

Sirkka-Liisa Heinonen

**ILMAISULEIKIT
TARINAN TALOSSA**

**Analyysi ja tulkinta lastentarhanopettajan
pedagogisesta toiminnasta
varhaiskasvatuksen draaman opetuksessa**

**ILMAISULEIKIT
TARINAN TALOSSA**

Akateeminen väitöskirja

Tampereen yliopisto, opettajankoulutuslaitos

Myynti

TAJU, Tampereen yliopiston julkaisujen myynti

PL 617, 33101 Tampere

Puhelin (03) 215 6055, Fax (03) 215 7150

Sähköposti taju@uta.fi

<http://granum.uta.fi>

Taitto ja kansi

Terhi Malmi

Kannen maalaus

Mia Malmi, 5 vuotta

Valokuvat

Satu Kosunen

Kati Vaajanen

Sirkka-Liisa Heinonen

Sähköinen väitöskirja

Acta Electronica Universitatis Tamperensis 47

ISBN 951-44-4836-7

ISBN 951-44-4858-8

ISSN 1456-954X

CityOffset Oy

Tampere2000

Sirkka-Liisa Heinonen

**ILMAISULEIKIT
TARINAN TALOSSA**

Analyysi ja tulkinta lastentarhanopettajan
pedagogisesta toiminnasta
varhaiskasvatuksen draaman opetuksessa

Akateeminen väitöskirja

Esitetään Tampereen yliopiston kasvatustieteiden
tiedekunnan suostumuksella julkisesti tarkastettavaksi
Tampereen yliopiston lastentarhanopettajakoulutuksen
juhlasalissa, Hallituskatu 30, Tampere, perjantaina 26.
toukokuuta 2000 kello 12.

English summary

Tampereen yliopisto
Tampere 2000

Sisällys

Tiivistelmä	9
OSA I: Prologi.....	11
1 Johdanto	11
1.1 Tutkimuksen lähtökohtia	11
1.2 Suunnittelua ja suoraa toimintaa: tutkimustehtävä ja käytännön toteutus	13
2 Pedagoginen draama – taideaine ja työmuoto	16
2.1 Draaman juuret	16
2.2 Pedagogisia lähtökohtia	19
2.3 Teatteritaiteen menetelmin pedagogiseen toimintaan	24
3 Tutkimusmenetelmän muotoutuminen	31
3.1 Metodisten mahdollisuuksien pohdintaa	31
3.2 Etnometodologinen lähestymistapa	36
3.3 Autobiografinen kertoja	41
3.4 Tutkija kertojana	45
3.5 Menetelmä ja aineistot tiivistetysti	49
OSA II: Pedagoginen päiväkirja.....	52
4 Kohtaamisia draamaleikeissä	52
4.1 Alkusoitto ja ensimmäisiä harjoituksia	52
4.2 Teemaa etsimässä	58
4.3 Jouluepisodi	61
4.4 Paperin, huivin ja puun tarinat	62
5 Teema kiinteytyy	69
5.1 Teeman kehittelyä	69
5.2 Pekan ja suden variaatioita	75
5.3 Väliepisodi: möykkyjen tarina	82
5.4 Pekka ja susi muotoutuu näytelmäksi	85
6 Lasten profiilit pedagogin kuvaamina	89
7 Päiväkirja opettajana olemisen peilinä	99

Osa III: Videoidut draamaleikit	108
8 Videonauhat tutkimuksen aineistona	108
8.1 Kuvauksen suunnittelu ja toteutus	108
8.2 Mitä ”samurai” näki: kokonaisuuden tarkkaavaa havainnointia	110
9 Draamatuokion siirtymiä ja aloitustustapoja	114
10 Draaman olemuksesta ja rakenteesta	121
10.1 Draamaleikki tarinana eli tarinan sielu on sen juoni	121
10.2 Pekka ja susi: reproduktio dialogissa	123
10.3 Vaanimisleikki: aistien kieli ja konfliktin koe	129
10.4 Paperin tarina: teema ja sen variaatiot	137
10.5 Puun tarina: kertomus ja sen representaatio	144
10.6 Draamatuokion päättäminen	153
11 Pekka ja susi teatteriesityksenä	156
12 Millaisena lapset ja Anna näyttäytyvät draamaleikissä	160
 OSA IV: Draaman rakenne ja pedagogiikka	 168
13 Paikka ja paikan henki	168
13.1 Fantasian salainen puutarha	168
13.2 Harmonian kääntöpuoli	175
13.3 Paikan kulissit, lavastukset ja tarpeisto	178
14 Millaisena draama näyttäytyy lasten ja Annan toiminnassa	181
14.1 Villi puutarha ja merkitysten viidakko	181
14.2 Draamaleikin elementtejä ja lajeja	183
14.3 Draamaleikki esteettisen kasvun maaperänä	190
15 Anna opettajana	198
15.1 Fantasiaa ja spekulointia substanssista ja pedagogiikasta	198
15.2 Lastentarhanopettaja luo oppimisympäristön	204
15.3 Lastentarhanopettaja luo opetustaidetta	213

OSA V Epilogi.....	218
16 Mitä tutkimukseni näytti draamasta ja sen pedagogiikasta	218
17 Mitä tutkimukseni näytti opettajana olemisesta: poleeminen puheenvuoro	220
18 Diskussio	225
19 Summary	232
Lähteet.....	240
Liite 1: Pekan ja suden teksti	252
Kiitokset	255

Tiivistelmä

Tutkimukseni on tapaustutkimus, jossa kuvaan ja tulkiten, miten varhaiskasvatuksen draama syntyy pedagogisena prosessina. Tarkastelen draaman opetusta lukuvuoden 1995 – 1996 päiväkotiryhmässä, jossa tutkin lastentarhanopettajan pedagogista toimintaa. Draaman muotoutumista kuvaan tutkittavan ajatusten ja käytännön toiminnan kautta.

Aineistonani on lastentarhanopettajan työpäiväkirja sekä kuvanauhoitettuna yhdeksän draamatuokiota ja kaksi draamaesitystä. Näitä tutkin etnografisella otteella, lähinnä käyttäen *tiheää kuvausta*. Tutkimukseni muodostuu kolmesta toisiinsa kietoutuneesta, vertailukelpoisesta lähteestä: päiväkirjan autenttisesta lastentarhanopettajan äänestä, videokuvauksen tallentamasta päiväkodin todellisuudesta sekä tutkijan äänestä tapahtumien kuvaajana ja kommentoijana.

Lastentarhanopettajan pedagogisen työskentelyn strategia perustuu yhteissuunnitteluun lasten kanssa; siihen kuuluvat toistuvasti neuvottelu, sitä seuraava aktiviteetti, kokeilu, tutkiminen sekä arvioiminen ja edellisen pohjalta jälleen uusi neuvottelu ja/tai instruktio. Lastentarhanopettajan ominaisuuksia on monien diskurssien samanaikainen hallinta, moniäänisyys ja kyky nopeaan positioiden vaihtamiseen. Hän on tulkki lapsen uusien kokemusten keskellä. Hänen taitojaan on kyky sanoa toisin, verrata, luoda analogioita, elollistaa, kulkea lähellä lapsen kielimaailmaa. Lastentarhanopettajan hiljaista tietoa olen kuvannut kyvyssä löytää tilanteeseen sopiva ilmaisun kanava: puheen ohella niitä ovat ele, liike, asento, katse, miimi, kosketus ja distanssi. Tutkimuksen kohteen pedagoginen sisältötieto, johon yhdistyy lasten yksilöllinen tunteminen, on pohjana innostavan ja kehittävän oppimisympäristön luomisessa. Tässä ympäristössä lastentarhanopettajan pedagoginen toiminta kasvaa yli oppitukioiden monipuoliseksi vuorovaikutussuhteeksi.

Lastentarhanopettajan ja lasten yhteistoiminnassa pedagoginen draama on ilmaisun kielten ja keinojen tutkimista, taideaine. Siinä toteutuvat esteettisen elämyksen intensiivisyys, yhtenäisyys ja kompleksisuus. Draaman simultaanisuuteen, ainutkertaisuuteen toistettunakin, sisältyy eräänlainen luonnosmaisuus, mahdollisuus uudelleen kysymiseen. Lukuvuoden aikana draama kehittyy opetusmuodoksi, mielikuvituksen paikaksi, jossa voi harjoitella kuvittelemista, testata ennen kokemattonta, ylittää havaintomaailman rajoja. Tutkimissani opetustuokioissa näin tapahtuu pitkäkestoisissa, kehittyvien teemojen draamaleikeissä.

Lasten toiminnassa pitkäjänteisyys ja tekemisen ilo kasvavat kertomuksen rakenteen oppimisessa. Narratiivisen perinteen tutkiminen antaa lapsille rakenteellisia välineitä uusien draamojen tuottamiseen. Jatkuvuus syntyy draaman kontekstuaalisuudesta, jossa edellisen toiminnan uudistava vaikutus antaa pohjan seuraavalle. Lasten toverisuhteissa ei näytä tapahtuvan muutoksia. Sen sijaan yhteisöllisesti ryhmä vahvistuu: vahvistuminen näkyy lisääntyvänä rohkeutena oman tilan ottamisessa ja tilan antamisessa muille, vastavuoroisuuden kasvuna.

Olen kuvannut ja analysoinut aineistoni tarkasti ja seikka-peräisesti. Draaman rakennetta ja lastentarhanopettajan pedagogista työskentelyä olen tarkastellut käsitteellis-teoreettisesti abstrahoimalla relevanttien aspektien olennaisia piirteitä. Tutkimukseni uskottavuus on tutkijan kertomuksessa, joka on syntynyt mahdollisimman lähellä tutkittavien autenttista ääntä ja elämää.

Avainsanoja: draama, draamaleikki, lapsi, opetus, oppimisympäristö, päivähoito, varhaiskasvatus, varhaispedagogiikka

OSA I: Prologi

Tässä osassa kuvaan, miksi lastentarhanopettajan pedagogisesta toiminnasta draamaleikissä tuli tutkimukseni aihe. Selostan tutkimusprosessini synnyn ja käynnistymisen. Kuvaan historian perspektiivistä pedagogisen draaman käsitteen muodostumista varhaiskasvatuksen opetustoiminnaksi saakka. Kuvaan tutkimusstrategiani ja menetelmäni muotoutumisen.

1 Johdanto

1.1 Tutkimuksen lähtökohtia

Olen lastentarhanopettajien opettaja, mutta itse äidinkielen opettaja. Pitkän ajan kuluessa olen perehtynyt lastentarhanopettajan työhön tekemättä sitä kuitenkaan itse. Olen sekä lähellä sitä että erillään. Tämä positio on antanut minulle näköalapaikan varhaiskasvatukseen ja siinä tapahtuvaan opettajan työhön. Opetusalueeseeni on kuulunut luova puheilmaisu, jota olen opettanut tuleville lastentarhanopettajille jo 1970-luvun lopusta lähtien, ensiksi tavoitteenani saada päiväkoteihin pedagogisesta draamasta innostuneita lastentarhanopettajia ja sittemmin vakiinnuttaakseni draaman yhdeksi päiväkodin toimintamuodoista. Alkaessani omaa työtäni draaman opettajana varhaiskasvatuksen draama oli vähäinen kuriositeetti sekä päivähoitossa että draamaa käsittelevässä kirjallisuudessa. Minua kiehoi pioneerin työ, uuden alkaminen. Viime vuosina muutoksia on tapahtunut: Draaman opetus on saanut ilmaa siipiensä alle laajemminkin sekä kouluissa että harrastusryhmissä. Draamaa käsittelevän kirjallisuuden määrä kasvaa koko ajan. Parhaillaan draama vakiinnuttaa asemaansa korkeakouluissa ja yliopistoissa, myös tutkimuksen kohteena.

Syksyllä 1990 aloitin pedagogisen draaman kehittämiskokeilun yhteistyössä neljän, sittemmin viiden, lastentarhanopet-

tajan kanssa, jotka kaikki olivat työssä eri päiväkodeissa Tampereen kaupungissa. Kyseessä oli haluni mennä kentälle katsomaan, mitä siellä tapahtuu: mitä lastentarhanopettajat tarkoittavat luovalla puheilmaisulla, draamalla, miten lapset toimivat draamassa, millaista on vuorovaikutus lasten kesken sekä lasten ja opettajan kesken, millaisia teemoja valitaan, miten niitä kehitellään, miten lastentarhanopettajat itse kuvaavat työtään draaman ohjaajina. Aloitus oli tarkoituksellisen epämääräinen: en halunnut rajata tutkimuskohdetta vaan antaa kokeilijoiden vapaasti kuvata omaa työtään luovan puheilmaisun eli draaman opettajina. Perustelunani oli ottaa selvää, mitkä asiat opettajan ja lasten mielestä ovat olennaisia, mitkä toistuvat, mitkä asiat syystä tai toisesta erottuvat kokonaisuudesta, mikä koetaan tärkeäksi. Nimesin toimintatapani etnografiseksi lähestymistavaksi.

Tutkimusryhmämme kokoontui kerran kuussa. Pohdimme esille tulleita ongelmia ja ideoimme tulevaa toimintaa. Kokeilun aikana tarkensimme tavoitteitamme. Yhdeksi painopisteeksi otimme lastentarhanopettajan ja lasten välisen vuorovaikutuksen havainnoimisen. Konkreettisenä tavoitteenani oli kehittää päivähoitoa ja siinä draaman opetusta lisäämällä lasten osuutta suunnittelussa. Sovimme, että lasten aloitteet otetaan mahdollisimman hyvin huomioon sekä teemoja valittaessa että niitä kehitettäessä. Tästä kokeilusta olen kirjoittanut opetusmonisteen *Seikkailu, vapaus, lento ja kuvittelun leikki – draama varhaiskasvatuksessa* (1994, 1996), jossa kuvaan yli kaksivuotisen yhteistyömme ja tutkimuksemme kulkua ja niitä havaintoja, joita yhdessä teimme.

Mitä pidemmälle aika kului, sitä vivahteikkaampana ja ongelmallisempänä lastentarhanopettajan työ näyttäytyi minulle. Yhä enemmän aloin kiinnostua pienen lapsen draaman opettajan hienovireisestä ohjauksesta, toisinaan melkein näkymättömästä vuorovaikutuksesta lasten kanssa, joka tuntui hyvin vaikealta saavuttaa ja jossa kenties on opettajan työn ydintä. Tätä ydintä olen sittemmin yrittänyt opetusharjoittelun ohjauksessa tavoittaa, mutta tuntenut toisinaan, että olennainen näyttäytyy vain häivähdyksenä ja saattaa valua käsieni läpi.

Syksyllä 1995 ilmestyi suomeksi Albert Camus´n postuumi teos *Ensimmäinen ihminen*, viimeistelemätön muistelmateos kirjailijan köyhistä lapsuusvuosista. Olen harvoin tai kenties en koskaan lukenut yhtä lämmintä ja arvostavaa kuvausta opettajan työstä, kuin minkä Nobel-kirjailija piirtää kansakoulunopettajastaan. Siinä näkyy enemmän kuin häivähdys opettajana olemisen ytimestä. Camus kuvaa, kuinka herra Bernard otti lapset elämänsä ja halusi, että he todella tulivat tietoisiksi, että olivat olemassa ja että heitä pidettiin suuressa arvossa, kyllin arvokkaina ottamaan itse selvää maailmasta. Hän ruokki lapsessa olevaa keksimisen ja oivaltamisen tarvetta, ei tarjonnut ”valmista ateriaa nielaistavaksi”. Hän välitti lapsille oman näkökulmansa asioista, mutta ei näkemystään. Hän kunnioitti lapsessa sitä, mitä piti pyhimpänä: oikeutta etsiä omaa totuuttaan. (Camus 1995: 128, 302.) Kirja lisäsi omaa motivaatiotani jatkaa tutkimustani. Lähes kaksikymmentä vuotta varhaiskasvatuksen asiantuntijoiden kouluttajana oli saanut minut näkemään pienen, alle kouluikäisen lapsen opettajan työn merkityksellisyyden. Halusin päästä syvemmälle, oppia enemmän.

1.2 Suunnittelua ja suoraa toimintaa: tutkimustehtävä ja käytännön toteutus

Päätin lähteä tutkimaan päivähoiton draaman opetusta ja samalla jatkamaan 1990-luvun alun kehittämiskokeiluani, mutta tällä kertaa perusteellisemmin ja systemaattisemmin. Kutsuin draamaleikin opetuksessa jo kokeilumme aikana kouluutuneen lastentarhanopettajan¹ neuvonpitoon ja ehdotin lukuvuoden kestävästä tutkimusprosessista, jossa hän olisi tutkimuskumppanini

¹ Lastentarhanopettaja, jota myöhemmin nimitän *Annaksi*, valmistui lastentarhanopettajaksi vuonna 1990. Seuraavien kahden vuoden aikana hän osallistui johtamaani ja edellä kuvaamaani draaman kehittämistoimintaan osana omaa työtään päiväkodissa. Valmistumisensa jälkeen Anna on osallistunut kunnan järjestämään luovan toiminnan kurssiin ja lukenut suomenkielistä draamaa käsittelevää kirjallisuutta. Tutkinnon jälkeen hän on opiskellut aikuiskasvatusta ja puheoppia. Hän on harrastanut musiikkia lapsesta alkaen ja suorittanut pianon soitossa kurssitutkinnon. Hän sanoo nauttivansa teatterista, konserteista, oopperasta ja – leipomisesta.

ja tutkimukseni kohde. Sanoin haluavani tutkia opettajan pedagogista työskentelyä draamaleikissä. Kerroin kokemuksistani opetusharjoittelun ohjaajana ja niistä kysymyksistä, jotka omat havaintoni olivat nostaneet esille. Koska olen opettajakouluttaja, pidän päivähoiton pedagogisen kehittämisen samoin kuin oman työni kannalta tärkeänä, että minulla on realistinen ja mahdollisimman havainnollinen ja vivahteikas kuva siitä, mitä draaman opetus on tai saattaa parhaimmillaan olla varhaiskasvatuksen osa-alueena. Halusin lähteä katsomaan ja kuuntelemaan, aistimaan lapsiryhmän toimintaa mahdollisimman avoimena kaikelle, mitä tapahtuu.

Tutkimustehtävä. Tutkimustehtäväkseni muotoutui kuvata, *miten draama syntyy pedagogisena prosessina ja millaista on opettajan toiminta varhaiskasvatuksen draamassa.* Esittämällä seuraavat tutkimuskysymykset pyrin tavoittamaan olennaista päiväkodin draamasta pedagogisena prosessina:

1. Millaisena ilmentyy opettajan ja lasten vuorovaikutus lastentarhanopettajalle itselleen?
2. Miten lastentarhanopettaja kuvaa draamaa ja omaa työtään draaman opettajana?
3. Millaisena draama ilmentyy lastentarhanopettajan käytännön toiminnassa tutkijan katseelle?
4. Millaisena ilmentyy lastentarhanopettajan ohjaus ja yhteistoiminta lasten kanssa tutkijan katseelle?

Tutkimukseni on tapaustutkimus, jossa käytän hyväkseni etnografista lähestymistapaa. Aineistonani on opettajan työpäiväkirja kuvaamassa hänen kokemuksiaan sekä omat havaintoni samoista tilanteista. Aineiston analyysin ja tulkinnan tavoitteena on käsitteelliset-teoreettinen analyysi lastentarhanopettajan pedagogisesta työskentelystä draaman opettajana.

Tutkimuksen käytännön toteutus. Sovittuani asiasta lastentarhanopettajan kanssa pyysin tutkimusluvan kaupungin sosiaalilautakunnalta. Lastentarhanopettaja neuvotteli asiasta lasten vanhempien kanssa kuvaten, millaisesta tutkimuksesta olisi kyse. Vanhemmat ja lapset suhtautuivat myönteisesti asiaan, myös videotallenteisiin ja valokuvaamiseen sekä kuva-aineiston käyttämiseen tutkimuksessa. Keräsin tutkimukseni materiaalin lukuvuonna 1995 – 1996 eräässä suuressa päiväkodissa. Tutkimukseen osallistui mainittu lastentarhanopettaja ja hänen ohjaamansa lapsiryhmä.

Päiväkotiryhmä oli puolipäiväryhmä, jossa lapset olivat neljästä viiteen tuntia päivässä maanantaista perjantaihin. Lapsiryhmässä oli 11 (12) lasta, ikäjakautumaltaan 3–7 -vuotiaita. Lapsia oli yhteensä 12, mutta ryhmän koko 11 lasta. Tämä selittyy sillä, että tammikuussa yksi lapsi muutti ryhmää ja hänen tilalleen tuli toinen. Ryhmä oli pieni mutta heterogeenisyytensä vuoksi hyvin kiinnostava. Lapsista kolme (neljä) oli tyttöä, poikia oli kahdeksan (seitsemän). Kolmella lapsella oli muu äidinkieli kuin suomi (viro, vietnam, turkki). Kahdella lapsella oli diagnostisoitu erityisiä oppimisvaikeuksia. Lapsista kuudelle draamaleikki oli syksyllä uusi asia, kaksi oli ollut vastaavassa toiminnassa yli vuoden, loput kolme vähemmän kuin vuoden.

Aineiston hankinta. Sovimme etukäteen, että lastentarhanopettaja pitää 1–2 draamatuokiota viikossa aamupäivisin. Jos teema innostaa lapsia, draamaleikkejä voi olla enemmänkin. Lastentarhanopettaja laatii vapaamuotoisen päiväkirjan draamaleikeistä, niin että päiväkirja sisältää kuitenkin:

- kuvauksen kulloisestakin draamasta
- lastentarhanopettajan pohdiskelua ja arviointia
- spontaaneja havaintoja lapsista draamaleikissä

Osa draamaleikeistä videoitiin. Minulla on tallennettuna yhdeksän tammi-helmikuussa pidettyä draamatuokiota, joihin moniin sisältyy useita draamaleikkejä, sekä päiväkodin lapsille

maaliskuun lopussa pidetyt kaksi näytelmän esitystä. Tallenteiden analyysi muodostaa osan tutkimustani.

2 Pedagoginen draama – taideaine ja työmuoto

2.1 Draaman juuret

´Draama´ on klassisesta kreikan kielestä suomen kieleen tullut lainasana, jonka ikivanha perusmerkitys on tarkoittanut *toimintaa*. Se on tarkoittanut kielessämme vanhastaan ´näytelmää´ ja tarkoittaa sitä vieläkin. Edellisen päämerkityksensä ohella draama on tullut toisen kerran suomen kieleen 1970-luvulla, tällä kertaa Yhdysvaltojen kautta kierrätettynä. Siellä pedagogi Winifred Ward (1884 –1975) julkaisi jo vuonna 1930 teoksen *Creative Dramatics*, jossa hän yhdisti reformipedagogisia näemyksiään lastenteatterista omaksumiinsa menetelmiin. Samana vuonna myös Venäjällä Lev S. Vygotski julkaisi kirjan, jossa hän lyhyesti käsittelee dramatisointia ja improvisaatioleikkejä. Hän toteaa, että jotkut opettajat käyttävät dramatisointia opetusmetodinä, johon se sopiikin hyvin, koska erilaiset fyysisen ilmaisun muodot vastaavat lapsen fantasian motorista luonnetta. (Erberth & al.1991, 15; Rasmussen 1991, 9; Vygotskij 1995, 81–86.)

