttaa oma esitys. Tällaista onnistunutta museon ja koulun yhteistyötä sekä teatterikasvatusta olisi kiinnostavaa tutkia omana tapauksenaan.

Teatterimuseossa olisi myös tietotaitoa aloittaa esimerkiksi jonkinlainen ”kiertokoulutoiminta”. Teatterimuseon kokoelmista ja tietopääomasta saisi koottua teatterin perustietopaketin, pienen kiertonäyttelyn, joka voisi käytännössä olla vaikkapa suuri teatterikärri, josta voisi ammentaa kaiken tarvittavan: tietoa teatterin eri osa-alueista ja Teatteripelin tehtävien tyyppisiä vinkkejä omaan kokeilemiseen. Kärri voisi Kiasman kiertokoulun³⁷ taidepakettiauton lailla kiertää Suomen kouluja, ja kärryn mukana myös teatterikasvatuksen ammattilainen vetäisi *Teatteriseikkailun* tapaisia työpajoja koululaisryhmille ympäri Suomen. Näin Teatterimuseo toteuttaisi tehtävänsä myös valtakunnallisena (ja ainoana) esittävän taiteen erikoismuseona.

³⁶ Listaa voi tuki jatkaa mielikuvituksen asettaessa rajat: puvustus, miellekartta, tarinatelta, internetsivut, leikekirja, oma näyttely, portfolio, esitelmä, aamunavaus, näytelmä, puutarha, tanssiesitys, mielenosoitus, postikortti, musiikkikappale, runomaratoni, pienlehti, käsityö, lautapeli, kollaasi, performanssi...

³⁷ Kiasman kiertokoulu on vuonna 2003 alkanut kolmivuotinen hanke, joka on suunnattu yläasteen yhdeksäsluokkalaisille. Taidepakettiuto kiertää erityisesti alueita, joista on pitkä matka taidemuseoihin. Koko koulupäivän kestävä ohjelma lähestyy kouluaineita nykytaiteen kautta. (Kallio et al. 2004, 123)

Kyynäräinen ja Nieppola³⁸ Opetushallituksesta esittävät, että monikulttuuristuvassa yhteiskunnassa museoiden merkitys kasvaa. ”Suomalaisetkin integroituvat eurooppalaiseen globaaliin maailmankylään ja maailma on tullut myös Suomeen; kouluissamme on yhä enemmän muista kulttuureista tulevia oppilaita. Museot auttavat osaltaan maahanmuuttajia kotiutumaan omaan kulttuuriimme ja perinteeseemme.” Tähän haasteeseen Teatterimuseo on jo ryhtynytkin vastaamaan, mm. luvussa 4.3 esittelemälläni *Maailmanviitta*-projektilla. Tällaiset työskentelymuodot nähtäneen museokentällä rikkautena, uusien mahdollisuuksien avartumisena.

8. Loppupäätelmät

Teatterimuseossa kaiken tiedon perusta on arkisto ja kokoelmat. Teatterimuseossa on teatterin muisti, joka museon pedagogisen ulottuvuuden ansiosta aukeaa yleisölle.

Tässä työssä olen lähestynyt Teatterimuseota oppimisympäristönä, joka tarjoaa mahdollisuuksia oivaltavaan oppimiseen. Ennen kaikkea olen halunnut painottaa museon erityislaatua kokeilevan oppimisen paikkana, joka kutsuu kävijät seikkailulle teatterihistorian, esitystaiteen ja myös leikin maailmaan. Nyky-yhteiskunnassa ei liikaa panosteta lasten ja nuorten (ja miksei aikuistenkin!) mahdollisuuteen leikkiä, toimia vapaassa ympäristössä tutustuen mielikuvituksen rajattomiin mahdollisuuksiin.

Kaiken taustalla on kuitenkin käsitys elinikäisestä oppimisesta, prosessista, joka on paljon laajempi kuin pelkkä tiedon lisääntyminen tai taitojen karttuminen. Lopulta on kuitenkin kysymys maailmankuvan kehittämisestä, itsetunnosta, omien horisonttien laajentamisesta.

George E. Heinin (1998b, 45) mukaan museo-oppimisessa onkin kyse elämän tai elämään opettelusta (*learning for life*):

The overriding conclusion is that museums offer visitors profound, long-lasting, and even life-changing experiences. --- How visitors make meaning from museums is greatly influenced by their previous knowledge, attitudes, and interests. This complex interplay between what visitors bring with them and what they take away ensures that museum

³⁸ (ks. <http://www.edu.fi/page.asp?path=498,1329,1523,21100,37631>)

visits are multifaceted, highly personal experiences with the potential for significant learning.

Kuten johdannossa toin esille, Saarela-Kinnunen ja Eskola painottavat tapaustutkimuksen luonteeseen kuuluvan myös onnistuneen käsitteellistämisen kautta saavutettavan yleistettävyyden tason. Vaikka tapauksen kokonaisvaltainen ymmärtäminen on tärkeämpää kuin yleistäminen, Saarela-Kinnusen ja Eskolan mukaan yleistämiseen kuitenkin pyritään, ja tapaustutkimuksessa tavoitellaan ennen kaikkea *analyyttistä* yleistämisestä; pyritään teorioiden yleistämiseen ja laajentamiseen. Yhden erityisen, ainutlaatuisenkin ilmiön kuvaamisen taustalla on kuitenkin toive ymmärtää inhimillistä ja ihmisyhteisöihin liittyvää toimintaa yleisemminkin. (Saarela-Kinnunen ja Eskola 2001, 163)

Seminaarityössäni ja kandidaatintutkielmassani käsittelin taiteellista oppimisprosessia ja itseksi tulemistä, ja puhuin ”itseksi tulemisen taiteesta”. Haluan vielä palata noihin ajatuksiin, ja summata yhteen näkemyksiäni siitä, mistä taiteellisessa oppimisessä voisi pohjimmiltaan olla kyse. Seuraavassa luvussa puhun taiteesta ja taidekasvatuksesta, jotka voivat tässä tapauksessa toimia jonkinlaisena yläkäsitteenä myös käsittelemälleni esittäväälle taiteelle ja teatterikasvatukselle.

8.1 Taidekasvatuksen ulottuvuudet

Taidekasvatuksella on lukuisia erilaisia mahdollisuuksia elämässämme. Yksi taiteen tärkeä tehtävä on rikastuttaa mielikuvitustamme, elämäämme ja tapaamme nähdä maailma. Taiteen olemukseen kuuluu myös keskustella todellisuuden kanssa ja ehdottaa meille uusia, erilaisia näkökulmia.

Elämä on pohjimmiltaan täynnä hämmäntäviä kysymyksiä kuten kuka minä olen, miksi maailma on niinkuin se on jne. ”Jokainen ihminen on ainakin silloin tällöin ymmällään kaikesta siitä, mitä on”, kuten filosofi Juha Varto asian ilmaisee (Varto 1994, 14). Tällaisissa tilanteissa kirjaviisaus ja muilta opitut asiat auttavat hyvin vähän, ja ihminen kaipaa pikemminkin itse kokemaansa selkeyttä, itse löytämänsä asioiden järjestystä ja tästä saamaansa viisautta.

Varton (mt. 14) mukaan filosofia tähtää juuri tällaiseen viisauteen, olemisen ja ajattelun taitoon, jossa hämmästeleminen ja ymmällään oleminen eivät aiheuta paniikkia tai pelkoa vaan synnyttävät aina uuden ja valppaan kiinnostuksen maailmaan, muihin ihmisiin ja tapahtumiin. Tätä kautta ihminen voi alkaa itse rakentaa järjestystä kaaokseen, löytää vastauksia kysymyksiinsä.

Samalla tavalla taide voi toimia oman sisäisen kaaoksen koordinoijana. Hannele Koivusen mukaan konsertit, museot, näyttelyt ja elokuvat antavat meille mahdollisuuksia virittyä transsendentaaliin ulottuvuuteen, jossa voimme löytää uuden sisäisen järjestyksen ykseyden kokemuksen kautta. ”Taide pyrkii järjestämään kaaosta, kyseenalaistamaan olemassa olevaa järjestystä ja ehdottelemaan erilaisia uusia mahdollisia järjestyksiä.” (Koivunen 1997, 123-124)

Myös omilla taiteellisilla prosesseillaan ihminen voi jäsentää sisäistä ja ympäröivää maailmaansa. Itselleni kirjoittaminen, esimerkiksi päiväkirjan pitäminen, on aina ollut tällainen järjestystä kaaokseen luova elementti. Myös inspiroiva näyttely tai uusia ajatuksia herättävä työpaja paitsi lisäävät tietoa, inspiroivat tai viihdyttävät, myös jäsentävät käsityksiäni ja tuovat uusia merkityksiä elämään.

Taiteella on kuitenkin myös lupa olla osa elämän kaaosta. Taide voi ehdotella uusia järjestyksiä, muttei se välttämättä tarkoita aina kaaoksen järjestymistä. Taide voi myös luoda epäjärjestyksiä (uusien kaaoksia), toimia unien tavoin tuottaen uusia todellisuksia. Tässä mielessä taide onkin elintärkeää ihmisen luovalle, leikkivälle puolelle. Kuten aiemminkin toin esille, ihmiselle olisi ehdottoman tärkeää päästä aika ajoin leikkimään, ja Teatterimuseossa tähän tarjoutuu oiva mahdollisuus. Leikin ohessa on mahdollista kiinnostua ja oppia teatterista.

Ihmisen saadessa uutta tietoa ja uusia kokemuksia hänen maailmankuvansa avartuu. Teatterimuseon teatterikasvatuksessa tiedot ja taidot teatterin alueella lisääntyvät, mutta mitä todennäköisimmin tapahtuu myös jotakin olennaista syvällisemmän inhimillisen kasvun alueella.

Olen tässä työssäni käsitellyt oppimista, mutta ymmärrän oppimisen, kasvamisen ja itseksi tulemisen saman asian eri puoliksi. Kandidaatintutkielmassani puhuin taiteellis-esteettisestä oppimisesta viitaten kaikkiin näihin, ja lisäksi puhuin ”sisäisen ympäristön hahmottamisesta”.