Draaman juuret ovat luonnollisesti teatterissa. Entä teatterin juuret? Ne ovat ikivanhoissa rituaaleissa, riiteissä, käyttäytymismuodoissa, joissa seremoniallisella toistolla pyritään maagiseen ja mystiseen vaikutukseen. Rituaaleilla on ollut ja on erilaisia tehtäviä, lähinnä uskonnollisia ja sosiaalisia, ja ne ovat kattaneet ihmisen elämän kaikki vaiheet. Rituaaleilla on yhä vankka sijansa elämässämme, vaikka maagisuus onkin voinut hävitä tai vaihtua uudenlaiseksi. Eiköhän *Tiernapojissa* ole jotain uus-vanhaa ja pysyvää? Vanhoista rituaaliseremonioista nykyaikaiseen teatteriin ovat siirtyneet mm. kuorolaulu, yhteissoitto, tanssiminen muodostelmissa, naamiot ja esiintymispuvut, tehosteet, lavasteet. (Wilson 1997, 32–34.)

Paavo Haavikon kirjoittamassa ja Kalle Holmbergin ohjaamassa televisiodraamassa *Rauta-aika* näytellään *Karhun häät*, draamallinen kuvaus vanhasta karhunpeijaisriitistä, jossa kaadettu karhu on seremonian keskushahmo, jota puhutellaan:

Hyvä että tulit! Sinua on jo odotettu.
Ei juhlat ala ennen!
Kuin että sinä olet hirren alla.
Metsä kotisi, tässä talosi.
Olin täällä isäntä. Sinä olet nyt,
isäntä.

(Haavikko 1982, 227.)

Näyttelijä kuvaa rituaalin samaania, joka ottaessaan karhun roolin mystifioi sen merkityksen tavalla, jossa jotain eläimen voimasta siirtyy riittiin osallistuville. Jo varhain rituaaleissa oli erikseen pääosan esittäjät (papit, poppamiehet, samaanit, näyttelijät) ja muu yleisö. (Ks. Wilson 1997, 34–36.) Riiteillä² on yhteytensä teatteritaiteeseen, vaikka ei niin suoraviivaisesti kuin draaman johtaminen suoraan Dionysos-riitistä edellyttäisi. (Ks. Tiusanen 1969, 18; Niemi, I. 1975, 201.) Riitit elävät myös pedagogisen draaman monissa muodoissa, niin kuin jäljempänä osoitan.

Draaman harjoitusmuotoihin ovat vaikuttaneet maineikkaat teatteritaiteen kehittäjät venäläisestä Konstantin Stanislavskista (1863–1938) saksalaiseen Bertolt Brehtiin (1898–1956) sekä monet muut 1900-luvun kokeellisen teatterin edustajat. Stanislavski, näyttelijä ja ohjaaja, perusti V.I. Nemirovitš-Dantšenkon kanssa vuonna 1897 Moskovan Taiteellisen teatterin. Käytännön työssä syntyi vähitellen pohja hänen teatteripedagogin työlleen. Stanislavski nimittää järjestelmänsä

² Nykyteatterissa on suuntauksia, jotka saavat innoituksensa rituaalin ja riittien maailmasta. Näin tapahtuu mm. sekä Antonin Artaudin (1896–1948) ”julmuuden teatterissa”, jossa keskeistä on tila, liike, ääni, niistä syntyvät rituaaliomaiset symbolit. Artaud on vaikuttanut teatterin teoreetikoista mm. Jerzy Grotowskiin (1933–1999) sekä Peter Brookiin (s. 1925). Brookin Suomessakin esitetty muutaman vuoden takainen televisiodraama *Mahabharata* perustuu intialaisiin myytteihin. Riiteistä ja rituaaleista ammentaa myös brasilialaisen Augusto Boalin foorumiteatteri, ”sorrettujen teatteri”, joka on työmuoto, kansalaisaktiivismin ja oppimisen väline.

työmetodiksi, jossa tietoisien psykotekniikan avulla pyritään luonnolliseen näyttelijäntyön. Näyttelijä eläytyy esittämänsä hahmon ajatuksiin, tunteisiin, motiiveihin, ei tekeytymällä joksin, vaan luomalla sellaiset olosuhteet, että aitojen tunteiden ja ajatusten kokeminen on mahdollista. Näyttelijä elää näyttämöllä kaksoiselämää: toisaalta hän elää tulkitsemansa rooli-hahmon elämää, toisaalta hän tarkkailee sitä. Olennainen lähtökohta on näyttelijän rikas, täyteläinen, monipuolinen oma elämä, josta voi ammentaa aistimuksia, kokemuksia ´tunne-muistin´ avulla. (Levanen 1998, 46–47; Niemi, I. 1975, 24-28.)

Näyttelijän omaan itseensä kohdistama sisäinen työ on sielullisen tekniikan muovailemista. Sen ansiosta näyttelijä pystyy herättämään itsessään luovan itsetunnon, jonka vallitessa hänen on helpompi innoittua. Omakohtainen ulkonainen työ on ruumiin koneiston valmistamista osan tarkkaan esittämiseen. Osaan kohdistuva työ on draamallisen tuotteen henkisen olemuksen tutkimista, sen siemenen tutkimista, josta se on syntynyt ja joka määrittelee sen sekä kaikkien siihen kuuluvien osasten ydinajatuksen. (Stanislavski 1966, 446.)³

Bertolt Brecht, itse näytelmäkirjailija ja ohjaaja, loi eepin teatterin käsitteen, epäaristotelisen draaman. Teatterissa näytelmän henkilöiden välinen toiminta ei ole itsestään selvää, vaan se vaatii selitystä, eivätkä selityksetkään ole itsestään selviä. Brecht vertasi taidetta tieteeseen toteamalla, että niin kuin tieteessä myös taiteessa kaikki, mikä vaikuttaa tavalliselta ja perin juurin selvältä, tulee kyseenalaistaa. Eepin teatterin periaatteiden mukaisesti Brecht pelkistää, rajaa, tyyllittelee, nostaa esille, luo hierarkioita osoittaakseen asioiden syysuhteita. Siinä missä haastettu, vanha draama, *kuvaa* toimintaa,

³ Stanislavskin pitkä varjo ulottuu Moskovasta New Yorkiin. Työskentely Lee Strasbergin näyttelijäkoulussa (Actor's Studio; perustettu 1948) perustui stanislavskilaiseen käsitykseen näyttelijäntyöstä. Opetus sai suurellisen nimen ´The Method´. Koulun tunnettuja metodinäyttelijöitä ovat mm. Marlon Brando, Jack Nicholson, Al Pacino ja Marilyn Monroe. Suomen Kansallisteatterin pitkäaikainen johtaja Eino Kalima opiskeli 1900-luvun alussa Moskovassa. Kaliman taide ammensi Stanislavskin teatterista. Eeva-Kaarina Volanen, Rauha Rentola ja Joel Rinne muiden muassa hioutuivat taiteilijoina Kaliman ´koulussa´. (Wilson 1997, 68; Kalima 1962, 320–324; Kalima 1968: 169, 397.) Pedagogisella puolella mm. Brian Wayne ja Viola Spolinin työssä on Stanislavskin suoraa vaikutusta.

brechtiläinen teatteri *kertoo*. Brechtin kuuluisimpia käsitteitä on vieraannuttamis- eli v-efekti, jota Brecht käsittelee kirjoituksissaan hyvin paljon. Minusta tuntuu ilmeiseltä, että vieraannuttamisefekti käsitteenä oli jatkuvasti työn alla, eikä sen lyhyt, kunnollinen määrittely voi siksi onnistua. Vieraannuttamisessa on päämääränä luoda dialektinen suhde teatterin kuvaaman tapahtuman ja sen esitystavan välille, jotta katsoja voisi säilyttää älyllisen tarkkaavaisuutensa. Poleeminen yhteiskuntakriittikko Brecht haluaa haastaa teatterin katsojan kysymään, ajattelemaan, tekemään johtopäätöksiä. (Brecht 1991, 120–121, 155, 211–212; Haikara 1992, 510–511; Niemi 1975, 153–154, 157.)

Leo Levanen on tulkinut eläytyvää ja etäännyttävää näyttelijäntyötä Stanislavskin ja Brechtin ajatusten pohjalta: ”Eläytymisessä näyttelijän ensisijaisena tavoitteena on tiedostaa ja tuntee itsensä roolihenkilönä sekä kokea asioita roolihahmoon nähden sisältäpäin varmistamalla tämän etäännyttämisen avulla. Etäännyttämisessä taas näyttelijän ensisijaisena tavoitteena on tarkkailla ja havainnoida roolihenkilöä omalla itsenään, tulkitsijana sekä arvioida asioita roolihahmoon nähden ulkoapäin varmistamalla tämän eläytymisen avulla.” (Levanen 1998, 58.)

2.2 Pedagogisia lähtökohtia

Draaman *pedagogisen* tarkastelutavan taustalla on nähty käsitys lapsikeskeisestä oppimisesta ja Jean Rousseau’n (1712–1778)⁴ kasvatuseräajattelusta. (Ks. Erberth & al. 1991, 13–14; Fleming 1998, 160; Laakso 1994, 12–13.) Rousseau’n romanttisen lapsikeskeyksen mukaan pienen lapsen tieto on hänen

⁴ Marjatta Bardy nostaa tutkimuksessaan Rousseau’n ja hänen teoksensa *Émile* (1762) lasten oikeuksien Magna Chartaksi. Rousseau kuuluu ensimmäisiin, jotka ehdottivat kasvatuksen järjestämistä lapsen luontaisen kehityskapasiteetin mukaisesti. Hän on vaikuttanut siihen, että länsimaissa vapaus ja tasa-arvo on omaksuttu kasvatuksen ja koulutuksen peruseräajatteiksi. Rousseautta on myös arvosteltu; vapautteen on nähty liitettävän lapsen manipulaatiota, tai ainakin käsitteeseen liittyy monitulkintaista ambivalenssia. Kiistanalaista on myös, onko Rousseau’n todellinen vaikutus yhtä suuri kuin hänen imagonsa merkitys. Joka tapauksessa Rousseau on aikuiskeskeisen kasvatuksen kritiikin ja lapsen erityisyyden arvostamisen tunnustettu ikoni. (Ks. Bardy 1996, 18–19; 94–95; 131.) Rousseausta lähtevää romanttista lapsikeskeistä kasvatusta on Suomessa kuvannut ja arvioinut varsinkin Juhani Hytönen (1992).

aistimuksissaan ja elämyksissään. Lapsen oppiminen perustuu kokemuksellisuuteen ja välittömiin havaintoihin. Juuri lapsuus on tila ja paikka, jossa voi herättää olemassaolon peruskokemuksen, pyrkiä suoraan ja välittömään suhteeseen itsen ja maailman kanssa. Siksi lapsi itse pikemminkin kuin tieto on nostettava kasvatustapahtuman keskipisteeksi. (Bardy 1996, 143; Hytönen 1992, 17.) Välitön kokemus ja siitä syntyvä tieto ovat olleet draaman opetuksen lähtökohtia. Tätä näkemystä draamasta on alettu kyseenalaistaa viime vuosina. (Ks. tämä tutkimus s.26; Hornbrook 1993, 125.)

Kokemuksesta oppiminen on keskeistä siinä progressiivisessa kasvatustapahtumassa, joka syntyi 1900-luvun vaihteen molemmin puolin lähinnä Yhdysvalloissa. Sen johtohahmoksi tuli filosofi, kasvatustieteilijä John Dewey (1859–1952)⁵. Deweyn mukaan todellinen kasvatustapahtuma tapahtuu kokemuksen kautta. Kokemuksellinen kasvatustapahtuma on vuorovaikutustapahtuma, jossa opettajasta tulee ryhmän toimintojen ohjaaja. Oppiminen on yhteisöllistä kanssakäymistä ja keskustelua. Lapsi on sosiaalinen olento, ja hänen henkilökohtaista vapauttaan opettajan on kunnioitettava. Itse opetustapahtuma edellyttää yhteisiä sopimuksia, tavoitteiden ja toimintojen uudelleen arviointia ja valintojen tekemistä. Juuri lapsuudessa luodaan jatkuvan kasvun mahdollisuuksia. (Brotherus & al. 1999, 59; Hytönen 1992, 21–23; Törmä 1996, 80–81.)

Deweyn mukaan neljästä kahdeksan vuoden ikään lapsi toimii suoraan muuttamalla ajatukset ja vaikutelmat välittömäksi toiminnaksi. *Draamaleikit* (dramatic plays) ja *kerronta* ovat ikäkauteen kuuluvia toiminnallisia, ekspressiivisiä opetuksen muotoja, joissa yhtyvät tietäminen ja tekeminen (”the intimate connection between knowing and doing”). Tällaisten toimintojen avulla lapsi laajentaa, rikastuttaa, muotoilee ja jäsentää aikaisempia kokemuksiaan. (Dewey 1953, 97–99.) Aikaisemmin mainitsemani *creative dramatics* -käsitteen kehittäjä Winifred Ward

⁵ Deweyn perintö näkyy yhtenä tärkeänä suuntauksena nykysuomalaisessa opettajan-koulutuksessa. Kokemuksellinen oppiminen ei ole yhtenäinen suuntaus, vaan siihen kuuluu erilaisia lähestymistapoja. Suomessa käytössä ovat olleet termit *kokemukseseen perustuva, kokonaisvaltainen ja kokemuksellinen oppiminen*. (Ks. mm. Poikela 1998, 61–64.)

yhdisti kokemuksellisen oppimisen teatterin metodeihin (Vrt. myös Liukko 1998, 87.) Norjalainen tutkija Björn K. Rasmusen (1991, 195, 204) näkee progressiivisen kasvatusajattelun yhtenä keskeisenä draaman pedagogiikan lähteenä.

Toinen pedagoginen lähestymistapa on leikin tutkimus, sillä leikissä ja draamassa on paljon yhteistä. Kummankin ytimenä on lapsen oma luovuus ja aktiivinen toiminta sekä tietty vakavuus, tosissaan olo, jolla asiaan suhtaudutaan. Johan Huizinga (1967, 39) kirjoittaa leikistä klassikkoteoksessaan: ”Leikki on vapaaehtoista toimintaa tai askarointia, jota suoritetaan määrättyissä ajan ja paikan rajoissa vapaaehtoisesti hyväksytyjen, mutta sitovien sääntöjen mukaan; se on oma tarkoitusperänsä, ja sitä seuraa jännityksen ja ilon tunne sekä tietoisuus jostakin, mikä on ’toista’ kuin ’tavallinen elämä’.” Leikillä ei ole ulkoisia tavoitteita. Se ei tähtää tulokseen. Leikissä nautitaan leikkimisestä, sitä ohjaa sisäinen motivaatio, joka lapsella ilmenee mielihyvän ilmauksina, mutta myös leikin vakavuudessa ja jatkuvuudessa.

Ingmar Bergman sanoi television 80-vuotishaastattelussaan elämäntyöstään elokuva- ja teatteriohjaajana: ”Vaikka teatteri on leikkiä, suhtaudumme työhömmä siellä kuolemanvakavasti.” (Donner 1998.) Tätä leikinomaista tosissaan oloa ihmisen toiminnassa Huizinga pitää hiivana, joka nostatti arkaaisen kulttuurin. Kultti kehittyi pyhässä leikissä. Taide ammentaa yhä leikinmuodoista. Alkuperäisillä asteillaan kulttuuria leikitään. Se ei synny leikistä vaan *leikkinä* ja *leikistä*. Viimeisen kahden sadan vuoden aikana länsimainen kulttuuri on alkanut kadottaa leikinomaisia piirteitään. Jotta leikinomaisuus olisi kulttuuria luovaa ja edistäväää, sen tulee olla puhdasta (*fair play*). Se ei saa olla väärää naamiointia, jonka taakse kätkeytyy tarkoitushakuisia päämääriä. Leikillä on tarkoitus itsessään. Sen henki ja tunnelma ovat iloista innostusta. (Huizinga 1967, 198, 242.)

Katsauksessaan leikkiin ja leikkiteorioihin Maritta Hännikäinen päätyy pohtimaan leikin ja ei-leikin eroa. Leikillä on aina suhde siihen, mikä ei ole leikkiä. Leikissä on kaksi vastapuolta, leikkijä (subjekti) ja leikkiveri (objekti). Näiden välillä vallitsee vuorovaikutus, ja koko järjestelmä on dynaamisessa tilas-

sa. Leikki voi lakata olemasta leikkiä, jos lapsi ei voi valita itse objektia tai hänen toimintaansa aletaan ohjata jonkin toisen järjestelmän mukaisesti. Leikki voi muuttua todeksi ja tosi leikiksi. Leikin, työn ja oppimisen erottaminen ei ole aina käytännössä mahdollista. Leikin tutkijan on kuitenkin se tehtävä. Onko lasten leikkiä mahdollista optimaalisesti ohjata, ellei tiedä mitä leikki on, tutkija kysyy. Hän viittaa Kärrbyn (1990) tutkimukseen, jossa päiväkotilapsia pyydettiin luonnehtimaan leikkiä. Lapset kuvasivat leikiksi toiminnan, jossa ”esitetään jotakin” ja jossa on mielikuvitusta. Samoin lasten mielestä leikkiä ovat draama- ja roolileikit, joiden säännöt kaikki hyväksyvät. Sen sijaan lapset eivät maininneet leikkinä esimerkiksi rakentelua, yleistä hauskanpitoa tai hyppimistä. Näyttää siltä, että lapselle leikki on monenmuotoista henkistä toimintaa, jota aikuisen saattaa olla vaikea havaita ja tulkita. (Hännikäinen 1992, 352-353, 356; Hännikäinen 1995a, 15-17; vrt. myös Huizinga 1967, 56-58.)

Eeva Hujala työryhmineen pohtii leikin ja oppituokion, tässä tutkimuksessa leikin ja draaman, eroa. Leikin merkitys ja sen monet funktiot ovat oikeutetusti varhaiskasvatuksen ydin-kysymyksiä. Vaikka leikistä on julkaistu tällä vuosikymmenellä kiinnostavia tutkimuksia, oppimisprosessin näkökulmasta sitä on tutkittu vähänlaisesti. Leikissä lapsi itse asettaa oppimisen haasteensa, tutkii ja prosessoi niitä, toimii itse asiassa samojen lainalaisuuksien mukaisesti kuin aikuisen ohjaamassa oppimistilanteessa. (Hujala et al. 1998, 217.) Ajatus on kiinnostava myös tämän tutkimuksen kannalta: mitä tapahtuu draaman ohjatun opetustuokion ja lasten itsenäisesti toteuttaman draamaleikin välillä? Olen aikaisemmin kirjoittanut lasten runoleikeistä, joissa spontaanisti tuotettujen kielen vapaiden assosiaatioiden ketju alkoi vähitellen kasvaa tietoiseksi runoiluksi, runosepitteiksi, joissa tavoiteltiin lastenrunoista opittua runokieltä ja luotiin omaa ”runousoppia” (Heinonen 1995, 20-21).

Lapsella on luonnostaan halu luoda rinnakkaistodellisuuksia, fabuloida, leikkiä. Rinnakkaismaailma lieventää todellisuutta. Halu toimia konventionaalisesti, luoda ja ylläpitää normeja, on

mahdollista ja hallittavissa tässä toisessa todellisuudessa, jonka säännöt lapsi saa luoda. Siitä syntyy myös toinen tärkeä mahdollisuus, nimittäin sääntöjen rikkominen ja poikkeuksien tekeminen, mikä ei ole mahdollista ilman normien maailmaa. Sekä leikissä että draamassa lapsi tutkii näitä asioita. Samalla hän harjoittelee elämäänsä konfliktien ja vastakohtaisuuksien maailmassa. (Bruner 1990a, 97.)

Gunilla Lindqvist (1995, 31–35) pohtii, miksi leikin ja draaman pedagogiikka eivät rinnakkaisuudestaan huolimatta ole juurikaan (Ruotsissa) vaikuttaneet toisiinsa, vaikka leikki muistuttaa teatteria ja teatteri on syntynyt leikistä. Leikkijä niin kuin draaman osallistuja saattaa olla samanaikaisesti sekä kirjailija, ohjaaja, näyttelijä ja yleisö. Samoin leikissä ja draamassa on yhteisiä elementtejä: rooli/hahmo, toiminta/tarina, ympäristö, aika, tila.⁶ Tätä tutkimusta kirjoittaessani Lindqvist julkaisi leikkiä käsittelevän tutkimusraportin, jossa on löydetty yhteyksiä draaman ja leikin pedagogiikkaan. Lindqvist kuvaa lastenkirjallisuuteen liittyviä teemoja, joita on pitkäköön ajan kehitelty yhdessä lasten kanssa. ”Leikkiminen ja dramatisointi on toimintaa, josta lapset päättävät tietoisesti ja vapaaehtoisesti, mikä sinänsä on etu pedagogisissa yhteyksissä. Isompien lasten leikit ovat usein tietoisesti suunniteltuja. Leikin muoto ja säännöt kiinnostavat heitä. Siksi on tärkeää, että he voivat tietoisilla toiminnoillaan näyttää, mitä he osaavat.” (Lindqvist 1998, 32.) Vygotski puolestaan kirjoittaa, että taiteellisen toiminnan lajeista dramatisointi on lähimpänä leikkiä. Siinä lapsi itse luo, improvisoi, käyttää tuntemaansa materiaalia, joskus kirjallistakin, lähteenä lapsenomaiseen luomistyöhönsä. (Vygotskij 1995, 82.) Näitä asioita kuvaan aineistoni pohjalta, rajaamastani draaman opetuksen näkökulmasta.

⁶ Kuinka pitkälle draamaleikin juuret johtavatkaan? Pieter Bruegel Vanhemman kuuluisassa maalauksessa *Lasten leikkejä* vuodelta 1560 on kuvattuna yli 80 lastenleikkiä tai peliä, joista useimmat ovat tuttuja yhä vielä. Kuvan roolileikeissä huomioni kiinnittyi aidan viertä kulkevaan lapsiryhmään, jota käsin koskettaen opastaa ryhmän takana aikuinen nainen. Yhdellä lapsista on kruunu ja kaksi lasta kantaa suurta koria kulkuken edessä. Kysymyksessä on helluntain viettoon liittyvä juhlakulkue, kenties eräänlainen draama tai roolileikki tai rituaalisen perinnekulkuken harjoitus. Lasten kasvoissa näkyy toiminnan tärkeys: vakavuus ja rooliin keskittyminen. Vrt. Sääksmäen Ritvalan helkajuhlaan, vastaavaan nuorten tyttöjen helluntairiittiin ja sen yhteyksiin rituaaliseen draamaan. (Ks. Gibson 1995, 85–87; Enäjärvi-Haavio, *Ritvalan helkajuhla*, 1953.)