Sisäinen ympäristö -termi on alunperin merkittävältä ranskalaiselta kokeellisen lääketieteen uranuurtajalta Claude Bernardilta. Tämä sisäinen ympäristö (*milieu interieur*), on ”se maailma, joka on sisässämme ja joka eroaa fyysisestä maailmasta, ympäristöstämme (*milieu exterieur*), jossa elämme.” (Bergström 1984, 16) En kuitenkaan ole aivotutkija, enkä käytä termiä sen lääketieteellisessä mielessä. Teatterikasvatusta ja inhimillistä kokemusta tutkivana puhun sisäisestä ympäristöstä ikään kuin ihmisen kognitiivisena karttana. Minulle sisäinen ympäristö on sitä, miltä se kuulostaakin: maailma tai ympäristö, joka on sisälläni ja jossa menneisyyteni, historiani, nykyhetkeni ja mahdolliset tulevat todellistumisen muotoni kohtaavat.

Taidekasvatus tarjoaa mielestäni upean mahdollisuuden oman sisäisen ympäristön hahmottamiseen ja kehittämiseen. Kandidaatintutkielmassani kirjoitin ”itseksi tulemisen taiteesta”, joka on ihmisen oma henkisen kasvun projekti, jollaisen toteutumiseen myös Teatterimuseon kaltaiset oppimisympäristöt antavat tärkeän alustan. Kenties yksi tämän elämän tärkeimpiä tehtäviä on kuitenkin oppia tuntemaan itsensä, oma arvomaailmansa ja toimia eettisesti sen mukaisesti.

Tavallaan taiteen tekemisessä ja kokemisessa on kyse transsendenssin³⁹ tavoittelusta: huikea esteettinen valaistumiskokemus vie ihmisen perinteisen objekti-subjekti-jaon tuolle puolen hiljaisuuden metafyyssiseen, transsendentaaliseen ulottuvuuteen (Koivunen 1997, 123). Taide saattaa parhaimmillaan puhutella syvintä meissä, ja näin ollen luoda kosketuspinnan arkipäiväisen minän ja syvemmän ymmärryksen välille. Esittävä taide tarjoaa tällaisia kokemuksia, niin myös esittävän taiteen erikoismuseo.

Transsendentaalisen ulottuvuutensa lisäksi taide toimii myös vuoropuhelussa ihmisen sisäisen ympäristön kanssa. Koen, että esimerkiksi Teatterimuseon *Ullakko* on muistin ja muistamisen representaationa sekä kokonaisvaltaisena tilallisena kokemuksena luonut sisäiseen ympäristööni jonkinlaisen pysyvän muutoksen samalla tavoin kuin vaikkapa jonkin koskettavan teatteriesityksen näkeminen. Hannele Koivunen kuvaa kirjassaan *Hiljainen tieto* taiteessa tapahtuvaa tulkinta- ja merkityksenantoprosessia näin:

Hiljaisuuden kokemus on aina subjektiivinen, niin myös taiteen vastaanotto. Vanhakantainen jako taiteen luoja-subjektiin – taiteilijaneroon – ja taidetta

39 transsendenssi (lat. *transcendere* kulkea yli) yliaistillinen, kokemuksen ulkopuolella oleva

vastaanottavaan objektiin – yleisöön – ei enää tästä syystä kannu. Taiteen luominen tapahtuu intertekstuaalisessa kontekstissa, jossa taiteilija poimii oman mielensä subjektin merkityksellistämät ainekset. Samoin taiteen vastaanottaja toimii intertekstuaalisessa kontekstissa ja poimii teoksesta sen, mikä on hänen oman mielensä subjektille olennaista. Molemmat aktit ovat luovia akteja. Luova merkityksenanto käyttää hyväkseen hiljaista tietoa. (mt. 127)

Juuri tästä subjektiivisesta ihmisen sisäisestä merkityksenantotapahtumasta tai tapahtumien ketjusta, joka on alati prosessissa, on mielestäni taiteellisessa oppimisessakin kyse. Intertekstuaalisuus (sanan laajassa merkityksessä, jolloin teksteiksi lasketaan myös kuvat, esitykset jne.) luo kontekstin, jossa konstruoimme omat käsityksemme maailmasta. Olemme jatkuvassa vuoropuhelussa maailman kanssa, tarkistamme käsityksiämme ja arvojamme, luomme niitä jokapäiväisessä elämässä, mutta myös taiteellisissa prosesseissamme – itse tuotetuissa tai toisten toteuttamissa (liikumme objektista kohti subjektia, joka poimii informaatiotulvasta omalle subjektilleen olennaiset merkit). Hannele Koivunen jatkaa (mt. 127):

Kaikki taiteenalat ja taitolajit, olipa kyse sitten saven muovailusta tai jousiammunnasta, antavat niitä harjoittavalle ihmiselle mahdollisuuden tulla omaksi itsekseen oman hiljaisen tietonsa avulla.