2.3 Teatteritaiteen menetelmin pedagogiseen toimintaan

Pedagogisen draaman nousukausi Suomessa alkoi 1970-luvulla. Brittiläisen Brian Wayn minulle ja monelle puheilmaisuuden opettajalle oman ajankohtansa kulttiteokseksi muodostunut *Luova toiminta ja persoonallisuuden kehittäminen (Development Through Drama)* ilmestyi suomeksi vuonna 1976, alkukielellä vuonna 1967. Wayn kirja ei tullut tietenkään tyhjiöön: muun muassa omaan opiskeluuni Suomen Puheopiston korkeakoululinjalla ja Helsingin yliopistossa sisältyi opintoja *eleilmaisusta, luovasta esittämisestä, improvisoinnista, ilmaisutekniikasta, lausunnasta*. Niissä kaikissa oli elementtejä, jotka kohtasin myös siinä uudessa aineessa, jota nimitettiin ´draamaksi´. Miellyin draamaan, koska se tuntui yhdistävän monia sellaisia aineksia, joita pienen lapsen opettaja tarvitsee sekä omassa itseilmaisussaan että lapsen ohjaamisessa.

Luultavasti Brian Way vaikutti siihen, että aloin seurata nimenomaan brittiläistä draamaa. Wayn draama on teatterinomainen, Stanislavskin harjoituksista vaikutteita saanut opetusmenetelmä, mutta se ei tähtää teatterin tekemiseen, ei taiteen tuottamiseen, vaan tavallisen lapsen arkipäivän ilmaisuntaitojen kehittämiseen. Way on lapsikeskeisen progressiivisen kasvatusihanteen edustaja, optimisti, joka näkee draaman tehtävänä lapsen ilmaisutaitojen harjoittamisen ensiksi suhteessa omaan itseensä, sitten ympäristöön ja muihin ihmisiin. Hän uskoo, että draama rohkaisee lasta omaperäisiin ja persoonallisiin ratkaisuihin. (Way 1976, 16–20.)

Vielä tietoisemmin pedagogiseen suuntaan draamaa kehittivät britit Dorothy Heathcote sekä Gavin Bolton. Kummallakin on pedagogin tausta. Heathcote piti teatterin metodeja draaman opetuksen perustana. Erityisesti hän kiinnostui Brechtin teatterikäsitteistä. Bolton taas on tunnustautunut Heathcoten ”oppilaaksi” monessakin yhteydessä sekä kirjoituksissaan että puheissaan, mm. osallistuessani hänen draaman kurssiinsa vuonna 1985. (Ks. Bolton 1984b, 51–58; Muir 1996, 26.) Keskeistä tässä draamakäsityksessä on ajatus toiminnasta pään sisällä,

ajattelusta. Draaman osallistuja, lapsi, on haastettava kysymään, perustelemaan, *ymmärtämään*, ainakin jotakin omasta itsestään. Onnistunut draamaharjoitus on tiedollinen tapahtuma, johon liittyy tunnetasolla *muutos*, uusi arvostus.

Brechtin vaikutusta kehittyvään pedagogiseen draamaan Alistair Muir on kuvannut verratessaan Brechtin ja Heathcoten käsityksiä draamasta. Kummallekin tutkimuksen kohteelle yhteistä on draaman tai näytelmän näkeminen kasvatuksen välineenä, joka parhaimmillaan stimuloi keskustelua ja voi johtaa kokonaan uuteen alkuun. Niinpä keskeistä ei ole tarinan juoni eli se mitä tapahtuu, vaan kaikki se mikä saa ihmisen toimimaan eli *miten ja miksi jotakin tapahtuu*. Kumpikin haluaa tutkia samanaikaisesti, mitä elämä oikeasti on ja mitä sen pitäisi olla. Kumpikin tutkii tätä mielellään historiasta käsin. Näytelmäkirjailija Brecht kirjoittaa valmiita näytelmiä, kun taas draaman opettaja Heathcote luo mahdollisuuksia improvisoida, ikään kuin neuvotella tekstin kanssa, jolloin lopputulos voi olla arvaamaton. Heathcote listaa draaman tulokseksi viisi hierakkista oppimismahdollisuutta: muuttumaton olotila, johtopäätöksen tekeminen, uusi näkökulma, kokonaan uusi alku, uusi tietoisuus. (Muir 1996, 43–48.)

Bolton (1984b, 165-188) tietoisena draamallisen kehittämisen jatkuvuudesta ja yhteyksistä lapsen kokemusmaailmaan moittii Wayta kontekstittomuudesta, irrallisista harjoituksista kuten keskittymis-, sensitiivisyys- ja mielikuvaharjoituksista. Wayn tarkoitus on, Bolton myöntää, osoittaa draaman kompleksisuus seuraamalla ja kehittämällä Stanislavskin näyttelijänharjoituksia. Mikäli ajatellaan Wayn kirjaa, Bolton on epäilemättä oikeassa, mutta haluan kysyä tarkemmin, mitä draaman konteksti voi tarkoittaa. Olen osallistunut 1970-luvulla Wayn kurssille, jonka itse koin ehjänä ja omalla tavallaan koherenttina. Asia on jäänyt mieleeni, koska myös joku kurssitoverini moitti silloin draamaharjoitusten kontekstin puuttumista ja opetuksen suunnittelemattomuutta. Olin eri mieltä. Minusta Way etsi kontekstia monesta asiasta: tilasta, välineistä, väreistä, säästä, mielialasta, edellisestä harjoituksesta, assosiaatioista, muistoista, vaikka hänellä ei ollut eksplisiittista, pitkäkestoista teemaa.

Hän tuntui luottavan intuitioon ja etsivän opiskelijasta spontaanisuutta, periksi antamisen rohkeutta, sitä, että uskalletaan elää kokemuksen virrassa antamalla sen tulla ja tapahtua. Sitä vastoin Dorothy Heathcote ja Gavin Bolton liittävät draamaan metaforan *'a man in a mess'*, jolloin ajatuksena on koko ajan kysyä, mitä sitten, mitä tehdä, jotta tästä sotkusta, konfliktista, pulasta, tilasta selvittää (Bolton 1984b, 167). Heille draama on kysymistä, luomista ja ongelman ratkaisemista. Näistä lähtökohdistta myös spontaanisuuden käsite painottuu kiinnostavasti eri tavalla.

Draaman tutkija ja kehittäjä David Hornbrook Sussexin yliopistosta haastaa sekä Wayn että Boltonin ja Heathcoten kysymällä, minne draamasta katosivat näytelmäproduktiot, teatteritaide, teatterin vastaanoton ja arvioinnin kysymykset. Hornbrook arvostelee psykologisesti orientoitunutta lapsikeskeistä draaman opetusta, joka korostamalla liikaa spontaania itseilmaisua (self-expression) saattaa sortua epä-älyllisyyteen. Hänellä on 1990-luvun draaman opetukselle selvät päämäärät, jotka ensi silmäyksellä muistuttavat vanhoja pääteikäyttämistavoitteita. Hornbrook edellyttää 7-vuotiaiden draamalta seuraavia asioita: lapsi osallistuu intensiivisesti näytelmän tekemiseen, tuottaa ideoita draaman kehittämisessä ja osaa suunnitella uskottavan lopun, improvisoidessaan saa aikaa selvästi hahmoteltuja henkilöitä ja tarinaan johdonmukaisen juonen. Kyseessä ei ole palaaminen vanhaan, mekaaniseen opetukseen, Hornbrook sanoo korostamalla sisällön ja ryhmädynamiikan merkitystä sekä uusien tekniikoiden kehittämistä – tässä tekijä viittaa visuaalisiin taiteisiin sekä Grotowskin teorioihin. Hän kyseenalaistaa myös draaman yltiöyhteisöllisyyden: draaman tekemisessä on vaiheita, jotka onnistuvat parhaiten yksin suunnittelemalla ja kokeilemalla; draama on monenlaisten työvaiheiden tulos. Draama on ensisijassa käytännön taideaine, jonka juuret ovat ihmisen sosiaalisessa käyttäytymisessä.⁷

⁷ Lähelle Hornbrookin ajattelua tulee suomalainen ohjaaja ja teatterikasvattaja Nena Stenius, joka myös varoittaa liioittelusta ”lapsikeskeisyydestä”. Opettaja työskentelee yhdessä lasten kanssa kunnioittaen jokaista yksilönä. Opettajan tehtävä on tuoda draamatyöskentelyyn oma aikuisuutensa ja vastuunsa niin kuin myös kaikki draaman taitonsa ja kehittämisideansa. (Stenius 1999, 14–15.)

(Hornbrook 1993: 13-14, 125-128, 141-142.)

Käsitteet elävät: Michael Fleming osallistuu keskusteluun arvostelemalla draamaan pesiytynyttä vastakohta-asettelua, joka on syntynyt 1970- ja 1980-luvuilla. Dikotominen asenne – draama vai teatteri? itsenäinen taideaine vai kasvatuksen menetelmä? prosessi vai tuotos? – ei vie keskustelua eteenpäin. Fleming liputtaa itsenäisen taideaineen puolesta, mutta toteaa samalla, että myös opetusmenetelmänä draama on käyttökelpoinen. Draama vie meidät lähelle varhaisimman lapsuuden kokemuksia, jolloin ainoa aikamuoto oli presens: uppoudutaan aikaan tässä ja nyt, ainutkertaisesti (‘absorption in the moment’). Niissä kouluaineissa, joissa tällainen kokemus on havainnollistamisen avuksi, draama voi olla hyvä menetelmä. (Fleming 1998, 14-28, 39, 48.) Brian Woollandin määritelmä on laaja-alainen: hän kuvaa draamaa sosiaaliseksi taide- ja opetusmuodoksi; siinä tutkitaan, kuinka ihmiset ovat interaktiivisessa suhteessa maailmaan, toisiin ihmisiin ja yhteiskuntaan laajemmassa mielessä. (Woolland 1993, 9.) Tasapainottavaa näkemystä edustaa myös John Somers (1994, 9-10) kirjoittaessaan: ”My contention is that drama should remain a discrete subject with its own agenda whilst capitalizing on its role in relation to other subjects...” Hänen draaman opetussuunnitelmaa käsittelevä teoksensa painottuu draaman pedagogiseen käyttöön peruskoulun opetussuunnitelmaa läpäisevänä menetelmänä.⁸

David Coslett tarkastelee draaman asemaa 1990-luvun lopulla brittiläisen peruskoulusysteemin, lähinnä alaluokkien, sisällä sellaisin painotuksin, joihin minun on helppo yhtyä. Coslett toteaa, että draama on tai voi olla osa äidinkielen opetusta. Sillä ei ole itsenäisen taideaineen asemaa, ainakaan vielä. Tilanne näyttää hyvin samantapaiselta Suomessa. Synkistelyään tilanetta muun muassa opettajankoulutuksen osalta Coslett terävöityy ja katsoo seuraavalle vuosituuhannelle: Draaman asemaa on kohennettava sisältä päin. Draamassa täytyy olla substanssia, jota ei voi saavuttaa muulla opetuksella. Draama

⁸ Fleming, Woolland ja Somers ovat draaman lehtoreita ja tutkijoita: Fleming Durhamin, Woolland Readingin ja Somers Exeterin yliopistoissa.

ei ole niinkään tapahtumista kuin tekemistä. Sillä on muoto ja struktuuri ja säännöt, jotka ohjaavat luovaa virtaa. Äidinkielen draaman liittyy monta seikkaa: se on itsessään symboli ja se kantaa sisässään metaforia. On monta tapaa käyttää kieltä, mutta tuskin draamaa vahvempaa tapaa tutkia tässä ja nyt kiel- len vaikutuksen syvyyttä ja voimaa. (Coslett 1997, 132–139.)

Suomeen rantautuessaan *draama* käsitteenä ei löytänyt heti paikkaansa uudessa merkityksessään. Muistan itse etsineeni sopivaa, ymmärrettävää termiä ja keskustelleeni asiasta useiden draamaa opettavien kollegoitteni kanssa. Käytin aluksi termiä *luova puheilmaisu*, ja sellaisena se tuli edustamani koulutuksen opetussuunnitelmaan. Tintti Karppinen, joka on suomentanut sekä Wayne edellä mainitun että Boltonin varhaisemman teok- sen (*Towards a Theory of Drama in Education*, 1979, suomeksi 1984), käyttää alkukielen sanan *drama* käännökseenä ´luovaa toimintaa´. Taustalla lienee Wardin 1930-luvulla lanseeraama epiteetti ´creative´, joka on seurannut *draamaa* näihin päiviin saakka. *Luova toiminta* käsitteenä on suomen kielessä usein ymmärretty laaja-alaisempaan; se voi kattaa monenlaista taiteel- lista ja elämyksellistä toimintaa, muun muassa käden taitojen kehittämistä. Myös kouluaineena esiintyvä ilmaisutaito tai ilmaisukasvatus ovat laajempia käsitteitä kuin draama tai draamapedagogiikka. Ilmaisutaitoon on lukioissa saatettu liit- tää muun muassa luovan kirjoittamisen opetusta. Toisaalta alan pedagoginen yhdistys *Ilmaisukasvatus/Dramapedagogik* näyttää tällä hetkellä – jo yhdistyksen kaksikielisessä nimessä – olevan vetämässä draaman ja ilmaisukasvatuksen käsitteitä yhteneväisiksi.

Jyväskyläläisen draamapedagogiikan lehtorin Erkki Laakson ja trondheimlaisen draaman tutkijan Björn K. Rasmussenin dia- logissa korostuu ´draaman´ ja ´pedagogisen draaman´ laaja-alai- nen käyttö. Laakso kirjaa Rasmussenin ajatuksen seuraavasti: ”Olen sitä mieltä, että meidän tulee taistella draaman puolesta laajana taidekasvatuksellisenä käsitteenä, mihin sisältyvät kaik- ki metodit, joiden alkuperä on leikissä tai teatterissa. Tämä laaja käsite on draama tai draamapedagogiikka tai pedagoginen draa- ma. Eri metodeilla on erilaiset päämäärät, mutta draamallisen

välineen sovellus/kehittäminen joihinkin pedagogisiin päämääriin on yhteistä kaikelle draamapedagogiikalle.”⁹ (Laakso 1998, 8.) Anna-Lena Østern, suomalainen draamapedagogiikan tutkija ja opettaja, määrittelee yhtä väljästi: ”Draama on teatterin keinojen pedagogista käyttämistä.” Hänen mukaansa draama on taideaine, jonka ydin on teatteritaiteessa, mutta se on myös opetusmenetelmä. (Østern 1994b, 43.) Käsitteet ovat aina kulttuurisidonnaisia. Tutkijalla on oikeus tehdä vakaita omia ratkaisuja, mutta ymmärrettävä samalla, että aika ja kokemukset muokkaavat käsitteitä.

Minusta on tärkeää, että pedagoginen draama määritellään laajasti. Mutta jokainen joka draamaa opettaa, joutuu määrittelemään itselleen ja opiskelijoilleen, mitä opettaa ja miksi. Jos olisin puu, minun vuosirenkaissani olisi jälkiä lapsuuden lukuisista draamaleikeistä, opiskelijana varhain oppimaani monilta puhetaidon, puhetaiteen ja tulkinnan opettajiltani, jälkiä Wylta, Boltonilta ja muilta draaman kehittäjiltä, sekoittuneina, omaksi ajatteluksi muuntuneina, oman kokemuksen muovaamina, olisi jälkiä Stanislavskilta ja Brechtiltä, useilta teatterin teoreetikoilta, joiden tekstejä nuorena opiskelin ja yhä opiskelen. En ole koskaan pitänyt ohjekirjoista, vaikka työni takia lukenut lukuisia. Sen sijaan olen lukenut mielelläni kuvauksia näyttelijäntyön, ohjaajien ja elokuvantekijöiden työprosesseista ja tuotteista.

⁹ Rasmussenin näkemys on johdonmukainen jatke hänen aikaisemmalle väitöskirjatyölleen. Siinä Rasmussen on kuvannut, miten monista aineksista ja lähtökohdista pedagoginen draama on kehittynyt. Epistemologisen paradigman hän näkee kulminoituvan brittiläisessä 1980-luvun pedagogisessa draamassa (drama as education), jonka keskeisiä nimiä ovat mm. Bolton ja Heathcote. Taidepedagogisen paradigman juuret Rasmussen näkee klassis-romanttisissa esteettisissä teorioissa sekä modernissa teatteritaiteessa (Stanislavski, Brecht, Grotowski). Kolmanneksi hän mainitsee sosiaalipedagogisen paradigman, joka perustuu wieniläisen lääkärin Jacob Morenon kehittämään terapiamuotoon (psykodraamaan). Näiden selväpiirteisten paradigmojen lisäksi hän mainitsee neljännen, jota hän kutsuu humanistis-idealistiksi holistiseksi paradigmaksi; tässä yhtyvät pedagogiset, psykologiset, sosiaaliset ja esteettiset tavoitteet. Neljännen paradigman moniaineksisuudesta voi syntyä ”hieno salaatti vain, jos tuntee ensin sen kaikki raaka-aineet”, Rasmussen varoittaa. (Rasmussen 1991, 203–205.) Jo kauan sitten draamaa opiskellessani näin omien lähtökohtieni rajat terapeuttisen draaman kohdalla. Siksi tässä tutkimuksessa psykodraamaa saattaa olla enintään huomaamattomana häivähdyksenä jonkin oman kokemukseni pohjalla. (Ks. Heinonen 1996, 15.)

Useimmat mainitsemani draaman kehittäjät eivät ole tarkastelleet draamaa varhaiskasvatuksessa — tai ovat ohimennen sivunneet. Silloin kun lapsen ikää on pohdittu, draamatoiminnan aloitusikä on nähty usein peruskoulun alkamisvaiheessa. Tukea draaman kokeiluun päivähoitossa saan leikin tutkijoilta ja pedagogiselta, lapsen kehitykseen perehtyneeltä osapuolelta: John Deweyn ja Lev Vygotskin mukaan draamallinen suora toiminta on luonteenomaista juuri leikki-ikäisille lapsille (Dewey 1953, 97–99; Vygotskij 1995, 81–86).

Tässä luvussa kuvaamani pohjalta määrittelen varhaiskasvatuksen draaman seuraavasti: se on

- luovan puheilmaisun muoto, taideaine, jossa lasten oma elämyksellinen yhteistoiminta on pohjana ilmaisun kielen ja keinojen (‘ilmaisutaitojen’) tutkimisessa
- työtapana, jossa teatterin keinoja apuna käyttäen tutkitaan jotakin asiaa ja omaa kokemuksellista suhdetta siihen.

Olkoon draama avoin käsitejärjestelmä, joka kehittyessään luo itseään. Jerzy Grotowski (1993, 169) kirjoittaessaan näyttelijäntyön opetuksesta välttää sanaa *metodi* ja puhuu mieluummin etsinnästä. Näin voisi tehdä opetuksenkin draamassa: puhua etsinnästä, tunnustelemisesta, mahdollisuuksien kokeiluista. Kielen perusominaisuus, elastisuus, antaa koko ajan tilaa draaman uudelle tulkinnalle¹⁰.

¹⁰ Pedagogisen draaman kehitysvaiheista voi lukea useista oppikirjoista. Muiden muassa Erberth ja Rasmusson (1991, 11–19) painottavat draaman historiaa tavalla, jonka itse suomalaisena opettajana tunnistan hyvin tutuksi. Hannu Heikkinen puolestaan on kirjoittanut katsauksen lähtökohdaksi draaman opetukseen ja tutkimukseen sekä liittänyt artikkelinsa edustavan luettelon alan kirjallisuudesta. (Heikkinen 1996, 9–19.) Oma tarkoitukseni on sen sijaan tutkimusorientaationi mukaisesti tehdä jäljempänä lukijalle tutuksi myös tässä luvussa mainitsemattomia, mutta itselleni tärkeitä draaman kehittäjiä.

3 Tutkimusmenetelmän muotoutuminen

3.1 Metodisten mahdollisuuksien pohdintaa

Alunperin lähdin hyvin kaukaa: antropologiaan suuntautuneen vanhan kiinnostukseni mukaisesti otin orientaatioksi itselleni antropologian ja sosiologian klassikon Edvard Westermarckin teoksen *Moraalin synty ja kehitys I: Siveelliset yleiskäsitteet* (suom. 1933). Tarkoitukseni oli perehtyä Westermarckin käyttämään tutkimusmenetelmään tutkimuksessa, jossa kohteena ovat käsitteet. Halusin myös lukea, miten vuosisadan alun klassikko kuvaa tutkimuksen luotettavuutta. Lähtökohtana tutkijalla on arkikeskustelussa esille tulleet kysymykset: miksi ihmisten moraaliset käsitykset eroavat toisistaan ja miksi niitä ylipäänsä on? Tutkija valitsee tutkimuksensa kohteiksi (länsimaisen kulttuurin) abstrakteja moraalikäsitteitä, kuten oikea/väärä, hyve, velvollisuus, kostaminen... Hän pohtii laajasti siveellisten arvostusten alkuperää psykologiselta, historialliselta, uskonnolliselta kannalta. Hän vertaa käsitteitä monissa eri kulttuureissa monin esimerkein. Metodina näyttää olevan kirjoittajan sisäinen dialogi, uuden havainnon jatkuva reflektointi olemassa olevaan tietoonsa, vaikka tällaisia ilmaisuja ei käytetäkään. Tutkija kuvaa havaintoa, tulkitsee toisinaan saman tien kuvaamaansa, vertaa sitä jossakin perustellussa mielessä relevanttiin rinnakkaistapaukseen/tapauksiin, tekee varovaisia tulkintoja ja etenee toiseen havaintoon. Hän luo hypoteeseja tulkintojensa perusteella, kyseenalaistaa niitä useita kertoja nostamalla esiin luotettavuuden käsitteen. Viimein hän päätyy toteamaan, että 15 vuoden tutkimuksen jälkeen ...”voidaan päästä perille tärkeimmistä niistä prinssiipeistä, joihin ihmisten moninaiset tavat perustuvat”... (mt. 8). Tutkija tekee siis yleistyksiä ja nostaa lopuksi lukijan pohdittavaksi filosofisen, tahdon vapauden, ongelman. Koko Westermarckin teos on hänen käyttämänsä metodin kuvausta.

Miksi antropologinen/etnometodologinen kasvatuksen tutkiminen kiinnostaa minua? Olen ollut lähes koko työikäni

opettajankouluttaja ja samalla siis itse opettaja, havainnoija ja havainnoinnin kohde, tutkija ja muukalainen. Mutta olen myös oppilas ja opiskelija. Suhteessani oppimisen maailmaan minulla on monta erilaista positiota, monta tarkastelupaikkaa. Lukemissani antropologisissa teoksissa kuvataan usein tekijälle vieraita kulttuureita. Pohdiskelen, että omalla kohdallani positioiden runsaus on ollut pikemminkin vieraannuttava kuin lähentävä tekijä. Uusi tarkastelupaikka on muuttanut tutun vieraaksi, mikä osoittaa tutkittavan ilmiön kompleksisuutta.

Opettajankoulutuksen tavoite on tuottaa yhteiskuntaan hyviä opettajia. Ongelmalliseksi asian tekee keskeisen käsitteen määrittely: niin kuin hyvettä voidaan kuvata monin eri tavoin, myös hyvän opettajan käsitteen merkitys vaihtelee puhujan ja ajan mukaan. Opetussuunnitelmat on laadittu tuottamaan hyviä opettajia. Laatupiirit laativat ranking-listojen kriteereitä. Jokaisella tavallisella kansalaisella on mielipide siitä, millainen on hyvä opettaja, niin kuin yleisönosastojen jatkuva kirjoittelu osoittaa. Oma kokemukseni opettajana olemisesta – entisen oppilaan näkökulmasta tarkasteltuna – on koulumuistojen tapaan vahvasti emotionaalisesti väritty, mutta kiinnostavaa on myös se, minkä muistot ovat tallentaneet. Entisen oppilaan silmin voin sanoa vain kaksi kriteeriä, joita yhä pidän olennaisina: opettajan kiinnostus oppilasta kohtaan ja tämän arvostaminen. Edellinen merkitsee oppilaan tuntemista, yritystä perehtyä hänen ajatteluunsa, motiiveihinsa ja tavoitteisiinsa, jälkimmäinen merkitsee paitsi ihmisten välistä kunnioitusta myös oppilaan potentiaalisten kykyjen havaitsemista ja arvostamista sekä taitoa niiden edelleen kehittämisessä.

Viime vuosina opettajan tehtävää on tutkittu eri tavoin. Hannele Niemi on muiden muassa pohtinut, mitä uusprofessionaalisuus merkitsee opettajuudessa, opettajankoulutuksessa ja opettajan ammatissa. Siinä keskeinen ajatus on opettajan statuksen nostamisella parantaa kasvun ja kasvatuksen mahdollisuuksia yhteiskunnassa ja sitä kautta vaikuttaa yhteiskuntaan. Opettajan työ nähdään eettisenä, korkean tason koulutusammattina, jonka harjoittajalta edellytetään professionaalista autonomiaa, aktiivisen tiedonkäsityksen omaksumista

ja sen välittämistä oppilaille sekä oman oppimisen jatkuvaa prosessointia päämääränä myös itseymmärryksen kasvu. Opettajuus on rooliperustainen kasvatussuhde. Se edellyttää tiettyä koulutusta, joka oikeuttaa esimerkiksi lastentarhanopettajan nimikkeeseen. Kasvatussuhde perustuu asiantuntijuuteen. (Niemi, H. 1996, 32–36; ks. myös Värri 1997, 172.)

Lastentarha-aatteen isä, filosofi Friedrich Fröbel (1782–1852) esitti 150 vuotta sitten ajatuksia, joista jotkut tuntuvat edelliseen verrattaessa yhä käyttökelpoisilta. Fröbelin mukaan ihminen kehittyy sisältä päin. Sekä aikuiset ja lapset oppivat toisiltaan. Fröbel-tutkija Jan-Erik Johansson kirjoittaa: ”De vuxnas uppgift var enligt Fröbel, att leva tillsammans med barnen, inte främst att lära dem olika saker. Mellan barn och lärare såg han ett trädje och yttre förhållande, han nöjde sig alltså inte med att stanna vid barnen och läraren. Han menade, att de tillsammans var tvunga att underkasta sig utvecklingen som en allmän undervisningsprincip. Läraren var enligt detta sätt att tänka inte överordnad barnet, utan hade del i den gemensamma uppgiften att bli klokare, att lära sig och att utvecklas.” (Johansson 1992, 44.) Kukin aika lukee klassikkonsa omalla tavallaan. Kansantalentarhatyön 110-vuotisjuhlasymposiumissa (1998) edellä mainittu Johansson korosti Fröbelin jatkuvan kehityksen ajatusta: maailmassa Jumalan luomistyö jatkuu loputtomiin, samoin ihmisen on jatkuvasti aktiivisesti kehitettävä itseään. Tätä voi verrata vaikkapa moderneimpaan yrityskulttuuriin, jossa päämäärät ovat liukuvia, yhä uudelleen luotavia.

Miettiessäni opettajuutta havaitsin, että enemmän kuin opettajan työn professionaalisuus kiinnostukseni kohteena on opettajana oleminen ja opettajan pedagoginen toiminta. Ajattelin, että paitsi huonomaineista MUTU-tietoutta minulla niin kuin pitkään samantapaista työtä tehneillä saattaa olla hiljaista tietoa, jonka auki kirjoittaminen on vaikeaa. Edellä kuvattujen mietteiden jälkeen aloin pohtia, mitä opettajan ja oppilaan, lastentarhanopettajan ja lapsen kohtaamisessa tapahtuu. Ohjaan päiväkodeissa opetusharjoittelua ja käyn monissa päiväkodeissa. Päiväkodit ovat erilaisia, lapsiryhmät erilaisia tavalla, josta yhteisiä tekijöitä ei aina ole helppo poimia. Mitä on tunnelma?

Mitä on ilmapiiri? Mitä on oppimisen hauskuus? Mitä on yhteenkuuluvuus? Mitä on välittäminen? Mitä oppimisympäristö on muuta kuin fyysistä tilaa ja konkreettista opetustoimintaa tilassa? Mistä lapsi oppii? Pitkä pohdintani kiteytyi vastaukseksi eräässä päiväkodissa, jossa oman ankean syysväsymyksen kohdaksi vastaan henkinyt rento hyväntuulisuus ja uuden kohtaamisen innostus, joka tuntui osuvan kaikkiin sinä aamuna, niin lapsiin kuin heitä tuoviin vanhempiinkin. Tässä se oli, mutta mitä se oli? Mistä se syntyi, mitä se oli? Miksi näistä lapsista säteili into oppia uusi laulu ja liikuntaleikki? Samaa laulua lauletaan muuallakin. Tällaisia ajatuskuluja pitkin päädyin seuraaviin ajatuksiin:

Lähden tutkimaan tarkemmin, miten opettajan pedagoginen työ ilmentyy draamaleikissä. Koska haluan tavoittaa, edes hipaista päiväkotia oppimisympäristönä, jossa keskiössä on lapsen ja muiden lapsien, opettajan ja lapsien vuorovaikutus hyvin laajasti otettuna, sisällytän siihen paitsi kommunikaatiota myös edellä mainitsemiani ”näkymättömiä” tekijöitä. Tällaista tutkimusta voin tehdä parhaiten laadullisena tutkimuksena.

Päämääräni on saada draaman opetustapahtumasta mahdollisimman paljon vivahteikasta tietoa, oppia itse pienen lapsen opettamisesta ja oppimisesta. Yritän valottaa draaman opettajan pedagogista työskentelyä valitsemistani näkökulmista perustellen valintani, tietoisena siitä, että kuvauksen ulkopuolelle jää huomattava osa tavoittamaani todellisuutta. Tähän kuvaamiseen pyrin monitieteisyyden ajatuksesta käsin. Lähestyn tutkimuskohdettani monesta näkökulmasta. Monitieteinen lapsitutkimus ei voi olla erillistieteiden summa, vaan se on kokonaisuus, jota on tutkittava uusien menetelmin, jotka eivät ole erillistieteiden menetelmiä, Majjaliisa Rauste -von Wright (1994, 14) kirjoittaa. Paitsi lapsitutkimukseen yleensä sama ajatus pätee yhtä hyvin varhaiskasvatuksen tutkimukseen: myös sitä tulee kehittää monitieteisenä tutkimuksena, koska alue koskettaa useaa tieteenalaa. (Karila & al., 1996, 207.)

Lapsuuden tutkiminen ja tulkitseminen yhteiskunnan ja kulttuurin osana on nostanut tutkimuksessa keskeisiksi lasten oman äänen kuulemisen ja lasten oikeudet. Lapsuus saa näkyvämmän

osan yhteiskunnassa, kun lapset nähdään sosiaalisina, aktiivisina toimijoina, aitoina kansalaisina, Anna Raija Nummenmaa (1999, 1–2) toteaa ja jatkaa: Varhaiskasvatuksen ytimessä on vuorovaikutusprosessi, joka muodostuu arjen pienistä tapahtumista. Tämän vuorovaikutustapahtuman ohjaaminen tavoitteelliseksi toiminnaksi – kasvatukseksi – edellyttää aikuiselta lasten tarpeiden ja toiminnan tulkintaa ja ymmärtämistä sekä tietois-ta toimintaa ”hyvän kasvatuksen” edistämiseksi. Eira Korpinen (1996, 28–29) viittaa opettajankoulutukseen ja kysyy, miten eri tieteenaloja hyväksi käyttäen voidaan rakentaa tutkimusta, joka täyttää tieteellisen tutkimuksen kriteerit. Pinnallisuuden ja hajanaisuuden hän näkee jatkuvana uhkatekijänä. Näitä menetelmiä olen tässä tutkielmassa etsimässä ja pohdiskelemassa. Toivottavasti olen hivenen verran luomassa keskustelua varhaiskasvatuksen monitieteisyydestä ja sen tutkimisen ehdoista ja ennen kaikkea mahdollisuuksista.

Ensimmäisiä ajatuksiani oli perustaa tutkimukseni keskusteluanalyysiin, jonka perustassa voidaan nähdä Harold Garfinkelin etnometodologista ajattelua. Monet pitävätkin keskusteluanalyysia etnometodologian osana. Keskustelu nähdään tällöin toimijoiden yhteistoiminnallisena tapahtumana. Sen avulla selvitetään paitsi miten toimijat puheakteissaan kysyvät, käskevät, torjuvat, kehottavat, hyväksyvät... myös mitä puheenvuoroilla saadaan aikaiseksi: miten haetaan ja osoitetaan ymmärtämystä, miten osoitetaan, että kuultu asia on uutta tai tuttua, hankalaa, innostavaa, arkaluontoista. Garfinkelin mukaan kaikki kielen ilmaukset ovat indeksaalisia eli ne sisältävät symbolisen merkityksensä ohella kontekstuaalisen tulkinnan vaatimuksen. Toinen kiinnostava näkökulma on siinä, miten ihmiset puhumalla luovat identiteettiään ja miten he sen kielessään osoittavat. Kolmas näkökulma ovat kulttuurin sanatomat sopimukset. Yritän tutkia, onko draamaleikissä erotettavissa päiväkodin viestinnän traditiota, joka näkymättömästi säätelee toimintaa. (Hakulinen 1997, 14–15; Luukka 1995, 61–62.)

Draamaleikki voidaan nähdä keskusteluna. Sillä on struktuuri, jota säätelevät tai saattavat säädellä päiväkodin

instituoituneet konventiot, jotka vaikuttavat kaikkien toimijoiden käyttäytymiseen. Sekä henkilökunta että lapset tunnistavat ne tietoisesti tai tiedostamatta. Millaiseksi muotoutuu tutkimukseni draamaleikin struktuuri? On kiinnostavaa verrata sitä vakiintuneiden toimintojen muotoihin ja etsiä mahdollista repeämää, muutosta. Draamatuokiossa vuorovaikutuksen merkitys on kaksinkertaisesti kontekstuaalista: toimintaa muovaa konteksti, mutta jokainen tuokio muodostaa itsessään välittömän kontekstin seuraavalle tuokiolle. Tässä mielessä jokaisen edessä olevan draamatuokion konteksti on aina edellisen kerän uudistama. (Ks. Heritage 1996, 236–237.)

3.2 Etnometodologinen lähestymistapa

Tarkastelen aihettani laveammalla etnometodologisella lähestymistavalla, joka antaa mahdollisuuden tuoda julki pienimmätkin havaintoni mukaan luettuna sen, minkä keskusteluanalyysistä olen oppinut. Tämä lähestymistapa on pikemminkin teoreettinen orientaationi kuin spesifinen teoria tai nippu teorioita. Yritän kuvata ja tulkita tutkimuskohdettani sen ainutlaatuisuutta arvostaen, sen kompleksisuutta inhimillisenä, intentionaalisenä toimintana ymmärtäen. Siksi minua miellyttää ajatus, jonka mukaan etnografinen tutkimus saattaa olla pikemminkin systemaattisen ihmettelyn tulos kuin korkeasti objektiivinen tutkimus (Suoranta 1995, 146). Oletuksenani on, että mitään vuorovaikutuksen yksityiskohtaa ei voida a priori hylätä merkityksettömänä. Tästä seuraa, että pidättäytyään ennenaikaisesta teorianmuodostuksesta. Lasten ja opettajan empiirisesti havaittava käyttäytyminen draamaleikissä on se keskeinen voimavara, josta analyysini ammentaa. John Heritage pohtii, miten tavanomaista työtä, esimerkiksi opettajana oloa, voitaisiin kuvata sillä tarkkuudella kuin 1800-luvun luonnontieteilijät kuvasivat omaa työtään ja löytää myös keinoja erimielisyyksien ratkaisemiseksi. Miten esimerkiksi tavanomaiset toimet erottuvat niistä toimista, jotka eivät ole tavanomaisia? (Heritage 1996, 238, 301; ks. Lehtonen et al. 1995, 16.)

Tutkimukseni on ihmistutkimusta. Maija Lehtovaara esittää kymmenen teesiä siitä, millaista ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen tulisi olla. Menemättä tässä yhteydessä tarkemmin teesien sisältöön, nostan esiin mielestäni olennaisimman, johon yhdyn: ihmistutkimuksen metodisia malleja ei tulisi ottaa muista tieteistä, koska ihminen on olemismuodoiltaan ainutlaatuinen (Lehtovaara 1993, 17). Poleemisissa *Jäähyväisluennoissaan* Antti Eskola (1997, 102) sivuaa samaa asiaa toisesta näkökulmasta pohtiessaan oman tieteenalansa tulevaisuutta: yhteiskuntatieteilijöiden tärkein tehtävä on ymmärtää ihmistä ja ihmisten yhteiskuntaa. – Se on myös kasvatuksen tutkijoiden tehtävä. – Tällöin tutkijan tärkein työväline on ”se kielten kirjo, jota ihmiset käyttävät sosiaalisissa ja yhteiskunnallisissa suhteissaan”. Ihmisen ymmärtäminen on vuorovaikutuksellinen tapahtuma; siinä on vähintään kaksi osapuolta, tutkija ja tutkittava, jotka joko ymmärtävät tai eivät ymmärrä toisiaan. Siksi ihmistä tutkivan tieteen keinojen on oltava sellaisia, joilla kielellis-kulttuurisia tapahtumia voidaan tutkia. Välttämätön, mutta ei ainoa ymmärtämisen perusta on tällöin responsiivisuus, laajempänä käsitteenä kuin refleksisyys. Toisen ihmisen olemus, sana, teko ... kutsuu minussa esiin sanan, teon, olemuksen muutoksen. (Mt., 83.)

Etnografisen tutkimuksen synty on historiallisesti yhteydessä kolonialismiin. Sitä toteuttivat länsimaiset tutkijat, jotka pyrkivät ymmärtämään itselleen vierasta alkuperäiskansan kulttuuria. Sen pioneereja edellä mainitun Westermarckin ohella on Bronislaw Malinowski, joka loi etnografisen tutkimuksen suuntaviivat. Myöhempi tutkimus on laajentanut aluetta tutkimaan myös oman kulttuurin sisällä olevaa *toiseutta*. Sellaiset kulttuurin sisäiset tekijät kuin luokka, sukupuoli, rotu, etnisyys muotoavat tutkimusprosessia. Tällöin etnografisesta tutkimuksesta etsitään uutta tapaa tarkastella ilmiötä, uutta tapaa tulkitta, argumentoida, käydä debattia. Etnografi ei rajoitu suppeaan tutkimusongelmaan, vaan tarkoituksena on hahmottaa tutkitavan ilmiön kokonaiskuvaa. Siksi hän ei jätä huomioon ottamatta mitään esille tulevia seikkoja, vaikka ne eivät suoraan liittyisikään tutkimusongelmaan. Etnografia pyrkii syventämään

ymmärrystämme toiseudesta, toisesta elämäntavasta, toisesta kulttuurista, katsomaan kuoren ja julkisivun alle ja taakse. Tutkijan on kuitenkin varottava solipsismia ja ymmärrettävä, että tutkimuksen tulos parhaimmillaankin on konstruktio, ei todellisuus. (Alasuutari 1989, 62, 65; Denzin 1996, 135; Shweder 1996, 17–18, 49.)

Atkinsonin ja Hammersleyn (1994, 248) mukaan etnografinen lähestymistapa on käyttökelpoinen silloin kun

- tutkitaan sosiaalisen ilmiön luonnetta
- on strukturoimaton aineisto
- tutkitaan pientä tapausten määrää tai vain yhtä tapausta yksityiskohtaisesti
- analyysi tulkitsee inhimillisen toiminnan tarkoituksia ja funktioita; tulkinta pohjautuu pääasiassa kuvaukseen ja selitykseen; määrällinen kuvaus – mikäli sitä on – täydentävässä tehtävässä

Tutkija on tällöin joko täydellinen observoija, osallistuva observoija, observoiva osallistuja tai täydellinen osallistuja. Oman materiaalini kohdalla olen pääasiassa täydellinen observoija, mutta myös jossain määrin osallistuva observoija, sillä kävin päiväkodissa tutustumassa lapsiin ja seuraamassa opetustuokiota.

Howard S. Becker vertaa etnografisen tutkimuksen suhdetta kvantitatiiviseen tutkimukseen. Missä ovat reliabiliteetti ja validiteetti? Perinteisesti, Becker sanoo, kvalitatiivisella ja kvantitatiivisella tutkimuksella on oma tehtävänsä ja työnjakonsa: kvalitatiivinen tutkimus luo hypoteeseja ja kvantitatiivinen testaa niitä. Mutta itse asiassa yhteiskuntatieteilijät/etnografit määrittelevät tutkimuksensa *uskottavuuden* (credibility) pikemminkin seuraavilla kysymyksillä (kursiivi minun lisäämäni): ”whether data are *accurate*, in the sense of being based on close observation of what is being talked about or only on remote indicators; whether data are *precise*, in sense on being close to the thing dicussed and thus being ready to take account of matters not anticipated in the original formulation of the

problem; whether an analysis is *full* or *broad*, in the sense of being based on knowledge about wide range of matters that impinge on the question under study, rather than just relatively few variables.” (Becker 1996, 66–65.)

Etnografista lähestymistapaa on käyttänyt mm. amerikkalainen William A. Corsaro, joka on tutkinut italialaisen päiväkotiyhteisön lapsia. Lähtökohtana on ajatus, että paikka ja paikan kulttuuri (cultural place) vaikuttavat jokapäiväiseen elämään ja päinvastoin. Paikan kulttuuri muodostuu monista asioista, kuten arjen käytännöistä, arvoista, uskomuksista, käsityksistä, merkityksistä, yhteisön piirteistä ja ekologiasta. (Corsaro 1996, 419–420; Weisner 1996, 307–311.) Corsaro tutki puoli vuotta italialaista lastentarhaa (preschool) osallistumalla yhteisön toimintaan, tekemällä kenttämuistiinpanoja ja tallentamalla tapahtumia videokaseteille, joita hän sitten tulkitsi. Hän katsoi edukseen sen, että oli ”muukalainen” eli vierasmaalainen ja mies, jolloin lasten oli helpompi hyväksyä hänet toimimaan lasten kanssa vertaisryhmissä. Keskeisintä Corsaron tutkimuksessa on lapsen näkeminen neuvottelun osapuolena, neuvottelun interaktion välineenä, jossa kielellä on keskeinen osuus, sekä lapsen suhteessa aikuisiin että vertaisryhmään. Lapsi kehittyy ja oppii osallistumalla arjen rutiineihin. Tätä kautta tapahtuu lapsen sosiaalistuminen. Traditionaalinen tutkimus on harvoin toistaiseksi antanut tilaa lasten omille äänille, sellaisina kuin ne spontaanisti nousevat heidän omista näkökohdistaan käsin. Havaintojaan lasten omasta kulttuurista tutkija kuvaa kollektiivisen merkityksen verkoiksi, joissa keskeisinä punaisina lankoina risteilevät erilaiset arjen aktiviteetit. Tutkijan havainnon mukaan tärkeimmät näistä toiminnoista pehmentävät siirtymää perheestä koulun maailmaan tekemällä siirtymän luonnolliseksi ja helpoksi. (Corsaro 1996, 419–437, 449, 453.)

Missä määrin minä olen päivähoitoyhteisön ”muukalainen”, etnografi? En ole koskaan ollut työssä päiväkodissa, vaikka ympäristö on minulle lukuisista käynneistä erittäin tuttu. Olen tuttu ja muukalainen. Jos pystyn käyttämään hyväkseni tuttuutta, pystyn kenties erottamaan tavallisen epätavallisesta, huomaamaan poissaolon, jonkun puuttuvan elementin, pienen uuden

detaljin merkityksen. Toivoakseni olen riittävästi muukalainen outouttaakseni kaiken sen, mikä tuntuu itsestään selvältä ja ongelmattomalta. Kun en itse rajaa tutkimuskohdattani keskitymällä joihinkin muuttujiin, pääsen kenties lähelle strukturoimattomia tilanteita kuten hämmennystä, sekaannusta ja arjen monimutkaisuutta. Ainakaan en rajaa niitä pois.

Etnografisen tutkimusotteen metodeista materiaaliini tuntuu soveltuvan hyvin *tiheä kuvaus* (thick description). Tiheä kuvaus on tietyn toimintaympäristön, tässä tapauksessa draama-tuokion, kirjoittamista auki. (Ks. Atkinson & Hammersley 1994, 258; Suoranta 1994, 34.) Yritykseni on ymmärtää päiväkodin kulttuurikontekstissa lastentarhanopettajan intentioita ja niitä merkityksiä, joita hän antaa omalle toiminnalleen. Tässä oma taustani eli kielen ja kirjallisuuden tutkimuksesta oppimani asiat saattavat tulla analyysin teon avuksi. Howard S. Becker pohtii tiheän kuvauksen laatua ja merkitystä seuraavasti: Tiheä kuvaus ei voi olla kohteen tarkka reproduktio, niin että se sisältäisi kaikki aistien kokemukset, vaikka etnografit käyttävät valokuvia ja audiovisuaalista aineistoa tutkimuskohteen kuvaamiseen. Todellisuus on virvatuli, joka pysyy poissa. Tiheä kuvaus on paikallaan, mikäli tutkija löytää relevantit aspektit, yksityiskohdat, jotka hän kykenee abstrahoimaan detaljien runsaudesta ja joiden avulla hän pyrkii vastaamaan joihinkin kysymyksiin. Tiheyden ohessa tulisi tutkijan olla myös kiinnostunut aineistonsa *leveydestä* (breadth). Hänen pitäisi yrittää nähdä myös asiat ja yhteydet, mitä tutkimuskohde sivuaa. (Becker 1996, 63–65.)

Keskusteluanalyysista ovat hyötyneet muutkin kuin itse analyytikot. Lainaan heiltä käsitteen *osallistumiskehikko* (participation framework). Sen on lanseerannut Erving Goffman ja sen sisältöä ovat muovanneet ja laajentaneet Charles Goodwin ja Marjorie Harness Goodwin. Osallistumiskehikko tarkoittaa kaikkien läsnäolijoiden joukkoa. Se kuvaa toimijoiden suhdetta puheeseen: sitä millainen asema kullekin osallistujalle projisoidaan. Kehikon idea perustuu ajatukseen, että kaikki läsnäolijat yhdessä luovat keskustelun kontekstin. Äänessä olijan puheaktiin ja sen muotoutumiseen vaikuttavat omalla

olemisellaan kaikki läsnäolijat. Keskustelun kehikko on koko ajan liikkeessä. Siihen vaikuttavat muun muassa osallistujien erilaiset diskurssi-identiteetit, jotka vaihtelevat tapahtuman kuluessa. Osallistumiskehikossa tapahtuvia muutoksia Goffman nimittää *asennonvaihdoksi*. (Ks. Seppänen 1997, 156-161.) Tässä mielessä tutkimuksessani on erityisen kiinnostavaa seurata opettajan toimintaa. Opettajan diskurssi-identiteettiä luo hänen aikuisen auktoriteetin asemansa ryhmässä: hänellä on valtaa, vastuuta ja opettajan pedagogiseen toimintaan kuuluvia tavoitteita. Myös lapsilla on erilaisia osallistujarooleja. Siksi on kiinnostavaa tarkata, miten opettaja ottaa huomioon lapset, miten hän suuntaan puheensa ja luo kehikkoon pääsymahdollisuuksia, *osallistumispaikkoja* (access) erilaisille lapsille.