Tämän opinnäytetyön kirjoitusprosessin aikana lehtien mielipideosastoilla on käyty runsaasti keskustelua taidekasvatuksen määrärahojen leikkaamisesta, ja eduskuntatalon edessä on osoitettu mieltä taideopetuksen tärkeyden puolesta. Usein taideaineiden tilanteesta puhuttaessa teatteriopetus saattaa jäädä muun taidekasvatuksen jalkoihin. Draamaopettaja, Suomen draama- ja teatteriopetuksen liiton hallituksen jäsen Tintti Karppinen kirjoitti 17.11.2006 Helsingin Sanomien mielipidesivulla teatterista yhteisöllisenä ja vuorovaikutusta edistävänä taide(kasvatus)muotona. Hän kiteytti mielestäni hyvin osuvasti taidekasvatuksen tärkeyden:

Aina puhutaan, että tietoaineet ovat yhtä kuin järki ja taideaineet kuin tunne, ja niitä käsitellään vastakohtina.

Järjen vastakohta ei ole tunne, vaan järjettömyys, eikä tunteen vastakohta ole järki, vaan tunteettomuus.

Jokainen on oman elämänsä pääroolissa, eikä tämä elämä todellakaan ole monologia.⁴⁰

⁴⁰ HS 17.11.2006, C10

8.3 Oma oppimiseni

Oman oppimisen reflektointi lienee paikallaan oppimista käsittelevässä opinnäytetyössä – ja miksei muutenkin. Tätä työtä tehdessäni olen jatkuvasti oppinut uutta ja oivaltanut uusia asioita niin Teatterimuseosta kuin oppimisesta ja elämästä ylipäätään. Voisi sanoa, että olen totisesti ollut luovassa tulkinta- ja merkityksenantoprosessissa, kuten taiteelliseen (tässä tapauksessa kenties tieteelliseen) oppimisprosessiin olennaisesti kuuluu.

Kiinnostuin taiteellisten oppimisprosessien pohtimisesta opiskellessani draamakasvatusta Jyväskylän avoimessa yliopistossa 1990-luvun lopulla. Kasvatustieteessä ja psykologiassa puhuttiin paljon elinikäisestä oppimisesta, ja minua kiehtoi ajatus taiteen tai taiteellisuuden paikasta tässä elämänkestävässä oppimisprosessissa. Toisaalta olen myös aina ollut kiinnostunut erilaisista tajunnan ja tajuamisen tasoista, syvähenkisestä maailman ymmärtämisestä ja filosofiasta. Näiden kahden aihepiirin parissa askarointi ei itse asiassa kovinkaan eroa toisistaan, molemmissa on kyse elämän ja oman itsen syvällisestä tarkastelusta, ja toisaalta myös hyvin intuitiivisesta otteesta.

Aikanaan proseminaaria luonnostellessani löysin eurooppalaisesta filosofiasta polun, joka johdatteli minua syvemmälle zen-filosofiaan ja sai minussa heräämään ajatuksen taiteellisen oppimisprosessin yhteydestä tällaisiin syvähenkisiin kokemuksiin. Jatkoin aihepiirin käsittelyä myös syventävien opintojen seminaarissa, ja kandidaatintutkielmani oli jonkinlainen synteesi ajatuksistani tällä saralla. En selvästikään ole ollut ainoa, jota nämä asiat askarruttavat. Inkeri Savan sanoin: ”Erilaiset taiteen, kasvatuksen ja ihmisen henkisten prosessien ontologiset, perusolemusta koskevat kysymykset ovat vuosituhantisen ajan askarruttaneet päätoimenaan filosofiaa harjoittaneita; miksi ne siis olisivat selkeitä meille” (Sava 1993, 15).

Jo opintojeni alkuvaiheessa perusoletukseni oli, että taiteella on hyvinkin merkittävä osuus ihmisen henkisen kasvun projektissa. Edelleen arvomaailmani perustuu pitkälti tälle ajattelulle, ja uskon taidekasvatuksella olevan merkittävä rooli ihmisen kasvamisessa eettiseksi ja täysvastuulliseksi persoonaksi. Opintojen ja työkokemuksen myötä ajattelu on saanut konkreettista ulottuvuutta, käytännön sovellusmahdollisuuksia ja ”todisteita” (hei, tähän toimii ja on tärkeää!).

Mielenkiintoinen kysymys on, millä tavoin taide voi tukea ihmisen omaa henkilökohtaisen kasvun projektia, ja erityisesti, millainen on tällaisen projektin luonne ja miten sitä voisi tutkia. Proseminaarivaiheessa hahmottelin mahdollisuuksia lähestyä tätä aihepiiriä, josta uskoin jo tuolloin riittävän aineksia laajempiinkin tieteellisiin projekteihin. Luonnostelin mahdollisia tapoja käsitellä taiteellista oppimista, eikä oma näkemykseni suinkaan ollut tai ole ainoa mahdollinen. Samalla tulin luoneeksi pohjan tälle pro gradu -työlleni.

Tässä työssäni olen sijoittanut aiemmat ajatukseni oppimisesta, kasvattamisesta ja kasvusta konkreettiseen ympäristöön, Teatterimuseoon. Museopedagogisen näkökulman mukaan tuominen oli minulle täysin uutta, ja siinä mielessä tämän työn opettavin osio. Myös Teatterimuseon pedagogiseen historiaan tutustuminen oli kiinnostavaa, ja lopputuloksena toivottavasti hyödyttää myös muita. Tilan poetiikan tarkastelu oli minulle uutta ja erittäin haastavaa ja kiinnostavaa.

Tutkimustani on edesauttanut (ehkä joinain hetkinä myös rajoittanut) totaalinen kietoutuneisuuteni aiheeseen. Teatterimuseo on minulle oikeasti rakas paikka. Mutta Teatterimuseo on myös urauurtava ja erilainen oppimisympäristö, jonka maailmaan on ollut todella kiinnostava tehdä tutkimusretkiä.

Hetkittäin on tuntunut, että oppimista käsitellessäni olen tekemisissä ihmiselle olennaisimpien, ja siis hyvin tärkeiden, asioiden kanssa - hetkittäin taas koko oppimisen ajattelu on tuntunut yhtä aikaa itsestäänselvältä ja toisaalta käsittämättömän monimutkaiselta. Kuitenkin koen, että asiantuntemukseni on syventynyt ja näkökulmani on laajentunut.

Näen oman ammatillisen kasvuni melko johdonmukaisena polkuna, jota omat kiinnostuksenkohteeni, opintojeni suuntaaminen ja työkokemukseni ovat viitoittaneet. Itse näen lähinnä vain positiivisena seikkana sen, että olen tehnyt opinnäytetyöni paikasta, jossa itse työskentelin. Olen pystynyt tarkastelemaan monia asioita lähempää kuin ulkopuolisena tutkijana olisin kyennyt.

Mahdollisia jatkotutkimusaiheita tämän työn pohjalta on tullut mieleeni jo useita. Olisi kiinnostavaa toteuttaa esimerkiksi yhteistyöpaja jonkin koulun kanssa ja tutkia oppilaiden kokemuksia teatteri- ja museoyhteistyöstä. Myös virtuaalisen oppimisympäristön tutkiminen

voisi omana tapauksenaan olla inspiroivaa, ja tietoyhteiskunnassamme myös hyvin hedelmällinen aihe. Eritoten tilan kokemus ja kokonaisvaltainen oppiminen jäivät edelleen kiinnostamaan minua, ja sopisivat hyvin jatkotutkimuksen pohjaksi.

Lähteet

Asikainen, Sanna. 2003. Prosessidraaman kehittäminen museossa. Kasvatustieteellisissä julkaisuissa. Joensuun yliopistopaino. Joensuu.

Bergström, Matti. 1984. Vihreä teoria. WSOY. Juva.

Eskola, Jari ja Suoranta, Juha. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Vastapaino. Tampere.

Grönfors, Martti. 2001. Havaintojen teko aineistonkeräyksen menetelmänä. Teoksessa Ikkunoita tutkimusmetodeihin I, Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Chydenius-instituutin julkaisuja 2/2001. PS-kustannus, Gummerus Kirjapaino Oy. Jyväskylä.

Heikkinen, Hannu. 2001. Pohdintaa draamakasvatuksen perusteista. Teoksessa Korhonen, Pekka ja Østern, Anna-Lena (toim.). Katarsis. Draama, teatteri ja kasvatustieteet. Atena Kustannus Oy. Jyväskylä.

Heikkinen, Hannu. 2005. Draamakasvatustieteet – opetusta, taidetta, tutkimista! Minerva Kustannus Oy. Jyväskylä.

Hein, George E. 1998a. Learning in the Museum. Routledge. London.

Hein, George E. ja Alexander, Mary. 1998b. Museums: Places of Learning. American Association of Museums Education Committee. Washington DC.

Hirsjärvi, Sirkka ja Hurme, Helena. 2001. Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Yliopistopaino. Helsinki.

Kallio, Kalle (toim.). 2004. Museo oppimisympäristönä. Suomen museoliiton julkaisuja 54. Gummerus Kirjapaino Oy. Jyväskylä.

Kettunen, Kaisa. 2004. Mitä työpajassa tapahtuu? Teoksessa Levanto, Marjatta ja Pettersson, Susanna (toim.): Valistus / museopedagogiikka / oppiminen. Taidemuseo kohtaa yleisönsä. Karisto Oy. Hämeenlinna.

Koivunen, Hannele. 1997. Hiljainen tieto. Otava. Keuruu.

Korhonen, Pekka ja Østern, Anna-Lena (toim.). 2001. Katarsis. Draama, teatteri ja kasvatus. Atena Kustannus Oy. Jyväskylä.

Koski, Tapio. 2000. Liikunta elämäntapana ja henkisen kasvun välineenä, filosofinen tutkimus liikunnan merkityksestä, esimerkkeinä jooga ja zen-budo. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto, matematiikan, tilastotieteen ja filosofian laitos. Cityoffset Oy, Tampere.

Kotilainen, Sirkku ja Hankala, Mari. 1999. Mediassa on aktiivisen oppimisen mahdollisuus. Teoksessa Kotilainen, Sirkku – Hankala, Mari – Kivikuru, Ullamaija (toim.): Mediakasvatus. Oy Edita Ab. Helsinki.