Tutkimukseni rajoittuu yhden päiväkodin yhteen osastoon, jossa tutkin yhdentyypistä toimintaa lukuvuoden ajan. Tutkimuskohdettani ei kuitenkaan voi pitää irrallisena saarena päivähoidon meressä, vaan se on kiinteästi sidoksissa ympäröivään päivähoidon kulttuuriin. Lasten ja lastentarhanopettajan toiminta tutkimuksessani on rinnastettavissa, ainakin vertailukohtana, mihin tahansa vastaavaan opetustoimintaan päivähoidon piirissä. Se että olen rajoittunut vain draamatuokioihin, selittyy omasta taustastani käsin: yritän eräästä opetusalueeni näkökulmasta nähdä sen mahdollisia merkityksiä lasten toiminnassa.

3.3 Autobiografinen kertoja

Koska tutkimukseni aiheena on pedagogiikka sellaisena kuin se ilmenee lastentarhanopettajan työssä, on tärkeää saada tietää, kuinka opettaja itse kokee oman toimintansa ja miten tuo kokemus kenties muuttuu vuoden aikana. Pyysin tutkittavaa lastentarhanopettajaa kirjoittamaan draamatuokioiden päiväkirjaa koko lukuvuoden ajalta. Halusin saada tarinaani hänen perspektiivinsä, jota vasten reflektoin omia havaintojani. Päiväkirja on kertomus draamatuokioista niistä vastuussa olevan opettajan silmin, siis eräänlainen tilassaan rajattu autobiografia.

Jerome Bruner heittää kiehtovan tutkimusongelman: kuinka meidän ihmisten tapamme kertoa itsestämme saattaa muuttua kirjoitusjakson aikana ("development of autobiography") ja mitä muutos merkitsee työssämme ja elämämme vaiheissa? "The heart of my argument is this: eventually the culturally shaped cognitive and linguistic processes that guide the self-telling of life narratives achieve the power to structure perceptual experience, to organize memory, to segment and purpose-build the very "events" of a life." (Bruner 1987, 15.) Haluan nähdä, kuinka tutkimuskumppanini rakentaa omaa draaman opettajan maailmaansa, miten hän jäsentää ja tulkitsee draamatuokioita, millaisia kerronnan sääntöjä hän noudattaa tai luo.

Janet L. Miller käsitellessään elämäkertaa, omaelämäkertaa, narraatiota kasvatustieteellisen tutkimuksen menetelminä ylistää niitä "eletyn elämän lämpönä" kylmien faktojen vastapainona. Näiden menetelmien avulla voidaan tutkia kasvatuksellisia uskomuksia, prosesseja, opettajan roolia, tutkia niitä diskursseja, konteksteja, rakenteita, mitä käsillä olevaan ajanjaksoon sisältyy. Kertojan ääni luo kulloisenkin näkökulman, tavan tarkastella asiaa, mutta tutkijan on tiedostettava, että kenenkään ääni ei ole pysyvä ja muuttumaton. Se sisältää elävän elämän kompleksisuuden, sen vastakkaisuuksia, hämmennystä, sopimuksia. Tutkijan on varottava romantisoimasta sekä kohdettaan että itseään. (Miller, J. 1998, 226–228, 234.)

Päiväkirja koostuu päivätyistä merkinnöistä. Siksi se on usein muodoltaan mosaiikkimainen. Se voi olla henkilökohtainen tai lukijalle/lukijoille kirjoitettu. Lukijalle alunperin kirjoitetut päiväkirjat saattavat liittyä johonkin tilanteeseen tai tapahtumajaksoon (matka-, sota-, opiskelupäiväkirjat). Päiväykset viittaavat tarinan kerrontahetkeen, joka usein oletetaan samaksi kuin tekstin kirjoittamishetki. Päiväkirjan henkeen kuuluu omakohtaiseksi tiedostettu näkökulma: päiväkirja on ainakin jossakin määrin tekijänsä näköinen. (Norkola 1996, 37, 46-47.) Edessäni on lastentarhanopettajan laatima työpäiväkirja, johon hän on kirjannut lukuvuonna 1995-1996 kokemuksiaan, havaintojaan ja suunnitelmiaan ohjaamansa lapsiryhmän draaman toiminnasta. Se että hän keskittynyt vain yhdentyypisen toi-

minnan kuvaamiseen, jättää tietysti ulkopuolelle muissa tilanteissa tapahtuneita asioita, jotka saattavat vaikuttaa kuvattuihin toimintahetkiin. Minulla on pöydälläni kaksi A5-kokoista vihkoa, joista ensimmäisessä on kannessa pieni kissanpoika portin takana, toisen vihon kannessa kissa köllöttää tyytyväisen näköisenä sängyllä. Sattumaako vai harkittuja symboleja? Kissanpojan portti on raollaan. Kurkistan sisään.

Olimme etukäteen sopineet, että lastentarhanopettaja, jota tästä lähtien nimitän *Annaksi*, kirjoittaa päiväkirjaa vapaamuotoisesti omaa työtä pohdiskellen. Kun katson vihkoja, ne näyttävät juuri siltä kuin toivoin: nopeaa kirjoitusta, yliviivauksia, erilaisella kynällä myöhemmin jatkettua tekstiä, lyhenteitä, huudahduksia, kommentteja. Teksti alkaa lyhyesti, kuvaus ensimmäisistä draamatuokioista on niukkaa, mutta aikaa myöten kirjoituksen ja kommenttien määrä kasvaa: tutkimuskumppanini palaa aiemmin kirjoitettuun, arvioi videokuvausta, vertaa kameran silmän tallettamaa tapahtumaa omaan kokemukseensa, tekee yhä enemmän havaintoja lapsista, pohdiskelee, palaa uudelleen samaan asiaan liimaamalla myöhemmin sivujen väliin lisäliuskoja.

Käsissäni on autenttinen työpäiväkirja, joka on tehty tutkijalle. Sellaiseen autenttisuuden epäilyyn, jota kirjallisuuden tutkija Anna Makkosella oli *Sinulle*-teosta (1996) alkaessaan, minulla ei ole mitään aihetta. On selvää, että tietoisuus siitä, että päiväkirjaa lukee joku toinen, on saattanut vaikuttaa sen sisältöön. Teksti on kirjoitettu lukijalle, mutta edellä kuvatusta voi päätellä, että se on nopeasti, kiireisinä, velvollisuuden täyttämistä päivinä kirjoitetun, spontaanin työn tulos. Tekstin huoleton muoto lisälipukkeineen tukee sen autenttisuutta, mutta kun siteeraan, täydennän lyhenteet kokonaisiksi sanoiksi ja saatan lisätä välimerkin tehdäkseni tekstin luettavammaksi. Tutkimuksessa, jossa kieli ei ole tutkimuksen pääkohde, katson voivani menetellä näin. Varon tekstin ”parantelua” ja epäselvissä tapauksissa varon täydentämistä. Elliptiseen ilmaisuun, epätäydellisiin lauseisiin, sisältyy aina tavallista enemmän tulkinnan ongelmia. Jotain olennaista voi jäädä sanomatta ja syntynyt aukko on tulkitsijan täytettävä. Vaikka selonteko olisi kuinka

lähellä todellisuuden tapahtumia, se on kuitenkin vain kuva siitä, mutta onnistuneimmillaan kuva on niin tarkka, että todellisuuden sen takaa voi tunnistaa aivan samalla tavalla, kuin muotokuva voi olla niin esittämänsä ihmisen näköinen, että hänet tuntee siitä. Tai vielä enemmän: taiteilijan piirtämä kuva voi katsoa ihmisen sisään paljastaen jotakin olennaista hänen luonteestaan. (Ks. Heritage 1996, 296.)

Elliptisellä ilmaisulla saattaa myös olla etunsa, koska kirjoittajan harkinnassa on ollut, mitä hän ottaa ja mitä jättää pois. Kirjoittaessaan pedagogisen ajattelun tutkimuksesta Pertti Kansanen viittaa Carteriin ja Conzalesiin, jotka sovelsivat niin kutsuttua *hyvin muistettujen tapahtumien* ideaa. Tällöin tutkimuksen kohteena ovat sellaiset opettajan muistamat episodit ja tapahtumat, jotka hän on kokenut merkittävänä. Juuri merkittävyuden kokemusta tutkijat pitävät ikkunana tutkittavan ajattelun ymmärtämiseen. (Kansanen, 1996, 49; Silkelä 1996 b, 126.) Tiedän lukevani Annan valitsemaa tekstiä. Anna kirjoittaa siitä, mikä hänen mielestään on kirjoittamisen arvoista. Siis jossakin määrin merkittävää? Katson voivani suhtautua työpäiväkirjaan siten, että se kauttaaltaan nostaa esille asioita, joita Anna pitää tärkeinä.

Miten minä päiväkirjaa tulkitseen? Kuuntelemalla kertojan ääntä pyrkien ymmärtämään hänen sanomaansa, kommentoimalla, pohdiskelemalla, tuomalla omat havaintoni lukijan nähtäväksi. Joseph Brodsky (1997, 64) sanoo Nobel-puheessaan, että havaintotapoja on kolme: analyttinen, intuitiivinen ja ilmestys. Kaksi ensimmäistä ovat tieteen menetelmiä, kolmas kuuluu profeetoille. Runoilijalle kuuluvat kaikki kolme. Inkeri Sava Reasoniin ja Hawkinsiin viitaten puhuu kahdesta tietämisen ja tutkimisen polusta: selittämisestä (explanation) ja ilmaisusta (expression), joista jälkimmäinen edellyttää tutkijalta syvää mukana oloa kokemuksessa eikä jättäytymistä sivulliseksi. Ilmaisun polulla kokemuksen merkitys saatetaan johonkin ulkoiseen, tässä tapauksessa perinteisen kirjalliseen muotoon. Merkitys on kokemuksessa ikään kuin kudottuna siihen. (Sava 1998, 117.)

Pierre Bourdieu (1998, 197–200) kirjoittaa tieteellisen kat-

seen luonteesta, jossa vaarana on tutkijan oman näkökulman sijoittaminen tutkittavaan. Silloin tutkija saattaa lukea tutkit-tavan viaksi tai puutteeksi sen, mikä on tämän ymmärtämisen ja tuntemisen tavalle ominaista. Minun kommenttini Annan päi-väkirjaa lukiessani ovat tulkintaa, mutta enemmän kuin tulkin-taa, ne ovat mahdollisuuksien kuvausta: näinkin tämän voi lu-kea! Todellisuuteen kuuluu myös mahdollisuuksien tutkiminen. Italo Calvino pitää kirjallisuutta mahdollisuuksien verkkona. Luen Annan päiväkirjaa kuin kirjallisuutta. Mitä kukin meistä on, ellei kokemusten, tietojen, luetun ja kuvitellun yhdistelmä! Jokainen elämä on ensyklopedia, kirjasto, esineluettelo, tyylien näytevarasto. (Calvino 1996, 183, 188.) Päiväkirjasta kirjoitta-essani teksti ja sen takana oleva kirjoittaja sekä minä lukijana kohtaamme toisemme.

3.4 Tutkija kertojana

Tutkimukseni on myös suppea, sisällöltään rajattu ”retrospek-tiivinen näyttely” omasta työstäni, siitä, miten opettajan-kouluttajana rakennan/olen rakentanut omaa näkemystäni, ”teoriaani” tai teoriaani. Olen itse tutkittava. Antropologi ku-vatessaan vierasta kulttuuria konstruoi lukijalle kuvaa myös omasta itsestään vieraan kulttuurin tiedon välittäjänä. Tulkin-ta on aina kertomus tulkintaprosessista, siitä kuinka tulkinta on syntynyt. Tämä tarkastelutapa on osa metodiani. Olen erittäin tietoinen siitä subjektiivisuudesta, mikä tähän sisältyy. Pidän sitä kuitenkin arvokkaampana kuin sellaista objektiivisuuteen pyr-kivää asennetta, jossa rajataan pois sellainen olennainen tai kiin-nostava aines, jonka objektiivinen tutkimus on vaikeaa tai mahdotonta. Objektiivisuus ihmistieteissä on aiheellisesti ky-seenalaistettu. Meksikolainen runoilija ja taiteen tutkija Octavio Paz pohtii katsojan (tutkija) ja katsottavan (tutkimuksen koh-de) suhdetta: ”Näkeminen on tapahtuma, joka edellyttää kat-sojan äärimmäistä samastumista katsottavaan. Itsestäänselvyys joka ei kaipaa todisteita tai näyttöä: nähdessään tämän tai tuon silmät vahvistavat sekä näkemänsä todellisuuden että omansa.”

Katsojan ja katsottavan todellisuuksien reunoilla on monia ylikulkusiltoja (kieli, kielet), mutta niiden väliin jää aina jokin aukko, haava, poissaolo. (Paz 1988, 5–6.) Olen tietoinen väärintulkinnosta ja ylitulkinnosta. Tavoitteena on koristeeton, romantisoimaton kuva opettajan oman oppisen vaiheista.

Metodini on kirjoittamalla kuvata havainnollisesti ja vivah-teikkaasti, mahdollisimman monipuolisesti lähinnä tutkittavaa, mutta myös omaa toimintaani opettajana ja tutkijana. Tutkija ei voi ymmärtää tutkimuksensa kohdetta muuten kuin siten, kuin hän yleensäkin ymmärtää itseään ja muita (Lehtovaara 1993, 29). Anna Makkonen kysyy, kenen puhetta lainaamme ilman, että edes tiedämme lainaavamme? Millaisen linssin läpi katselemme? Mikä silmissämme saa meidät näkemään niin kuin näemme? (Makkonen 1997, 40.) Tieto minussa, meissä, on kerrostunutta. Jokainen uusi kokemus on kerrostunut edellisen päälle. Puun vuosirenkaasta pystytään päättelemään, millainen kesä/talvi/vuosi joskus kauan sitten oli. Samalla tavalla opettajan vuosirenkaissa ovat hyvän ja huonon kasvun vuodet, ympäristön ja sään muutokset havaittavissa, mutta kerrostuneina kokonaisuudeksi. Tämä tutkimus ei tähtää tuon kokonaisuuden tarkkaan analyysiin; pikemminkin toivon voivani osoittaa, miten kaikki se, mikä on havaittavissa pinnalla, on merkki jostakin, joka on pinnan alla. Parhaimmillani saatan koskettaa omia käytäntöjäni niitä uudistavalla tavalla. Tämäntapainen lähestymistapa on mm. antropologi Peggy J. Millerillä, joka tutkii omaa tulkintaansa ja siinä tapahtuneita muutoksia (Miller, P. 1996, 184).

Opettajan osaamiseen, tietämiseen, sisältyy paljon sellaista, mitä voisi nimittää kollektiiviseksi *hiljaiseksi tiedoksi*. Se siirtyy yksilölle samastumisen, jäljittelyn, tekemisen kautta. Traditiosta nousevaa hiljaista tietoa tai sen siirtämisprosessia on vaikea tai mahdoton eksplisiittisesti kuvata. Kuitenkin opettaja määrittelee itsensä tietoisesti tai tietämättään tradition antamaa taustaa vasten. Säännöt, normit, toimintamallit, ohjeet, arvot saattavat sisältää kieleksi muuttamattomia aineksia. Hannele Koivunen kirjoittaa, että hiljaista tietoa on kaikki se geneettinen, ruumiillinen, intuitiivinen, arkkityyppinen ja kokemuksellinen tieto,

jota ihmisellä on ja jota ei voida ilmaista verbaalisin käsittein. Myös fokusoiduimmalla tiedolla on oma hiljaisen tiedon alueensa. (Koivunen 1997, 78–84.) Niinkin täydellisesti eksplikoitu tieteenala kuin matematiikka sisältää älyllisen kauneuden kokonaishahmot ja esteettisen tradition. Hyvään matemaattiseen todistamiseen kuuluvat sekä *yllättävä käänne* että ennakoitavaa etenemistä pilkkaava *yllätysmomentti*, aivan kuten draamakirjallisuudessa, jossa edellisiä käsitteitä tarkastellaan esteettisinä. (Ks. Lehti 1996, 136.)

Hiljainen tieto on ihmisessä läsnä kokonaisvaltaisesti: se on käsien taitoa, ihon tietoa, aivojen syvien kerrosten tietoa. Se ohjaa hoitamaan itkevää lasta, kohtaaman surevan ihmisen. Hiljaisen tiedon kautta tiedämme suuren määrän arkisia asioita, kuten leipoja tietää, milloin taikinaa on sopivasti vaivattu. Michael Polanyihin nojautuen Koivunen pohtii tiedon luonnetta: Tieto on ihmisen konstruoimaa, ihmisen läpi tuotettua, ja siksi siihen ovat vaikuttaneet tunteet ja intohimot. Eksplisiittisesti ilmaistun tiedon pohjalla on aina ilmaisematonta, olemukseltaan paljon perustavamman laatuista tietoa. (Koivunen 1998, 204.) Puolalainen elokuvaohjaaja Krzysztof Kieslowski viittaa usein tunnetuimpien elokuviensa näkymättömään maailmaan. Väri-trilogiastaan (*Sininen, Valkoinen, Punainen*) hän sanoo: ”Kaikki kolme elokuvaa kuvaavat ihmisiä, joilla on jonkinlainen intuitio tai herkkyyys, sisäinen tuntemus. Tätä ei välttämättä ole ilmaistu dialogissa. Minun elokuvissani asioita sanotaan harvoin aivan suoraan. Hyvin usein se, mikä on kaikkein tärkeintä, tahtuu kulissien takana, näkymättömissä. Joko se on näyttelijöiden suorituksissa, tai sitten ei. Sen joko tuntee tai ei.” (Stok 1998, 251.)

Ihminen on tarinoita kertova olento, on aina ollut. Kun joku nykyään puhuu suurten tarinoiden kuolemasta, hän kumoo itsensä, sillä puhuessaan hän itse kertoo ikivanhaa tarinaa lopun ajoista, tarinoiden tuhosta. Se on pysyvä tarina. Me hahmotamme maailman subjektiivisina kertomuksina, jotka muuttuvat, saavat uusia ulottuvuuksia, sivuteemoja, rinnakkaisteemoja; niiden hahmoina ovat todellisuuden havaintomme mutta myös ikivanhat arkkityypit, jotka työstämme aikamme näköisiksi, itsem-

me näköisiksi, puemme tieteen kaapuun.

Kuvatessaan tragediaa Aristoteles kirjoittaa jäljittelystä (mimesis). Tragediassa¹¹ jäljitellään kokonaisuuden muodostamaa toimintaa sitä esittämällä ja kielellisiä keinoja käyttämällä. Mimesis voi olla todellisuuden metafora. Se viittaa todellisuuteen, mutta ei kopioi sitä, vaan etsii uutta tapaa lukea ja tulkita sitä. Kertomus on jonkun tapahtuman kuvaus, joka noudattaa tiettyä järjestystä: tiedämme muun muassa, että tragediassa on alku, keskikohta ja loppu. Alku ei ole monesti-kaan seurausta mistään. Keskikohta taas on seurausta alusta ja se johtaa loppuun, joka useimmiten on välttämätön ja väistämätön. Tragediaan niin kuin kertomukseen kuuluu juoni. Se on kokonaisuus, josta yhdenkin osan ottaminen pois tai lisääminen saa aikaan, että kokonaisuus muuttuu ja hajoaa. Yksinkertaisin ja näppärin tuntemani tarinan juonen määritelmä on kirjailija Fay Weldonilla, jota toteaa lyhykäisesti, että juonet eivät ole muuta kuin tarttumakohtia, tappeja (pegs), joiden avulla tapahtumia jäsennellään ja kuljetetaan eteenpäin. Jotta tarina voitaisiin ymmärtää ja tulkita, sen rakenteen osat ja yksityiskohdat on yhdistettävä juoneen, kokonaisuuteen. Tarinan merkitys syntyy siitä. Lisäksi olemme aina osa kulttuuriamme, sen muovaamia. Jerome Brunerin mukaan narratiivinen tulkinta lähtee kulttuurin yhteydestä. (Ks. Aristoteles 1997, 166–170; Bruner, 1990a 12, 43–47; Weldon 1992, 95.)

Kun lähden kertojana tulkitsemaan kertomusta, minulla pitäisi olla taitoa havaita, mikä siinä on kulttuurin kanonisoimaa, mikä poikkeuksellista. Löydänpö kertomuksen draamallisia aineksia? Mikä on oman kertomukseni suhde todellisuuteen? Perustelen ratkaisujani lukemallani, auktoriteeteilla, aikaisemalla tutkimuksella, mutta myös omalla kokemuksellani. Käyn

¹¹ Ks. Sihvola, 236. Umberto Eco pohtii romaanissaan *Ruusun nimi*, millainen olisi meidän käsityksemme draamasta/näytelmästä/elämästä, jos Aristoteleen teoksen toinen puoli, komediaa käsittelevä osuus, ei olisi kadonnut keskiajalla. Koska opetustuokio/oppitunti usein noudattaa aristotelistä tarinan rakennetta, on kiinnostava ajatus aprikoida, olisiko senkin kohdalla historia voinut mennä toisin.

jatkuvaa dialogia näiden kaikkien kanssa. Tätä dialogia voi nimittää muistiksi.¹² Kirjoittaessani muisti saa retorisen funktion: siitä tulee kieltä, jolla pyrin vakuuttamaan. Otan omaksi tarinakseni eräänlaisen didaktisen kertomuksen, jossa olen kertoja ja kuvauksen kohteena on intentionaalinen oppimisprosessini, joka syntyy vuoropuheluna lastentarhanopettajan työpäiväkirjan kanssa. Tällöin tavoitteisuus kaksinkertaistuu. Kertojana olen selostaja, kuvaaja, tulkitsija. Kertojana oikeutan itseni näihin tehtäviin. Ja niin kuin useat kertojat (ja opettajan-kouluttajat!) tehdessäni päätelmiä, katson samalla jo tulevaisuuteen ja kysyn, mitä muuta voisi olla, mitä vielä voisi tehdä.

3.5 Menetelmä ja aineistot tiivistetysti

Tutkimukseni on tapaustutkimus, jossa tarkastelen yhden lukuvuoden ajan draaman opetusta erään päiväkodin lapsiryhmässä. Pyrin kuvaamaan opetusprosessin mahdollisimman tarkasti ja havainnollisesti. Aineistonani on lastentarhanopettajan draamatuokioiden päiväkirja lukuvuodelta 1995–1996. Sen lisäksi minulla on videonauhoitettuna yhdeksän draaman oppituokiota sekä kaksi peräkkäistä muille lapsille esitettyä lyhyttä produktiota. Yhteensä nauhoitusten kesto on hieman yli 4 tuntia. Viimeistä lukuun ottamatta ne on kuvattu jakson keskivaiheilla.