Lehtovaara, Maija. 1996. Situationaalinen oppiminen - ontologisia ja epistemologisia lähtökohtia. Teoksessa Lehtovaara, J. - Jaatinen, R. (toim.): Dialogissa osa 2 – ihmisenä ihmisyhteisössä. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja.

Levanto, Marjatta ja Pettersson, Susanna (toim.). 2004. Valistus / museopedagogiikka / oppiminen. Taidemuseo kohtaa yleisönsä. Karisto Oy. Hämeenlinna.

Levanto, Marjatta. 2004. Temppeleissä ja toreilla. Oppimisesta taidemuseossa. Teoksessa Levanto, Marjatta ja Pettersson, Susanna (toim.): Valistus / museopedagogiikka / oppiminen. Taidemuseo kohtaa yleisönsä. Karisto Oy. Hämeenlinna.

Othman, Erica. 2004. Museon sydämessä. Ajatuksia työpajatyöskentelystä taidemuseossa. Teoksessa Levanto, Marjatta ja Pettersson, Susanna (toim.): Valistus / museopedagogiikka / oppiminen. Taidemuseo kohtaa yleisönsä. Karisto Oy. Hämeenlinna.

Pettersson, Susanna. 2004. Museo, monitaide-keskus, mielentila. Taiteiden toiminta museossa. Teoksessa Levanto, Marjatta ja Pettersson, Susanna (toim.): Valistus / museopedagogiikka / oppiminen. Taidemuseo kohtaa yleisönsä. Karisto Oy. Hämeenlinna.

Rauhala, Lauri. 1992. Henkinen ihmisessä . Yliopistopaino. Helsinki

Rauhala, Lauri. 1992. Humanistinen psykologia. Yliopistopaino. Helsinki

Rauste-von Wright, Maijaliisa. 1998. Opettaja tienhaarassa, konstruktivismia käytännössä. WSOY. Juva.

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

Saarela-Kinnunen, Maria ja Eskola, Jari. 2001. Tapaus ja tutkimus = tapaustutkimus? Teoksessa Ikkunoita tutkimusmetodeihin I, Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Chydenius-instituutin julkaisuja 2/2001. PS-kustannus, Gummerus Kirjapaino Oy. Jyväskylä.

Salovaara, Sari. 2004. Hyvä museo on saavutettava museo. Teoksessa Levanto, Marjatta ja Pettersson, Susanna (toim.): Valistus / museopedagogiikka / oppiminen. Taidemuseo kohtaa yleisönsä. Karisto Oy. Hämeenlinna.

Sarajärvi, Anneli ja Tuomi, Jouni. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Tammi. Helsinki.

Sava, Inkeri. 1993. Taiteellinen oppimisprosessi. Teoksessa Porna, Ismo - Väyrynen, Pirjo (toim.): TAITEEN PERUSOPETUKSEN KÄSIKIRJA. Suomen Kuntaliitto. Opetushallitus.

Spradley, James P. 1980. Participant observation. Harcourt Brace Jovanovich Inc. USA.

Syrjälä, Leena – Ahonen, Sirkka – Syrjäläinen, Eija – Saari, Seppo. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Kirjayhtymä Oy. Helsinki.

Toivanen, Tapio. 2002. ”Mä en ois kyllä ikinä uskonu ittestäni sellasta.” Peruskoulun viides- ja kuudesluokkalaisten kokemuksia teatterityöstä. Väitöskirja, Teatterikorkeakoulu, tanssi- ja teatteripedagogiikan laitos. Yliopistopaino.

Varto, Juha. 1994. Filosofian taito. Kirjayhtymä. Gummerus, Jyväskylä.

Painamattomat lähteet:

Ylitensiö, Sanna. 2004. LolliPOP. Toiminnallinen näyttelymateriaali taidemuseopedagogiikan osana. Taideteollinen korkeakoulu, lopputyö.

Teatterimuseon esitteet vuosilta 2000–2005

Teatterimuseon tiedotusmateriaali vuosilta 1994–2005

Teatterimuseon strategia 2004–2006

Teatterimuseon toimintakertomukset vuosilta 1962–2005

Haastattelulähteet:

Räsänen 2005a. Museolehtori Heini Räsänen haastattelu 22.8.2005

Räsänen 2005b. Sähköpostihaastattelu museolehtori Heini Räsäselle 9.12.2005

Tamminen 2005. Sähköpostihaastattelu työpajaohjaaja Laura Tammiselle 8.12.2005

Helavuori 2006. Sähköpostihaastattelu Hanna-Leena Helavuorelle 20.6.2006

Sähköiset lähteet:

Kauko Kyynäräinen ja Päivi Nieppola (päivitetty 27.1.2005).

Museopedagogiikka - Museot modernina oppimisympäristönä. Artikkel.