Päiväkirja sisältää lastentarhanopettajan autenttisen äänen, hänen tapahtumien kuvaustaan, analyysiaan ja arviointiaan, mitä minä tutkijana omista tavoitteistani lähtien tulkitsen. Sen rinnalla on toinen, vertaileva menetelmä: etnografisista menetelmistä olen käyttänyt tiheää kuvausta videonauhojen tulkintaan. Tutkijana olen kertoja, mutta lisäksi vielä kokemukseni ja taustani puolesta asiantuntijakertoja. Käyn keskustelua sekä

¹² Biokemisti Steven Rose tutkii muistamista aivoprosesseina, mutta hän ylittää tieteiden välisiä rajoja moneen suuntaan etsiessään objektiivisen havainnon ja subjektiivisen kokemuksen käänkössääntöjä, ”Rosetten kiveä”, jonka avulla muisti voitaisiin ymmärtää. Muisti on solutason mekanismien periaatteita, ja se on *Kadonnutta aikaa etsimässä*. Kokemuksena muisti on uudelleen organisoimista, luomista, fiktiota, kollektiivisten kokemusten muoto, historia. (Ks. Rose 1994, 340–341, 363.)

videonauhojen tavoittaman todellisuuden että lastentarhanopettajan kuvaaman todellisuuden kanssa. Näin ollen tutkimukseni muodostuu kolmesta toisiinsa kietoutuneesta lähteestä: päiväkirjasta, videonauhoista ja tutkijan äänestä tapahtumien kuvaajana ja kommentoijana. Erilaisista näkökulmista kehkeytyy dialogi, vivahteikkaus, monipuolisuus, toivoakseni elävä, lähellä autenttista materiaalia syntyvä ja tarkkuudessaan uskottava kuva draaman oppituokioista ja niiden pedagogiikasta.

Juha Suoranta (1995, 141) kirjoittaa: ”Kvalitatiivinen tutkimus on olemukseltaan eräänlaista paluuta rationaalisen tutkimuksen perinteeseen. Vaikka kvalitatiivisessa tutkimuksessa kerättäisiinkin empiiristä aineistoa erilaisen menetelmin, kuten asiaan nykyään kuuluu, on tutkimuksen pääosassa kuitenkin tutkija itse tai tutkija ja tutkittavat yhdessä. Tässä mielessä kvalitatiivinen tutkimus on lähempänä rationaalista kuin empiiristä tutkimusta. Tämä antaa myös jotain perusteita väittää, että kvalitatiivinen tutkimus on likeisemmässä suhteessa siihen toimintaan, jota ihmistutkijan tulisikin tehdä, nimittäin sosiaalisen todellisuuden ymmärtämiseen ja tulkitsemiseen.”

Stephen Toulmin puhuu samasta asiasta tarkastellen tiedettä laajemmin: Rationaalisesti adekvaatti ajattelu ei voi alkaa sivua kääntämällä ja rakentamalla formaalinen systeemi, hän toteaa. Käytännössä teorian ankaruus on hyödyllistä vain tiettyyn rajaan ja tietyissä olosuhteissa. Varmuus voi olla abstraktien teorioiden sisällä, missä voidaan saavuttaa konsensus, mutta kaikkiin abstraktioihin kuuluu *omissio*, toisin sanoen jätetään huomioon ottamatta ne kokemuksen elementit, jotka eivät sovi teorian sisälle. Modernin kolmannessa vaiheessa, jota parhailaan elämme, tutkimus on siirtynyt pikemminkin kompleksisten rakenteiden ja yksityiskohtaisten prosessien tulkintaan. ”Pysyvän” ja ”järjestyksen” rinnalla mielenkiintoisia tutkimuskohteita ovat paikalliset tai tilapäiset hyvin toimivat käytännöt, inhimillisen elämän kiehtova kompleksisuus. (Ks. Toulmin 1998, 373, 375, 378–379.)

Tutkin yhden lukuvuoden kestävästä opetusprosessista, jossa kuvaan ja tulkiten draaman opetuksen käytäntöä ja siinä lastentarhanopettajan pedagogista työskentelyä. Edellä esittämiäni

näkemyksen pohjalta tutkimukseni on perusteltu: Tutkin päivähoidon sosiaalista todellisuutta, arkielämän hyvin toimivaa käytäntöä. Tähtään siihen, että analyysini tekisi tutkimukseni kohteen näkyväksi, tulkittavaksi ja ymmärrettäväksi ja että voisin tehdä tulkintani pohjalta lastentarhanopettajan työn pedagogista kehittämistä koskevia päätelmiä.

OSA II: Pedagoginen päiväkirja

Tässä osassa tarkastelen varhaiskasvatuksen draaman syntyistä pedagogisena prosessina, sellaisena kuin lastentarhanopettaja on sen kokenut. Kuvaan ja tulkitsem, kuinka hän kokee oman ja lasten välisen vuorovaikutuksen sekä luonnehtii omaa toimintaansa draaman opettajana.

4 Kohtaamisia draamaleikeissä

4.1 Alkusoitto ja ensimmäisiä harjoituksia

Päiväkirjansa ensimmäisellä sivulla Anna luettelee lapset, mainiten jokaisen iän ja äidinkielen sekä huomauttaa muutaman lapsen kohdalla kielen ymmärtämiseen tai tuottamiseen liittyvistä ongelmista. Lapsia on vain yksitoista, oikeastaan kaksitoista yhteensä, vaikka ei samanaikaisesti. Viisivuotiaan tytön muutettua toiseen ryhmään, tilalle tulee samanikäinen poika. Kaksi lapsista on ollut Annan draamaryhmässä yli vuoden, kuudelle draama on täysin uutta.

Kontaktihahmoksi Anna on ottanut apinakasvoisen nukan, jota hän kutsuu herra Mainioksi. Keskustelussamme 2.11.1995 Anna kertoo, että nukan tarkoitus on osallistua dialogiin, jossa käsitellään ja suunnitellaan edessä olevaa tuokiota. Se on myös osa alkurituuaalia ja sen tarkoitus on jäsentää lapsen aikaa niin kuin välitunnin koulussa. (Ks. Heinonen 1996, 36.) Herra Mainion tarkoituksena on toistuvasti olla draaman alkamisen merkinä.

Draamassa rituaaleilla, toistolla, on olennainen tehtävä. Esittävä taide on syntynyt rituaaleista. Saman asian toistaminen on nautinnollista, sillä se on luonnonmukaista, mutta myös muutos on nautinnollista ja luonnollista, Aristoteles kirjoittaa *Retoriikassaan*. (Aristoteles 1997, 45.) Toisto ei ole tavanomaista uudelleen tekemistä vaan sillä on uusi, mystinen ja sosiaalinen merkitys: se luo yhteenkuuluvuutta osallistujien välille. Kon-

taktihahmosta tulee rituaalin fantasiakumppani lapselle, mutta myös pedagogisen toiminnan ”osallistuja”. Toistaminen on myös ajan virran rytmitystä. Se on asian painotusta, se on huudahdus, mutta se on ennen kaikkea pysähdys, tarkemman tutkimisen vaatimus, uuden hahmottamisen mahdollisuus. Draamassa samoin kuin taiteessa toistaminen ei ole kertausta, samanlaisuutta, vaan sille on aina haettava uutta merkitystä. Onnistuneimmillaan taiteen prosessoinnissa, johon sisällytän draaman harjoitusmuodot, on sopiva annos tuttuutta, toistoa, sekä epävarmuutta, outoutta. Jos epävarmuutta ja outoutta on hyvin suuri annos, ihminen kokee olevansa vieraan kulttuurin keskellä kuin eksyksissä. Tällöin uusi kokemus helposti torjutaan. Lasten draamassa on erittäin tärkeää pysyä lähellä lapsen kokemusmaailmaa. (Ks. Heinonen 1996, 17; Wilson 1984, 22.)

Lapset hyväksyivät herra Mainion kumppanikseen välittömästi ja kyselivät, missä se nukkuu ja mitä se syö. Avattuaan draaman näyttämön herra Mainio vetäytyy omiin oloihinsa jättäen tilan lapsille.

Ensimmäiset draamatuokiot Anna vain kirjaa luettelemalla harjoitukset. Hän on alkanut patsasharjoituksilla. Patsasharjoitukset ovat fyysisiä liikeharjoituksia, joissa lapset etsivät aluksi tunnetilaa kokeilemalla monia vaihtoehtoja. Atmosfääriä luovan musiikin tauottua lapset pysähtyvät patsaaksi ilmaisemaan iloa, vihaisuutta, tavoiteltua tunnetta muutaman sekunnin ajan. Harjoitustyyppi on helppo – ja vaikea. Se on helppo siinä mielessä, että lasten perinneleikissä on sille toiminnallinen sukulaisharjoitus: kellonvetäjä.¹³ Se on vaikea siinä mielessä, että tunnetiloja ei ole helppo luoda ilman niihin liittyvää sisältökontekstia. Hyvin valittu musiikki saattaa auttaa mielikuvien luomisessa. Patsasharjoituksissa Anna suosii rytmikästä tanssimusiikkia. Harjoituksen kesto on hyvin lyhyt, mutta pitkäjänteisyyteen suuntautuva. On hyvä alkaa muutaman sekun-

¹³ Yksi lapsista on kellonvetäjä, muut ovat viisareita. Kellonvetäjä ottaa yhtä lasta kerrallaan kädestä ja alkaa itse pyöriä, jolloin ”viisarin” on juostava häntä ympäri kuin viisarin kello-
taulussa. Kun vauhti on kova, kellonvetäjä päästää irti, ja ”viisari” kaatuu maahan. Se joka jää
kellonvetäjän mielestä hullunkurisempaan asentoon, saa olla seuraava vetäjä. Olen leikki-
nyt tätä lapsena: päästäksemme itse kellonvetäjiksi kehittelimme toinen toistaan
kummallisempia patsasasentoja.

nin keskittymisestä, niin ettei harjoitus muodostu kenellekään liian vaikeaksi. Kun ikähaitari lasten välillä on neljä vuotta, valmiudet ovat hyvin erilaiset. Harjoitukset eivät saisi olla liian vaikeita eivätkä liian helppoja.

Pian Anna laajentaa patsasharjoitukset pari- ja kontaktiharjoituksiksi ja liittää niihin ääniharjoituksia. Samantapaisia harjoituksia olen itse käyttänyt aikuisten ohjaamisessa. Viola Spolin¹⁴ (1996, 15) pitää kokemuksen fyysistämistä näyttämöilmaisun lähtökohtana kaikenikäisillä rohkaisemalla monipuolisiin kokeiluihin. Fyysistämistä voidaan kuvata myös yhdeksi ihmisen ilmaisun kielistä, jossa oma keho on kielisysteemi ja sen liikkeet merkkejä, aluksi vain toimijalle itselle ja omalle ryhmälle. Jerzy Grotowskilla¹⁵ on käsite *kehoelämys*. Siinä yhdistyvät ruumiin kielen aikaisemmat kokemukset uudeksi toiminnan motivaatioksi. Näin pitkälle nähdäkseni lasten draamassa voidaan mennä. Mutta Grotowski menee teatterimiehenä vielä pidemmälle: kehoelämyksen ja muistin yksityiskohtien välissä kulkee ”elämämme virta”, yhtaikainen spontaanisuus ja kurinalaisuus. (Grotowski 1993, 102–103.)

Marraskuun puolessa välissä Anna kirjaa arvionsa pitämästään tuokiosta: hän on tyytyväinen, koska lapset ovat innostuneet, erityisesti 5–6 -vuotiaat pojat ovat olleet innoissaan. Harjoituksena on ollut eläinten kuvaaminen lasten pohdiskelun ja ohjeiden mukaan toteutettuna. On mietitty, missä eläimet ovat, mitä niille voisi tapahtua. Ensimmäisessä konfliktiharjoituksessa ovat vastakkain norsu ja leijona, jotka ottavat yhteen, mutta vetäytyvät sitten ”pesiinsä”. Ryhmän tytöt eivät

¹⁴ Mainitsen Spolinin siksi, että hänen teoksestaan *Improvisation for the Theater* (1996) on otettu 18 painosta neljännesvuosisadan aikana. Jo tästä syystä häntä voidaan pitää pitkäaikaisena vaikuttajana draaman kehityksessä. Fyysinen ilmaisu on lähtökohtana myös Waylla ja monilla myöhemmillä draaman kehittäjillä. Myös Cohen (1986, 23) ja Østern (1994a, 75) viittaavat Spoliniin draaman pioneerina.

¹⁵ Puolalainen Grotowski on teoreettisilla kirjoituksillaan ja koulutusohjelmillaan luonut näyttelijäntyöhön ennen kulkemattomia polkuja. Stanislavski henkisenä isänään hän on lanseerannut käsitteen ’köyhä teatteri’, millä hän tarkoittaa, että teatterista voidaan poistaa lavasteet, valaistus, puvut, mutta teatteria ei voi olla olemassa ilman näyttelijän ja katsojan välitöntä aistimuksellista yhteyttä, joka on sen varsinainen todellisuus ja välttämättömyys. Grotowskin vaikutus ulottuu 60-luvulta nykyaikaan. Vrt. Peter Brookin teokseen *Tyhjä tila*, jossa tuntuu Grotowskin vaikutus. (Ks. Backas & Sarling 1994, 9; Niemi 1975, 202–213; Kajava 1999,4.)

halua olla vastakkain vaan pysyä kavereina, mikä myös toteutuu heidän harjoituksessaan. Miten tyttöjen ilmaisukielen laajentaminen etenee seuraavissa harjoituksissa heidän omista lähtökohdistaan käsin, tuumiskelen.

Harjoituksessa toimitaan mielikuvan varassa. Alussa keskustelemalla tarkennetaan sitä luomalla yksityiskohtia ja kontekstia. Näin draaman opettaja syventää tulkinnan mahdollisuuksia. Mitä tarkempi mielikuva, sitä vivahteikkaammin voi tulkita. Konfliktin kuvaaminen on vaikeaa, sillä tilanne voi helposti muuttua todelliseksi. Tässä tapauksessa lapset pystyvät pysymään roolissaan ja vetäytymään omiin oloihinsa. Epäilen, ettei tämä harjoitus olisi voinut toimia näin onnistuneesti ensimmäisillä kerroilla. Tyttöjen halua pysyä kaverina voi selittää myös siten, että todellisuutta vastaamattoman roolin omaksuminen tuntui heistä vastenmieliseltä. Minulla on vastaavia kokemuksia joidenkin aikuisten opiskelijoiden kanssa. Draama päättyy jännityksen laukaisemiseen: lapset ovat mollamaijoja, joiden sormeen opettaja koskettaa, ”pistaa reiän”, jolloin sahanpurut valuvat vähitellen ulos, kunnes lapsi/mollamaija on rentona lattialla pienenä kangaskasana.

Tor-Björn Hägglund (1984, 138–139) sanoo, että luovan kyvyn alku on siinä, että ihmislapsi oppii hahmottamaan illuusiota ja rohkenee jakaa ne muiden kanssa. Lapsen illuusiot ja fantasiamaailma ei ole vain huvia ja hauskanpitoa vaan totista työskentelyä oman minän kehityksen palveluksessa. Annan tyytyväisyys perustuu lasten eläytymiseen, itsenäiseen toimintaan etenkin pääharjoituksessa sekä aihetta jatkaneeseen vapaaseen leikkiin:

Draaman jälkeen lapset leikkivät vielä leijonia ja tiikereitä ruokailuun asti. Taistelua, pesänrakentelua, syömistä, nukkumista, kiipeilyä jne.

Olin itse erittäin tyytyväinen tähän draamaharjoitukseen. Kaikki isot lapset olivat mukana, mutta erityisesti isot pojat innostuivat harjoituksesta

Olimme ennen tutkimuksen alkua Annan kanssa pohtineet leikin osuutta päätellen, että harjoitus on lasten mieleen, mikä-

li he jäävät itsenäisesti jatkamaan sitä leikkinä. Näin ollen voidaan ajatella, että onnistunut draamatuokio antaa lapsen mielikuvitukselle ainesta omaehtoista kehittämistä varten leikissä ja vapaassa toiminnassa. Luulen, että voimme ajatella Italo Calvinoa (1996, 144) muuntaen, että lapsen mielikuvitus toimii kuin sellainen elektroninen laite, joka ottaa huomioon kaikki kombinaatiot ja valitsee niistä sopivimmat, kiinnostavimmat ja hauskimmat.

Seuraavalla kerralla lähtökohtana on peiliharjoitus, jota Robert Cohen pitää näyttelijän työn perusharjoituksena. (Ks. Heironen 1996, 25.) Siinä havainnoidaan vastapäätä olevaa ihmistä, jonka liikkeitä yritetään kuvata mahdollisimman tarkoin. Anna on iloinen, että nuorimmatkin lapset ovat koko ajan mukana. Anna alkaa harjoituksen olemalla itse ihminen ja lapset ovat peileinä. Näin hän voi säädellä tempon, mitä hän kuvaa tietoisena hitaaksi, jotta uusi harjoitus olisi mahdollinen.

Ihminen oppii jäljittelemällä. Runous on toiminnan jäljittelyä, sanoi Aristoteles. Hän pohtii myös, miksi jäljittely on mieluista lapselle pienestä pitäen. Jäljittelevät taidot kuten piirtäminen, kuvanveisto, runous sekä kaikki jäljittely, mikä tehdään hyvin ja taitavasti on nautinnollista, koska tuloksena on oppimista. Katsoessaan kuvaa lapsi oppii ymmärtämään kuvaa ja sen tekemiseen liittyviä asioita. Häntä miellyttää tarkkuus, harmonia, rytmi. Myös leikki on jäljittelyä ja siksi nautinnollista. (Aristoteles 1997, 45–46, 161.) Vygotski puhuu myös lapsen halusta jäljitellä, mutta hänen mukaansa lapsi ei vain jäljittele, vaan muokkaa, luo ja kombinoi uudelleen elämäänsä ja kokemaansa (Vygotskij 1995, 15). Tähän viittaa myös Dewey (1953, 124–125) sanoessaan, että opetuksen ei tule perustua suoraan imitaatioon, vaikka on selvää, että lapsi käyttää hyväkseen havaitsemiaan asioita. Jäljittelyn asemesta draamassa puhutaan *kuvaamisesta*. Nykykielessä se saattaa parhaiten ilmaista Aristoteleen jäljittelyn käsitettä väritettynä Vygotskin ja Dewayn painotuksin. Kuvaamiseen sisältyy nykyajan ihmisen tajunnassa jäljittelyä ilmeisemmin myös kuvaajan, tässä tapauksessa lapsen, oma panos, omat mielikuvat, oma käsitys kuvattavasta.

Pääharjoitus on kynttiläharjoitus. Ollaan marraskuun hämä-

rässä. Anna sytyttää kynttilän. Lapset ja Anna tarkastelevat sitä huolellisesti. Anna puhaltaa liekkiä kevyesti/voimakkaasti. Tarkkaillaan liekkiä, sen suuntaa puhallettaessa. Havainnoinnin kohde on lähellä. Se muuttuu muotoaan jatkuvasti, se tuntuu elävältä. Anna kirjoittaa:

Lapset muuttuivat kynttilöiksi, sytytin heidät ja heistä tuli kynttilän sydän, joka värisi hiljaa paikallaan. Hyviä pitkäjänteisiä suorituksia Maaritilta ja Joelilta. Puhaltelin liekkejä milloin miltäkin suunnalta (oppivat samalla mihin liekki kääntyy kun tuuli käy) lujaa, hiljaa ja niin kovaa, että liekki sammui. (Lapset saivat itse päättää riippuen, kuinka läheltä heitä puhalsin.) Sammuneet kynttilät kaatuivat lattialle. Sytytin heidät uudelleen ja draama jatkui. Osa lapsista tuli puhaltamaan kynttilänliekkejä sammuksiin ja osa jäi liekeiksi. Lapset kehittivät harjoitusta siten, etteivät suostuneetkaan sammumaan ahkerista puhaltajista huolimatta – meinasivat sammua, mutta kytivät vielä ja leimahtivat uudestaan liekkiin.

Tätä harjoitusta lapset pyysivät seuraavanakin päivänä. Erityisesti Gukhan piti tästä – konkreettinen kynttilä alussa helpotti nähtävästi hänet ymmärtämään, mistä on kyse.

Lapset alkavat kuvata kynttilää. Heistä tulee kynttilän sydämiä, jotka Anna yksitellen sytyttää. Hän puhaltelee liekkejä monelta suunnalta hiljaa, voimakkaasti, läheltä, kaukaa – lasten ehdotusten mukaan. Sammuneet kynttilät Anna sytyttää uudelleen. Vaihdetaan tehtäviä: jotkut lapset tulevat puhaltamaan kynttilää, osa jää liekeiksi. Lapset innostuvat harjoituksesta ja alkavat spontaanisti kehittää sitä, niin että sammumaisillaan oleva hiipuva liekki leimahtaakin äkkiä uudelleen. Tässä on havaittavissa viestintään sisältyvä vuoron vaihto: osallistumiskehikko määritellään uudelleen lapsen ottaessa siinä uuden paikan, jolloin draamallisesta kuvaamisesta tulee toimintaa uudistavaa. (Ks. Heritage 1996, 237.)

Harjoitus on kontaktiharjoitus, jossa se miten yksi (puhaltaja) toimii, vaikuttaa muiden tapaan reagoida. Kynttilät värisevät, taipuvat, pienevät, jopa kaatuvat lattialle sammuttuaan. Tässä

harjoituksessa näen opetustilanteen koherenssia: se on lyhydessään kiinteä ja jäntevä. Lapset ilmaisevat luonnostaan itseään kokonaisvaltaisesti. Harjoitus vahvistaa ehjää kokemusta. Se on lähtenyt välittömästi havainnoinnista, kehittynyt monipuoliseksi kuvaamiseksi ja antanut tilaa uudistavalle toiminnalle. Harjoitus on antanut mahdollisuuden ainakin seuraavien asioiden oppimiselle: Siinä on harjoiteltu ajattelemaan kuvin, tutkittu ja tarkennettu mielen kuvia.¹⁶ Syntyneille mielikuville on luotu paralleeli fyysistämällä ne – ikään kuin kääntämällä ne toiselle kielelle samanaikaisesti. Lapset ovat oppineet kommunikaation vuorottelua, jonka osa heistä on kehittänyt vuorovaihdoksi. Puhtaasti kognitiivisen tiedon oppimisen tasolla lapset ovat tutkineet ja kokeilleet, minne päin puhaltajasta käsin liekki kallistuu. Olen pannut merkille myös, että kukin lapsi on saanut itse säätää kontaktin volyymin ja etäisyyden. Vaillinaisesti suomea osaava lapsi on nauttinut mainitsemisen arvoisesti tekemisestä, jonka alkuhavainnoinnin lähtökohtakin on ollut ei-kielellinen. Draaman opetuksen syvimpänä tavoitteena on kaiken toiminnan merkittävyys. Tällöin lapsen käyttäytyminen nähdään merkityksenantoprosessina, josta pyritään tekemään päätelmiä toiminnan merkittävyydestä (Silkelä 1996a, 59). Anna on kokenut, että toiminta on ollut lapsille merkityksellistä.

4.2 Teemaa etsimässä

Samaan aikaan edellisen harjoituksen kanssa Anna alkaa pohdita laajempaa, kevään kestävästä teemasta.

¹⁶ Italo Calvino (1996,145) pitää Amerikan luennoissaan 2000-luvulle pelastettavana arvona kykyä ajatella kuvin, tarkentaa mielikuvia, niin että voi piirtää niitä tyhjälle lehdelle. Niiden vastakohtana hän pitää kaikkialta tulvivaa kuvamaailmaa, joista saattaa tulla ajatusten roskäsäiliö.

Olen pohtinut draamalle teemaa. Olemme ryhmässä käsitelleet metsää koko syksyn ja ottaisin sen myös draamaan jotenkin mukaan. Kävimme katsomassa tanssiteatteri Danscon¹⁷ esityksen *Pekka ja susi* TT-Frenckellissä. Ennen esitystä katsoimme sen videolta. Lapsia kiehoi silmittömästi tämä satu ja erityisesti susi ja sen kohtalo, joten teemana kevääksi olen ajatellut draamassa ”Pekkaa ja sutta” boltonilaisittain. Tekisimme satuun uusia käänteitä tai erilaisen lopun, mitä lapset sitten päättänevätkin. Herättelen heitä aiheeseen ja muistuttelen sadusta aika ajojin joulunkin keskellä.

Pekan ja suden (liite 1) kehittäminen alkaa suunnittelulla, jossa pohditaan lasten kanssa sadun tapahtumia, mutta myös liikeilmaisua, ilmeitä ja tunteita. Anna ohjaa keskustelua vaanimishetkeen, jolloin sadun pikkulintu härnää sutta yrittäen kiinnittää sen huomion pois Pekasta, joka on tekemässä ansaa sutta varten. Anna antaa kaikille lapsille suden roolin ja antaa joka lapselle oman pikkulinnun eli tässä tapauksessa tyynyn, jota sudet kiertävät, haistelevat:

Heitin lattialle jokaiselle oman pikkulinnun (tyynyn), jota saivat kiertää ja haistella, mutta vielä ei saanut koskea.

Tästä syntyy tabun aiheuttama draamallinen jännite, joka on välttämätön draamassa. Opettajan tehtävä on olla luomassa jännitettä, auttaa sitä pysymään, niin että tunnetila ehtii viritä. Sitten kehikko muotoutuu spontaanisti uudella tavalla: tabu rikotaan, kun jotkut lapset tönäisevät tyynylintuaan. Silloin Anna antaa susien ja pikkulintujen yhteenoton tapahtua:

¹⁷ Dansco on tamperelainen tanssiteatteri. Pekan ja suden ensi-ilta oli 6.4.1994. Anna ja lapset näkivät esityksen syksyllä 1995. Päiväkodeille suuntaamassaan mainoskirjeessä Danscon myyntisihteeri kirjoittaa: ”Tanssisatu kertoo urheasta pikku-Pekasta, joka isoisän kiellosta huolimatta karkaa kotipihaltaan ja joutuu vastakkain ison, hurjan suden kanssa. Tarinassa vilisee myös koomisia ja liikuttaviakin eläinhahmoja, jotka ohjantavat Pekalle auttavan tassunsa – tai räpylänsä – taistelussa pahaa sutta vastaan.”

Lapsista itsestä lähti halu ensin pikkuisen tönästä tyynyä, kunnes käskin suden hyökätä pikkulinnun kimppuun – seurasi rajua kamppailua...

Lopetin draaman olemalla metsästäjä Pekan tapaan ja ottamalla sudet yksitellen kiinni (toiset hurjankin takaa-ajon jälkeen) ja nostamalla heidät penkille – hikistä puuhaa.

Gavin Boltonin lastendraamassa konflikti rakennetaan usein tähän tapaan: vastapuoli on illuusio, näkymätön uhka, tai esine, kohde, jolle annetaan haluttu merkitys. Lapsia ei aseteta vastakkain. Draamassa rakennetaan ryhmän yhteenkuuluvuutta ja turvallisuutta, jännitys luodaan ilman kilpailua, omassa mielessä. Vaikeita aiheita on viisasta lähteä kehittämään tähän tapaan. Bolton puhuu turvasta (protection). Koska joka susilapsella on oma tyyny lintunsa, kohtaamisen kehittäminen on yksilöllistä. Vaikka draama on ryhmän toimintaa, ensimmäiset harjoitukset tehdään usein yksin tai parin kanssa. Kysymyksessä ei ole tyypittely vaan tilanne on omanlaisensa: ei toimita, niin kuin yleensä toimitaan, vaan niin kuin juuri nyt tässä tilanteessa, tämä susi ja tämä tyyny lintu toimivat. Tämä on draaman esteettisen tarkastelun lähtökohta: olennaista on tapahtuman sisäisen merkityksen kokeminen. (Bolton 1984 b, 139, 144–145.)

Anna tulee draamaharjoitukseen mukaan ottamalla lopussa roolin metsästäjänä. Kohtauksesta muodostuu kliimaksi ja se myös päättää harjoituksen turvallisesti. Bolton käsittelee monipuolisesti draamaan osallistuvaa opettajaa (teacher-in-role) ja päätyy toteamaan siitä: "The most subtle strategy available to a teacher is flexible enough to have any one of three functions; it can take pupils' attention off themselves by allowing passively or actively to use teacher's role as a projection, or it can be non-projective and challenge the pupils to interact." (Bolton 1984 b, 135.) Esimerkkinä hän kertoo viisivuotiaista, jotka halusivat hänen olevan draaman noita, paha noita, ja projisoivat omia pahoja tunteitaan häneen, mutta pysyivät aluksi lähinnä yleisönä. Taitavan kehittelyn tuloksena noita avaa oveaan tuuman verran, luo tilanteen, jossa lapset kohtaavat

noidan silmästä silmään. Turvallisuuden luomisen tarkoitus ei ole emootioiden karttaminen vaan tilan antaminen niiden kokemiseen (Mt. 136–139.)

Yhdentoista lapsen ryhmä alkaa Annan mielessä jäsentyä kolmeksi, joilla kullakin on yhdistäviä piirteitä: isot pojat (5–6 -vuotiaat), joita on kuusi; tytöt, joita on kolme ja pienet (3–4 -vuotiaat), joita on kaksi poikaa. Edellä kuvattuun harjoitukseen pienet eivät ole osallistuneet, vaan ovat halunneet seurata sitä sivusta.

4.3 Jouluepisodi

Marraskuun viimeisenä päivänä ajankohtaisuus ottaa vallan. Anna on ottanut käyttöönsä päiväkodin muitakin tiloja ja järjestänyt tonttujen tunnelmaretken. Draaman näkökulmasta siihen kuuluu aistiharjoituksia. Lapsia on pyydetty olemaan silmät kiinni; he ovat kulkeneet jonossa narusta kiinni pitäen - kuunnellen, koskettaen, haistaen ja maistaen, mutta myös välillä kurkistellen. Näin on syntynyt lasten aistimusten pohjalta joulutarina, jossa on kuljettu pukin pajasta, tonttujen verstaan kautta luolaan ja tunneliin. Teema on yhtenäinen ja sitä jatketaan syömällä maustekakkua kuusen alla ja joulumusiikkia kuunnellen. Keskeiset elementit ovat tilan tutkiminen, aistimukset ja myös toisten läheisyys, johon on saatu uusi, ei-visuaalinen kosketus. Joulukuun alussa tarina saa jälleen paralleelin patsas-harjoituksista, jossa tunnelmaa on tavoitetaan tietoisesti liikkein, elein ja ilmein. Luovuusharjoituksena se toimii antamalla lapsille mahdollisuuden testata käytännössä omakohtaisia kokemuksiaan (Heikkilä 1984, 92).

Vaikka tämä episodi keskeyttää *Pekan ja suden* tarinan kehittämisen, se on koherentti osa päiväkodin joulun viettoon valmistumista. Harjoitustyyppinä se on perinteinen, opettajan suunnittelema aistimuksellinen seikkailurata loppuhuipennuksineen. Päivähoidon pedagogiikka parhaimmillaan pyrkii samaan kuin taide – tekemään tutun oudoksi, outouttamaan tavallista, etsimään jokapäiväiseen kokemukseen erilaista näkökulmaa, laa-

jentamaan ja syventämään lapsen kokemusmaailman piiriä. Jo lapsen kohdalla havaitsemisprosessit saattavat automatisoitua siten, että arkiset asiat ja tilanteet menettävät elämysellisyytensä. Me tarvitsemme näitä arjen rutiineja, mutta samanaikaisesti pitäisi antaa tilaa ainutkertaisuuden kokemiseen. Siitä voi syntyä elämys, joka jaetaan toisten kanssa. ”Yhdessä kokeminen on niitä suuria asioita, jotka saavat elämän maistumaan hyvältä ja aina uudelta. Tieto, että joku toinen on tuntenut samoin kuin mekin ja nähnyt asiat, olkoot vaikka kuinka vähäpätöiset asiat, samaan tapaan kuin me itse, on aina ollut ja on vastakin oleva yksi elämän hienoimmista iloista”, kirjailija R. L. Stewenson (1997, 26) kirjoitti 120 vuotta sitten. (Ks. myös Hietala 1994, 118; Østern 1998, 198.)

4.4 Paperin, huivin ja puun tarinat

Paperin tarina. Tammi-helmikuussa draamatuokioita on useita. *Pekan ja suden* kehittelyn välissä draaman kokemuksia syntyy väliepisodeissa. Anna kertoo Paperin tarinan.

”Oli kerran paperi.” Otin paperin, rypistelin, heilutin, rullasin, tiputin, heitin, revin jne. ”Sen pituinen se.” Lasten tehtävä oli kuunnella paperista lähteviä ääniä – yllättävästi lapset olivat kuulleet, mitä sille milloinkin oli tapahtunut. Tämän jälkeen lapset olivat itse paperiarkkeja ja esittivät minulle, mitä paperille milloinkin tapahtui, kun minä rypistelin, taittelin, käsittelin oikeaa paperia. – Todella hyviä eläytymishetkiä, erityisesti Jari (6 vuotta) keskittyi tähän harjoitukseen ja kertoikin pitäneensä. Myös muilla upeita suorituksia ja keskittyynyttä liikehdintää. Aihe tuntui hyvältä ja kiinnostavalta. Lapset yllättivät, vaikka itse olin pelännyt, että paperiarkki ei heitä kiinnosta tyhjiydessään ja väritömyydessään. Lapset taas näyttivät, miten yksinkertainen juttu voi olla kiinnostava ja antoisa. Elina myös keskittyneesti mukana; hän alkaa pikkuhiljaa päästä draamaan sisälle ja itsestä ulos.

Kaikkienensa olin yllättynyt, kuinka taitavasti ja omaperäisesti lapset keksivät esittää paperiarkkia.

Sellaiset harjoitukset, joissa lapset omalla kehollaan kuvaavat tekemistä (esimerkiksi leipomista) tai ammattia (leipuri) ovat perinteisiä harjoituksia, joita kutsutaan pantomiimiksi.¹⁸ Niissä kuvattava on ihminen, jolla on jokin spesifinen tehtävä. Toiset lapset pyrkivät päättelemään, mistä on kysymys. Kokemukseni mukaan lapset pitävät näistä harjoituksista, vaikka arempia saattaa olla vaikea saada joskus mukaan. Tällaisia harjoituksia suosittavat myös Viola Spolin (1996, 64) ja Geraldine Brain Siks (1977, 191) 5–6 -vuotiaiden harjoituksiksi. Perinteen pohjalta katsottuna Annan valinta on draamaa uudistava; se on sekä konkreetti (paperi on silmien edessä, siitä lähtevä ääni korvissa) että abstrakti (ihminen vertautuu paperiin). Tarina sinänsä on vaikuttava. Paperi elää monia vaiheita, se on kokonaisen näytelmän sankari: sen ryppyyn meneminen on yksi kohta sen elämästä, ilmaan lentäminen toinen... Mitä assosiaatioita, ajatuksia näihin sisältyy? Antaessaan lapsille tehtäväksi verrata itseään paperiin Anna on ottanut riskin, minkä hän itsekkin myöntää. Onnistumisen takana lienee riittävän innostava, auditiivinen kokemus ja siihen liittyvät mielikuvat, assosiaatiot. Lapset eivät ole tyhjän päällä. Toisaalta kokemuksena on jo kynttilän kuvaaminen ja vastaavia harjoituksia, mikä tekee mahdolliseksi kuvitella itsensä paperiksi. Se että kaikki hyväksyvät ajatuksen, ei myöskään ole itsestään selvää.

Anna on ajatellut jatkavansa draamaa siten, että lapset yksitellen näyttävät jonkin äänen paperilla ja sitten omalla itsellään, mutta lasten kiinnostus johtaa siihen, että he alkavat tehdä pieniä draamoja pareittain ja pikkuryhmissä äskeistä kokemusta jatkamalla. Vaikka Anna ei ole tätä etukäteen suunnitellut, hän on tyytyväinen tapahtuneesta muutoksesta. Annan suunnitteluun on vaikuttanut perinne, mutta hän on joustava ja jättää pois loppuun suunnittelemansa näytöksen, jossa lapset olisivat kukin yksin tulkinneet muille, ja antaa lasten luoda paperin elämästä draamakohtauksia. Kun Pekkaa ja sutta on työstetty jo näin kauan, lasten valmius omaehtoiseen toimintaan on ilmeinen.

¹⁸ Pantomiimi-termiä ovat käyttäneet mm. Ulla Laxén kirjassaan *Luova leikki* (1975) ja Inkeri Lampi useissa kirjoissaan, mm. *Auta lasta puhumaan* (1980), sekä Geraldine Sinks teoksessaan *Drama with children* (1977).

Äänikone. Kolme eri kertaa Anna on ohjannut lapsia äänikoneen valmistamiseen, eräänlaiseen äänten orkesteriin, jossa lapset fyysisesti muodostavat koneen, jonka osana jokainen on, ja tuottavat kukin omaa, koneenosalle kuuluvaa ääntään. Tämä harjoitus on jo Brian Wayn kirjassa. Itse olen varioinut sitä useita kertoja omassa työssäni. Harjoitus rytmiharjoituksena on lapsille vaativa, koska jokainen koneen osa kuuluu yhteen kokonaisuuteen, ja siitä huolimatta ne toimivat kukin omalla tavallaan. Onnistuneessa koneessa lapsi on integroitunut ryhmän osa, mutta myös yksilöllinen tekijä. Koneen osien erilaisen rytmin ja äänten kokonaisuudesta syntyy ihmisäänten puhekuoro, jota kehon konemainen liike tehostaa. Kolmannella kerralla lasten harjoitus toimii. He ovat itse ehdottaneet ääniksi omaa nimeään, jota siis jokainen toistaa kuin koneen jyskettä. Koneenhoitajana Anna säätelee äänen voimakkuutta näyttämällä sovittuja kuvakortteja.

Lapset pääsivät nyt kolmannella kerralla jyvälle mitä koneella halusin heiltä tai heidän tuntevan. Ohjasin koneen muodostumista, koska kaipasinkin siihen liikettä, mitä ei vielä ollut tullut. Ja liikkuihan se. Lapset innostuivat koneesta oikein tosissaan. Keksivät, että se ylikuumentee, se räjähtää ja se hajoaa. Lapset kokosivat koneen osia ja lähtivät uudelleen käyntiin. Janne oli se energia tähän leikkiin, kuten yleensä, kun hänen mielikuvituksensa pääsee vauhtiin. Myös Ticoa ja Joelia leikki miellytti. Elina ja Maarit vetäytyivät leikistä, mutta tuntuvat haluavan seurata näitä ns. poikien leikkejä sivummalta. Jokin heitä niissä viehättää: vauhti? uskallus? rohkeus ilmaista omaa itseä? Tytöt eivät vielä rohkene tulla mukaan, ellen minä varsinaisesti pyydä.

Pekkaa ja sutta työstettäessä Anna on osoittanut draamallisia käännekohtia (vaaniminen, ankan pako, suden kiinni joutuminen...) tutkimalla ja kehittämällä niitä kohtauksittain lasten kanssa. Tältä pohjalta on ymmärrettävä, että lapset haluavat kehittää koneenkin draamaksi ja toistaa sitä useita kertoja. Poikia on määrällisesti kolme kertaa enemmän kuin tyttöjä. Se saattaa hieman vaikuttaa tyttöjen osallistumiseen, mutta ei selitä sitä kuin kenties pieneltä osalta.

Huivi kaverina. Huivit ovat kadonneet purkista. Anna on ihmeissään, mutta löytää ne kuin taikuri omasta itsestään, hihoista, housunpunteista, puseron sisältä... ja antaa yhden joka lapselle ”kaveriksi”. Taustamusiikin¹⁹ myötä lapset saavat tehtäväkseen esitellä kaverille huonetta ja sitten leikkiä kaverin kanssa. Silloin kun musiikki vaihtuu, pitää leikinkin vaihtua (erilaisia liikkeitä huivilla). Toisena päivänä samaa harjoitusta varten on käytettävissä on jumppasali ja huivikaverit pääsevät keskustelemaan omalla liikekielellään. Kolmannella kerralla huivi ei aluksi jaksa nousta lattiasta, mutta vähitellen se nousee korkeammalle, lentää ilmaan, niin ylös kuin mahdollista. Ensimmäisen kerran jälkeen Anna kirjoittaa:

Harjoituksen alkaminen huivien löytämisellä sai lapset innostuneina mukaan. Aluksi olin pelännyt, että huivi on liian perhosmainen ronskeille pojanviikareilleni, mutta mitään kynnystä ei ollutkaan. Etenin kuitenkin liian nopeasti, aikaa pitää antaa riittävästi, ja toinen arviointivirhe oli tilan pienuus.

Toisella kerralla:

Jannelle ja Gukhanille tuli kiire pistää huivi nenänpäälle pankkirosvo-tyyliin, eivät olisi malttaneet esitellä huivikaverille uutta tilaa. Muuten lapset innolla mukana. Yllättävää kuinka kauan lapset jaksoivat leikkiä... Eikä kukaan lopettanut kesken tai luopunut ideoimasta. Maarit ja Elina olivat innolla mukana. Elinankin huivi heilui reippaasti milloin marssin, milloin valssin, milloin rytmisemmän musiikin tahdissa. Ehkä tämä oli Elinan mielestä tyttömäisempi tai perushelppo. Ei, toisaalta tässäkin on uuden työstämistä ja *ilmaisua*. Uutta Elinalle tähän mennessä.

¹⁹ Anna on äänittänyt kasetille seuraavan musiikin: *Salty Dog Rag*, Johann Straussin *Radetski-marssi*, Lundstenin *Legend of the Sea* ja *Robottitanssi*. Ensimmäisen ja viimeisen kappaleen alkuperää hän ei tarkemmin muista.



Huivit ovat kadonneet purkista. Anna on ihmeissään, mutta löytää ne kuin taikuri hihoista, punteista, niskasta... ja antaa yhden joka lapselle ”kaveriksi”. Lapset saavat tehtäväkseen esitellä kaverille huonetta ja leikkiä sen kanssa. Huivit pääsevät keskustelemaan keskenään omalla liikekielellä. *Huivi kaverina* on eräänlaista nukketeatteria. Huivinukke on juuri niin muuttuva, kevyt ja elastinen kuin kangas voi olla. Tehtävässä tutkitaan kommunikaatiosuhteita ”kaveriin”, tilaan ja intergroidaan toiminta musiikkiin. Lapset ovat intensiivisen keskittyneitä ja luovat eläytyvän suhteen huivikaveriin.

Huivi kaverina on eräänlaista nukketeatteria, joka ei vaadi nukketeatterin tekniikkaa nimeksikään. Nuken suuri arvo on sen materiaalisuudessa, joka antaa kullekin nukelle omaleimaisen toiminnan ominaisuudet, sanoo puolalainen nukketeatterin kehittäjä Henryk Jurkowski (1988, 20). Huivinukke on juuri niin elastinen, kevyt ja muuttuva kuin kangas voi olla. Tässä tutki-

taan kommunikaatiosuhdetta ”kaveriin”, tilaan ja integroidaan toiminta musiikkiin. Arimmassa lapsessa tapahtuu muutos, sillä hän on innolla mukana. Nukketatterin hieno puoli tulee näkyviin: toimija ei olekaan ujo-minä, vaan toimija on toinen, minun kaverini. Huivikaverini on rohkea ja osaava, se uskaltaa tehdä suurta liikettä ja liikkua joka suuntaan. Tarkkavaisuuden painopiste ei ole minussa, vaan kaverissa, jota autan. Nukketatterissa näyttelijän eli nukettajan suhde nukkeen, tässä tapauksessa huiviin, edellyttää intensiivistä ja tietoista paneutumista tulkintaan. Nukke on nukettajan vallassa, ja sillä on omanlaisensa liikekieli, joka nukettajan on omaksuttava. Se merkitsee nukettajan draamallista sopeutumista nukkeen. Lapsen toiminnan mukauttaminen nukken toiminnaksi on ennen kaikkea eläytymistä ja samastumista nukkeen ja sen draamallisen elämän kuvitteelliseen todellisuuteen. (Baric 1980, 29; Levanen 1998, 63.) Tässä on yksi tie pois arkuudesta. Huivi edustaa *toista*. Se on roolihahmo, joka voi edustaa niitä idullaan olevia mahdollisuuksia, mitä lapsi itsessään tuntee.

Puun tarina. Metsäteemaa on käsitelty syksystä alkaen eri yhteyksissä: kuvataiteessa, askartelussa, retkillä, luonnontieteessä (vuodenaikojen vaikutus puihin), mutta ei draamana. Tuokio alkaa keskustelulla, jossa muistellaan näitä asioita. Sitten Anna sanoo rupeavansa metsänhoitajaksi ja pyytää lapsia olemaan pieniä puuntaimia. Yksi kerrallaan hän kantaa ne tyhjään huoneeseen. Taimien istutuksessa jokainen on keskittynyt, vaikka aikaa kuluu, kun jokainen saa oman paikan. Sitten Anna ottaa toistakymmentä huopaa ja sijoittaa ne mullaksi lasten väliin. Tällöin jokainen puu saa oman reviirin. Koko ajan metsänhoitaja kertoo työstään ja selostaa itsekseen puhuen mitä tekee. Puut määrittelevät itsensä: jokainen lapsi kertoo, mikä puulaji hän haluaa olla. Sitten puut kokevat pitkän kasvun ja vuodenaikat, sään vaihtelut auringonpaisteesta myrskyyn.