<http://www.edu.fi/page.asp?path=498,1329,1523,21100,37631>

Museopedagogisen yhdsistyksen Pedaalin www-sivut

www.pedaali.fi

Liite 1

Esittehtävät *Hiljaisuus! Kamerat! Käy!* -näyttelyn *Tehtävä televisiossa* -työpajaan (tehtävät löytyivät museon www-sivuilta näyttelyn aikana)

Yli 10-vuotiaista aikuisiin

Tehtävä I

Katsokaa tv-uutisia ja tarkkailkaa

- miten uutisankkuri lukee uutisia?
- missä kohdassa kuvaruudun kuvaa uutisankkuri istuu?
- millainen on uutistenlukijan vaateus, mitä sillä halutaan kertoa?
- minkälaiset lavasteet studiossa on, mitä ne kertovat?
- millainen valaistus studiossa on?
- mitä on uutistenlukijan selän takana?
- Katsoja ei näe kaikkea, mitä lähetyksen aikana studiossa tapahtuu. Miettikää mitä kaikkea ja keitä kaikkia on kuvaruudun ulkopuolella studiossa.

Tehtävä II

1) Valitkaa jokin valokuva tai muu kuva, (se voi olla lehdestä leikattu tai itse otettu) joka on vähintään postikorttikokoa ja kirjoittakaa sen pohjalta uutinen, jonka kesto voi olla noin 1 min 15 sekuntia. Olisi hyvä, jos kuva ei kiillä. Voitte tehdä omaan uutiseenne liittyvää grafiikkaa, diagrammeja, kartoja tms. Kirjoittakaa myös niihin liittyvät spiikit.

2) Jos haluatte, voitte valita joukostanne erityisasiantuntijan, jolle voitte esittää kirjoittamaanne uutiseen liittyviä kysymyksiä. Tehkää kysymykset ja miettikää erityisasiantuntijan vastaukset ja kirjatkaa ne muistiin.

3) Voitte valita joukostanne myös reportterin, joka haastattelee ihmisiä uutisen aiheesta. Miettikää ja kirjatkaa ylös kysymys tai kysymykset, joita toimittaja esittää haastateltaville. Voitte myös miettiä

vastauksia valmiiksi. Valitkaa tätä haastattelutilannetta varten vähintään postikorttikokoinen kuva, josta tulee lähetyspaikan maisema.

Ottakaa kuvat ja tekstit ja niistä neljä kopiota mukaan Teatterimuseon työpajaan. Ottakaa mukaan myös oma videokasetti, johon nauhoitetaan studiotyöskentelyä. Jos ryhmä jaetaan kahteen osaan, videoita pitää olla kaksi. Jos videonauhaa ei ole mukana, sen voi ostaa ala-aulasta 5 € /kasetti.

Esitehtävä alle 10-vuotiaille (esikoululaisista 4.-luokkalaisiin)

Lapset saavat ottaa mukaan kuvan tai kuvia (3-4 kpl) paikoista, joihin itse haluaisivat mennä. Useampi lapsi voi mennä samaan kuvaan. Kuvan pitäisi olla vähintään postikortin kokoinen, ja sen tulisi olla mattapintainen (se ei saisi kiiltää). Kuva voi olla valokuva ulkoa tai sisältä, ulkomailta tai kotimaasta tai se voi olla oma piirustus tai maalaus tms.

Liite 2

VINKKEJÄ UUTISEN KIRJOITTAMISTA VARTEN

UUTISEN TULISI VASTATA SEURAAVIIN KYSYMYKSIIN

- Kuka teki / Ketkä tekivät (mitä)?
- Mitä tapahtui / tapahtuu?
- Missä?
- Milloin?
- Miten?
- Miksi?

Voitte myös kirjoittaa, mitä seurauksia tapahtumalla on tai oli?

ESIMERKKI PIENEN UUTISLÄHETYKSEN RAKENTEESTA

- Kirjoittakaa uutisille aloitussanat tyyliin:

Hyvää huomenta hyvät katsojat täältä uutisista.

- Nimetkää oma uutisotsikko:

Tänä aamuna meillä on aiheenamme Suomessa vallinnut poikkeuksellisen lämmin sää.

- Kirjoittakaa uutinen:

Uutistenlukija: Suomi on ollut poikkeuksellisen lämpimän säärintaman vaikutuksessa jo useita viikkoja. Tämä on saanut myös suomalaiset ihmiset käyttäytymään poikkeuksellisesti. (Tässä kohdassa voidaan leikata valokuvaan, jossa iloiset suomalaiset tanssivat ja hymyilevät keskellä kaupunkia) Suomalaiset ovat muuttuneet hyväntuuliksi ja ystävällisiksi ja asiat hoidetaan kiireettömästi. Kaikilla on töidenkin välissä aikaa pieneen tanssituokioon.

- (Kuva siirtyy takaisin uutisten lukijaan)

Uutistenlukija: Meillä on täällä studiossa ihmisten iloluontoisuutta tutkiva erityisasiantuntija Hely Korppi.

- (Kuva siirtyy erityisasiantuntijaan ja uutisankkurin kysymys kuuluu kuvan ulkopuolelta.)

Uutistenlukija: Onko meidän syytä huolestua tästä suomalaisten äkillisestä käyttäytymisen muutoksesta?

- (kuvassa Hely Korppi)

Hely Korppi: Meillä ei ole mitään syytä huoleen. Tämä on aivan ohimenevä ilmiö. Heti kun ilma tästä viilenee suomalaiset palaavat entiselleen, vakaviksi ja asiallisiksi. (Kuva siirtyy taas takaisin uutisankkuriin)

- Uutistenlukija: Kiitos Hely Korppi. Olemme halunnet kuulla myös tavallisten kadunmiesten mielipiteen asiasta. Reportterimme Matias Mynttinen on ollut haastattelemassa kansalaisia Helsingin rautatieasemalla (Kuva siirtyy rautatieasemalle jonka edessä seisoo reportteri)

Reportteri: Huomenta täältä rautatieasemalta.

(Reportteri esittää kysymyksiä ohikulkeville ihmisille)

Reportteri: Huomenta. Mitä mieltä olette suomalaisten käyttäytymisen muuttumisesta?

Haastateltava: Minun mielestäni tämä on ihanaa. Tuntuu kuin olisi ulkomailla. Nautin tästä suuresti.

Reportteri: Entä te rouva, mitä mieltä olette ilmaston vaikutuksesta suomalaisiin.

Haastateltava: Järkyttävää. Minulla on kuulkaas sydänvika ja jos tämä kuumuus ei lopu saan pian sydänhalvauksen. Ja katsokaa nyt noita ihmisiä. Tuolla ne hyppivät ja tanssivat keskellä katua miltei alasti. Jo on aikoihin eletty. Tällainen ei olisi tullut kuuloonkaan vanhoina hyvinä aikoina.

Reportteri: Päätän raporttini täältä rautatieasemalta tähän. Näkemiin. (Kuva siirtyy uutisten lukijaan)

Uutistenlukija: Kiitos sinne rautatieasemalle. Tässä olikin kaikki tältä aamulta. Näkemiin.

Liite 3

Pisko Aunola 2005
Havainnointityökalu

Aika: _____

Ryhmän ikä ja koko: _____

Muuta: _____

Mikä on osallistujien suhde...

...TILAAN

työpajan alussa (Teatterimuseoon saavuttaessa)

työpajan kuluessa

työpajan lopussa

...TYÖPAJAN VETÄJÄÄN JA TYÖPAJATILANTEESEEN

Miten suhdetta tilaan ja tilanteeseen ilmaistaan?

Miten oppimista tilanteessa voisi kuvailla? Tapahtuuko sitä? Miten ja millaista?

Liite 4

Ote Teatterimuseon strategiasta 2004–2006, s. 9–10

Näyttelyt ja teatterikasvatus

Museo on näyttelyiden elämyksellisyyden, vuorovaikutteisuuden ja teatteridramaturgian ja työpajanäkökulman hyödyntämisessä edelläkävijä. Näyttelyt eivät korvaudu virtuaalisuudella mutta hyödyntävät yhä enemmän verkkoa. Käynti museossa on sosiaalinen tapahtuma, jota simuloitu virtuaalitodellisuus ei voi korvata.

- Näyttelyissä ja työpajoissa pyritään aikaisempaa enemmän antamaan ajattelun ja oivalluksen välineitä. Näyttelyissä pyritään entistä paremmin ottamaan huomioon eri-ikäisten ja erilaisten kävijöiden tarpeet lisäämällä erilaisia kokeilunäyttämöitä.
- Näyttelyitä kehitetään edelleen vuorovaikutteisuutta, korkeaa teknologiaa ja teatterin ilmaisukeinoja (näyttelijäntyö, lavastus-, valo- ja äänisuunnittelu) hyödyntäen. Kommunikaatio, onnistunut viestintä, edellyttää uuden teknologian tarjoamien mahdollisuuksien haltuunottoa ja hyödyntämistä museon omiin tavoitteisiin ja päämääriin soveltaen.
- Jatketaan kiertonäyttelytoimintaa ja kehitetään hajautettua näyttelytoimintaa yhteistyössä muiden museoiden ja teattereiden kanssa.
- Kehitetään virtuaalinäyttelytoimintaa.
- Kehitetään nykyteatteria dokumentoivaa näyttelytoimintaa yhteistyössä alan taiteilijakunnan kanssa.
- Museo käynnistää näyttelypedagogiikan ja näyttelyiden viestinnän tutkimuksen sekä kävijätutkimuksen.
- Uudistetaan museon pysyvää näyttelykokonaisuutta *Voima ja lumo* ja *Teatterin ulla*. Erityishuomio kohdennetaan suomenruotsalaisen teatterin esittelyyn. Panostetaan erityisesti ruotsinkielisten ryhmien palveluun.
- Kehitetään uusille kohderyhmille suunnattuja työpajoja ja erilaisia kokeellisia työpajamuotoja.
- Lisätään työpajoihin liittyvää sähköistä oppimateriaalituotantoa.
- Kehitetään museon teatterikerhotoimintaa tukemaan koululaisten iltapäiväkerhotoimintaa.
- Koulutetaan muita museoita teatterin ja draaman keinoja hyödyntävän museopedagogiseen toimintaan.

- Jatketaan ja tehostetaan teatterikasvatusyhteistyötä muiden museoiden ja kulttuurilaitosten kanssa.
- Aloitetaan museon teatterikasvatuksen tutkimus.
- Kehitetään museon konsultointipalveluja koskien työpaja- ja näyttelytoimintaa.