Lapset olivat malttamattomia odottamaan puun kasvua; tässä erityisesti tytöt tekivät näyttävän kasvuprosessin. Hitaasti, oksa oksalta heidän puunsa kasvoi kohti korkeuksia. – – –

Metsädraaman tekeminen oli minusta mukavaa. Tosin sen suunnitteleminen oli pitkän prosessin tulosta. Olen miettinyt sitä jo lokakuusta alkaen ja se on pikkuhiljaa, aika vaivalloisestikin kehittynyt nyt esitettyyn muotoon. Aiheena se tuntui aluksi vaikealta saattaa draamaharjoitukseksi, jossa tapahtuu jotakin. Vuodenaikojen liittäminen oli hyvä ajatus, jolloin puille saattoi saada muodonmuutosta aikaiseksi. Käytin hallaharsoa (kateharsoa) ensimmäisen kerran ja olin oikein tyytyväinen sen käyttöön ja tulevaisuudessa sen mahdollisuuksiin. Erittäin hyvä hankinta. Lumikohtaus oli varmasti lapsista yllättävä ja jännittävä kokemus, ja koska harso on niin ohut, että siitä näkee läpi, ei pienin eikä arinkaan heistä pelästynyt, vaan kaikki suostuivat harson alle lumen peittämissä ja suojaamiksi puiksi.

Tässä draamassa Annan rooli on ollut tavallista suurempi. Heti draaman jälkeen hän kokee pettymystä, tuntee olleensa liian hallitseva, mutta katsottuaan videon ja havainnoituaan siinä lapsia, hän huomaa, miten keskittyneitä ja innoissaan he olivat lukuun ottamatta äsken ryhmään liittynyttä Edwardia. Metsädraamassa perinteinen päivähoiton pedagogiikka ja draama ovat yhtyneet kiinnostavalla tavalla. Anna kuljettaa tarinaa eteenpäin, niin kuin lastentarhanopettaja perinteisessä satuliikunnassa. Mutta metsänhoitajana hänellä on selvästi rooli (teacher-in-role), hän on mukana tarinassa. Hän on suunnitellut kehikoon osallistumispaikkoja lapsille ja varautunut antamaan aikaa ja tilaa yksilölliselle kokemukselle, mutta myös tarinan avulla johdattamaan sen loppuun. Hän on kertoja, eepikko, pedagogi, joka on pelkistänyt tarinan rungon luomalla toiminnan ehdot, mutta jättämällä tilanteiden kehittelyn avoimeksi. (Ks. Brecht 1991, 78; Heikkilä 1984, 92; Muir 1996, 40.) Harjoitus päättyy vapaaseen leikkiin, joka lähtee spontaanisti liikkeelle lattialla olevista vilteistä, joiden alle lapset ryömivät möykyiksi. Anna ajatus miellyttää ja hän jää pohtimaan, miten möyky-idea voisi draamassa työstää.

5 Teema kiinteytyy

5.1 Teeman kehittelyä

Tammikuussa Pekan ja suden kehittäminen jatkuu. Opettaja lukee uudelleen tarinan ja Prokofjevin²⁰ musiikki soi taustalla. Anna kokee musiikin liian pitkäksi ja päättää etsiä lyhyemmän version.

Esitimme tarinan draamana ilman musiikkia. Olin ajatellut, että voimme esittää tarinaa siten kuin lapset haluavat – susia voi olla useampia jne. Mutta lapset halusivat noudattaa kuultua tarinaa. He huutelivat itselleen rooleja ja kun toistin ne, samoja rooleja halunneet vaihtoivat automaattisesti oman roolitoiveensa toiseksi. Janne, 5 vuotta, on tarinasta erittäin innostunut, on muutenkin voimakkaasti mielikuvilla elävää tyyppiä. Hän valitsi ensin roolinsa, halusi olla susi niin kuin useimmat muut pojat, mutta kun sanoin: ”Hyvä on. Janne, saa olla susi”, muut pojat alkoivat valita muita rooleja.

Draama toteutetaan kolmeen kertaan, niin että roolijakoa muutetaan joka kerta. Seurataan tarkkaan tarinaa – paitsi ankan osalta. Jari ankkana ei halua joutua suden suuhun, vaan pakenee puuhun niin kuin lasten tuntemassa videoversiossa tapahtuu. Harjoitukset tapahtuvat nopeasti, sillä lapset haluavat kokeilla monia rooleja. Tyttöjen on vaikea päästä mukaan. Anna pohtii syytä ja päättää seuraavalla kerralla lähteä tytöistä ja tarvittaessa luoda paremmin tytöille sopivia rooleja muuttamalla tarinaa.

²⁰ Sergei Prokofjev (1891–1953) oli venäläinen säveltäjä ja pianisti. *Pekka ja susi*, sävelteos lapsille valmistui vuonna 1936. Prokofjev etsi tietoisesti tässä teoksessa yhteistä kieltä lasten kanssa. Hän sanoi pyrkiensä kontrastien kautta voimakkaaseen elämyksellisyyteen. Hän etsi tekstiä, jossa olisi runsaasti eläinhahmoja ja ainakin yksi ihmishahmo. *Pekassa ja sudessa* jokainen eläinhahmo personoidaan eri instrumenteilla, kun taas ihmishahmoa kuvaa komplisoidumpi jousikokoonpano. Musiikin lisäksi teoksessa on kertoja, joka esittelee hahmot ja kuvaa tapahtumat. (Robinson 1987, 320–321.) Anna päätyi lopulta itse lyhentämään teoksen vaimentamalla kertoja osuuksia. Hän kertoi minulle, että vaikka musiikki ilman kertojan ääntä kuulosti katkelmalliselta, se toimi draaman jäsentäjänä hyvin.

Seuraavalla kerralla tytöistä ainoastaan 7-vuotias Elina on päiväkodissa. Elina on Annan silmissä pidättyväinen ja varautunut sekä ankkuroitunut havaintotodellisuuteen eikä innostunut mielikuvitusleikeistä. Nyt Elina haluaa olla lintu. Nyt hän uskaltaa jopa sanoa repliikin ankalle, mitä Anna pitää ilmeisenä edistysaskeleena.

Tarkoitukseni oli nyt tehdä satua rauhallisemmin ja keskittyneemmin. Etsimme roolihahmojen liikkeitä, ilmeitä ensin yhdessä, sitten minä valitsin satunnaisesti roolit kaikille alkuperäisen tarinan mukaan. Janne otti alusta alken hieman ohjaajan roolin itselleen ja varmisteli minulta tapahtumien kulkua. Hän esitti eriäviä mielipiteitään voimakkaasti ja hallitsevasti. Asetelma ei tuntunut häiritsevän muita, joten annoin Jannen toimia ohjaajana ja vetäydyin itse sivummalle yhä enemmän, mitä pidemmälle draama eteni muuttuen lopuksi leikiksi.

Tämäkertainen draamahetki oli hyvin vapaamuotoinen, koska halusin nähdä, miten lapset olivat sen kokeneet ja mikä olisi seuraava askel.

Tässä versiossa satu on saanut uusia hahmoja, kotkan ja myyrän, mutta pienin poika makailee penkin alla, kunnes häntä ihan lopussa tarvitaan isoisäksi. Anna päättää seuraavalla kerralla keskittyä häneen. Elinasta paistaa nyt halua osallistua loppuleikkiin. Rohkeus ei vain vielä riitä.

Tarina on lähtenyt kehittymään yhteistoiminnallisesti. Se, että lapset tietävät saavansa kokeilla kaikkia haluamiaan rooleja, tekee mahdolliseksi nopeasti luopua halutusta ja ottaa toisen roolin. Anna ei ota itselleen ohjauksen monopolia, vaan on valmis vetäytymään sivummalle tarkistettuaan, että ratkaisu miellyttää lapsia laajemminkin. Se mikä eniten kummastuttaa, on lasten halu pysyä teemassa, tehdä sama tarina useaan kertaan, siis työskentelyn pitkäjänteisyys. Miksi he eivät sano, että lopetetaan tämä ja tehdään jotain muuta? Onhan heillä jo monia muitakin yhteisiä kokemuksia jatkettaviksi ja jaettaviksi. Luulen, että vastauksia on useita. Aristoteles (1997, 161–162)

pohtii, miksi lapsi nauttii jäljittelystä. Katsoessamme jopa vastenmielisen pedon kuvaa yhä uudelleen, tunnemme mielihyvää, vaikka pedon näkeminen luonnossa olisi vastenmielistä. Kuvaa katsoessamme *opimme* aina myös jotakin kuvan tekemisestä. Meitä saattaa miellyttää sen tarkkuus, harmonia, rytmi... Kun lapsi luo yhä uudelleen draaman tarinaa, kysymys on samasta ilmiöstä: lapsen itseohjautuvasta oppimisesta, siihen sisältyvästä uudesta hahmottamisesta ja esteettisten arvojen merkityksestä.

Amerikkalainen elokuva *Groundhog Day* (1993; ohjaus Harold Ramis) on kuvaus miehestä, joka juuttuu samaan helmi-kuun päivään ja joutuu alkamaan sen aina uudelleen. Elokuva on komediallinen kuvaus synkstä samuelbeckettmäisestä tilanteesta, jossa aika on pysähtynyt. Toistosta tulee elokuvan käynnistäjä. Epätoivon vaiheiden jälkeen sankari Phil muuttaa toiminta- ja reagoititapaansa ja alkaa testata niiden vaikutusta ympäristöönsä. Kysymys on eräänlaisesta ihmissuhteiden sosiodraamasta. Päiväkodin lapset oivalsivat Philiä nopeammin omassa *Pekka ja susi* -draamassaan toiston luonteen: kysymys on draaman kehittelystä, jossa pienikin muutos saa aikaan muutosten ketjun. Samanlaisuus on vain näennäistä. Pienet muutokset on helpompia havaita tilanteessa, jossa ei samanaikaisesti tapahdu paljoa uutta. ”Kertomus, ryhmitä kirjaimet uuteen uskoon, puhalla tuoreutta sanajärjestykseen, jäsenny kirjoitukseksi ja anna meille oman esimerkkisi kautta yhteinen malli. Kertomus, toista; tai toisin sanoen uudista; siirtäen yhä tuonemmaksi ratkaisua, joka ei saa tapahtua”, Peter Handke (1989, 251) kirjoittaa romaanissaan *Toiston pysyvyys* ja jatkaa: ”Eläköön kertomus. Kertomuksen on jatkuttava.”

Kolmas vastaus voisi olla lasten (ja aikuisten) mieltymys toistoon, johon olen viitannut jo aikaisemmin. Kansansaduissa maaginen luku kolme toistuu usein siten, että sankari joutuu kolme kertaa samantapaiseen tilanteeseen, kohtaamaan kolme toisiaan muistuttavaa hahmoa tai ongelmatilannetta. Ilman kolmea urotekoa myllärin nuorin poika ei saa prinsessaa. Miksi yksi tanssi-ilta ei riitä Tuhkimolle, vaan niitäkin pitää olla kolme? Esteettinen vastaus voisi piillä tarinan draamallisessa ke-

hittelyssä: draaman jännite ja intensiteetti syntyvät tapahtumien nousuista ja laskuista (yritys ja melkein onnistuminen), jotka enteilevät tarinan käännekohtaa ja nostavat sen siten tarkastelun keskipisteeksi. (Ks. mm. Krohn 1961, 94–96.) Alfred Hitchcock luo monissa elokuvissaan vertaansa vailla olevan jännityksen toistolla venyttämällä katsojan kärsivällisyyttä äärrirajoille.

Toistossa miellyttää myös sen odotuksenmukaisuus. Torgny Lindgren (1996, 60) kuvaa romaanissa *Kimalaisen mettä* samaa asiaa päähenkilönsä, pyhimystarinaa kirjoittavan kirjailijan näkökulmasta: (lukijat) ”jopa vaativat tietyn määrän kertauksia, toistot auttoivat heitä tuntemaan olonsa kotoisaksi, toistojen ansiosta teksti alkoi muistuttaa hämmentävän paljon muuta elämää. Ja tarkoituksenahan ei ollut saada jotain sanotuksi, ainoastaan näyttää jotain.” Viimeksi mainittuun vaikutukseen saattaa perustua monen televisiosarjan suosio.

Tammikuun aikana *Pekkaa ja suttu* kehitellään useina peräkkäisinäkin päivinä. Annan toiminta on suuntautunut paitsi draaman hahmojen tutkimiseen ja lasten ilmaisukielen kehittämiseen myös myös lapsiin yksilöinä. Hän pohtii vuorollaan kunkin toimintaa ja pyrkii kehittämään draamaa osoittamalla uusia osallistumispaikkoja ja kannustamalla tarinan kehittelyä. Anna alkaa yhä enemmän myös arvioida omaa työtään.

Vaanimisleikki: kaikki susia ja tyynyt vaanimiskohteina. Tarkoituksena on tutkia tarkemmin suden ilmeitä ja liikkeitä. En ole kovin tyytyväinen tulokseen eka kertaan verrattuna. Lapset tekivät kaiken nopeasti. Toisaalta, jos haluaisin heidän liikkeisiinsä enemmän susimaisuutta, heidän pitäisi nähdä elävä susi tai edes video sudesta ja sen elintavoista. Mutta toisaalta: draamassa susi saa käyttäytyä juuri niin kuin lapsista tuntuu hyvältä... Siinä se draaman hienous onkin, ei tarvitse tehdä niin kuin oikeesti vaan luovasti mukailen.

Mielikuvituksen pohja on todellisuudessa: se on maaperä, välttämätön substanssi, josta nousevat mielen kuvat. Mahdolltomienkin asioiden kuvittelu vaatii havaintoja todellisuudesta. Tässä on eräs vaikeus draaman tekemisessä lasten kanssa. Lev

S. Vygotski pohtii mielikuvituksen ja todellisuuden suhdetta: Fantasian rikkaus on peräisin kokemusten monipuolisuudesta. Siksi lapsilla on vähemmän mielikuvitusta kuin aikuisilla. Lapsen myönteiseen kasvuprosessiin kuuluu mielikuvituksen kehittyminen. Juuri kokemusten rikkaudesta syntyy lapsen produktiivinen luovuus. Vygotski osoittaa myös, miten lapsen fantasiaproduktio on kiinnostava kombinaatio koetusta ja lapsen aikaisemmasta kuvittelusta. (Vygotskij 1995, 17–23.) Draamallinen konteksti on todellisuuden ja fiktion synteesi, Anna-Lena Østern (1997, 30) jatkaa Vygotskin ajatusta. Jorma Heikkilä puolestaan ajattelee, että lapsella on paljon mielikuvitusta, koska hänen sanavarastonsa on suppea, ilmaisu kapeaa ja käsitteitä vähän. Niukat kielen eväät lapsi kompensoi mielikuvituksella. (Heikkilä 1984, 110.) Näkemys on kiinnostava, eikä se ole ristiriidassa Vygotskin näkemysten kanssa. Silloin kun havainnon ja kuvaamisen (aikaisempi kynttiläharjoitus) pystyy kytkemään hyvin yhteen ajallisesti, tuloksena on hienoa draaman kuvausta. Toisaalta on huomattava, että draama myös luo uusia mielikuvia. Niin kuin taiteen ja mielikuvien myös draama-harjoituksen ja mielikuvien suhde on refleksiivinen.

Draamassa täytyy olla yllätysmomentti lapsille, joka kerta! Kun teimme tämän harjoituksen nyt uudestaan, se oli huomattavasti latteampi kuin eka kerralla, luultavasti siksi, että lapset tiesivät mitä tuleman pitää. Mielikuvaharjoituksissa olen huomannut, että jos kesken tietyn illuusion rävyttää jotain yllättävää tai yhtäkkistä, lapset reagoivat hyvin voimakkaasti ja saavat uutta pontta mielikuviansa ja harjoitukseen.

Joskus latteus ei ole pahasta. Huippuja ei voi kokea ilman laaksoja. Kaikessa työssä/leikissä on rutiinivaiheensa. Ikävystyminen tai tavanomaisuuden kokemus ovat tärkeitä kokemuksia. Ne voi kehittää jopa taiteeksi, niin kuin Anton Tšehov on tehnyt. Toisaalta yllätysmomentti, käänne, uusi havainto, näkökulman tarkennus ovat niitä aineksia, joiden avulla draama-harjoitusta kehitetään. Kaikkeen opetustoimintaan kuuluu kaksi arkikielen vastakohtaista käsitettä, joita sekä lapset että opet-

tajat käyttävät hyvin usein. Ne ovat 'hauska' ja 'ikävä' kaikkinen värikkäine synonyymeineen. Adjektiiveina ne ovat suhdensanoja, joita kukin puhuja värittää halunsa mukaan. Epämääräisinä tykkäämisen ja ei-tykkäämisen ilmauksina ne on kyseenalaistettava, varsinkin kun ne ovat saaneet rasitteikseen viihteen kliseitä. Olen miettinyt niitä monta kertaa ja päätyntyn määrittelemään 'hauskan' – nimenomaan hauskana draamana – yhteiseksi toiminnaksi, jota tehdään tosissaan ja innolla posket hehkuen, jolloin aika voi jopa menettää merkityksensä (Heinonen 1996, 23). Mihály Csikszentmihályin (1997, 33) lanseerama käsite *flow* 'virtaus' tulee lähelle tätä näkemystä. *Flow* on meissä virittävä energiavirta silloin, kun uppoudumme työhön, harrastukseen, muuhun puuhaan niin syvästi, että olemme ikään kuin ajan ulkopuolella. Huomiokykymme on erittäin keskittynyt, mutta oloimme on rento. Virtaus sijoittuu ikävystymisen ja ahdistuksen vaikeasti rajattavalle alueelle: se on huippusuorituksen neurobiologiaa. (Ks. Coleman 1997, 122–123.)

Kuvaukseni *hauskan* käsitteestä on herättänyt vastakaikua lapsissa ja opiskelijoissa. Lähes vastakäiuttä, lasten kohdalla ymmärrettävästi, olen sen sijaan jäänyt *ikävän* kanssa: *ikävä draama* voisi olla pitkää, jopa äärimmilleen pitkitettyä aikaa, jolloin ajatukset poukkoilevat sinne tänne ja eikä tekemiseen saa otetta. Tyytymättömyys kohdistuu tilanteeseen, itseän ja opettajaan... Mutta eikö juuri tässä voisi luovan kaaoksen paikka, mahdollisuus katsoa sisäänpäin ja kokea pitkästyminen tunne kokonaisvaltaisesti ruumiissaan ja mielessään, sen sijaan että pyrkiisi siitä eroon vaikka millä keinoin? Stanislavskilla tämä saattaisi olla oppimisen metodi. Kun tutkin omaa ikävystyneisyyttäni, aktiivinen tarkkaavaisuuteni on jo herännyt. Vastavasti Csikszentmihályi toteaa, että monet asiat muuttuvat mielenkiintoisiksi vasta, kun näemme vaivaa paneutuaksemme niihin kunnolla. "As one focuses on any segment of reality, a potentially infinite range of opportunities for action – physical, mental, or emotional – is revealed for our skills to engage with. There is never a good excuse for being bored." (Csikszentmihályi 1997, 128.)

5.2 Pekan ja suden variaatioita

Helmikuun alussa Pekan ja suden kehittelyä jatketaan lasten toivomuksesta. Lapset tuntuvat motivoituneilta, erityisesti Gukhan ja Janne. Myös Elina ja Maarit ilmaisevat heti halunsa olla kissoja. Alussa tehdään sadun mukainen tulkinta.

Huomasin, että lapsilla oli koko ajan halu selittää tekemisiään sekä toisille että minulle. Lasten pitäisi ehkä enemmän luottaa siihen, että toiset ymmärtää, mitä tekee, enemmän ilmein, äänin, liikkein... tosi vaikea tavoite ... mutta voisihan sitä kokeilla. Askel enemmän draamaa?

Pekkaa ja sutta ei ole käsitelty viikkoon. Ehkä se siksi on lasten mielestä leikittävä läpi. Kysymys voi olla muistiin palauttamisesta, kaksoisroolista, jossa kertoja ja hahmo yhtyvät.

Janne halusi taas koko ajan määrätä ja valita itselleen ensin roolin. Yritin tarkoituksella antaa myös muille mahdollisuuden ja toisella kerralla tämä onnistuikin. Lapsilta tuli hyviä ideoita Pekan ja suden muttamiseen, ja lopulta kävi niin, ettei enää ollutkaan sutta vaan käärme ja Jannen sudenpentu. Esitys oli aivan hellyttävä. Gukhan nauttii Pekan roolista, sillä hän pitää tavattomasti Pekkaan kuuluvasta musiikista ja hyräilee teemaa usein. Gukhan oli erinomainen molemmilla kerroilla Pekkana, hänen iloinen tyyliensä kävellä käsiä heiluttaen ja naurava ilme kasvoillaan oli täydellistä Pekkaa. Tico ja Joel olivat tällä kertaa omintakeisia myyriä. Heidän kävelynsä lammen rannalla oli mukavaa katsottavaa. Jari sen sijaan ei saanut kovinkaan paljon käärmeen muotoja itseensä. Sen sijaan hän loisti tarinan kehittelijänä käärmehäkkeineen kaikkineen. Maarit ja Elina jatkoivat symbioosityöskentelyään ja halusivat toisella kerralla olla oravia. Lopussa oli kohtaaminen, jossa käärmeet pyrkivät ylös puuhun oravien luo. Tässä Elina pääsi aivan irrottelemaan, hän oli toisinaan mukana eikä sulkeutunut ja arka.

Janne haluaa ohjata Elinaa käärmeen hahmossa ja kehottaa oravatyttöä pyörtymään. Elina ei suostu. Anna jää aprikoimaan, johtuiko kieltö tytön epävarmuudesta vai haluttomuudesta ot-

taa ohjeita Jannelta. Draamatuokion päätyttyä Anna toteaa, että Pekan ja suden tarinan raamit pysyivät koko ajan, mutta erilaiset hahmot tekivät siitä toisen tarinan: sitä työstettiin yhdessä kehitellen, toisen ehdottaman juonen päästä kiinni ottaen ja sitä jatkaen. Pekan ja suden struktuuri on iskostunut lasten mieliin ikään kuin perustarinaksi.

Helmikuun ajan Pekkaa ja sutta työstetään edelleen rooleja vaihdellen, hahmoja analysoiden ja etsimällä lisää vivahteita. Kuun lopussa Anna penkoo komeroitaan ja etsii sopivia rooli-vaatteita. Draama alkaa muuttua näytelmäksi, mutta se elää monella muulla tavalla leikissä ja draamatuokioissa. Annan päiväkirjassa havainnot lapsista yhä lisääntyvät.

Gukhanin kevyet ja rytmikkäät askeleet tuovat Pekalle ominaista liikkuvuutta ja Jannen susi on paikoin aivan erinomainen vaanimisilmeinen ja viekkaine liikkeinen. Tytöt olivat tällä kertaa ankoja, ja heidän vaappuva tyylinsä liikkua oli kieltämättä mainio. Tytöt ovat vasta löytämässä paikkaansa näytelmässä tai vasta nyt uskaltavat mukaan omana itsenään, ei vielä täydellä teholla, mutta pikkuhiljaa... Joeliin on viime aikoina, muissakin tekemisissään, tullut uutta varmuutta ja halua ilmaista itseään. Tällä kertaa Joel aivan villiintyi pikkulinnun roolissaan, kun piti härnätä sutta – ei liikaa vaan sopivasti. Nikon isoisä meni yhtä ”unessa” kuin ennenkin, jos ei enemmän, kun muutimme lavasteita ja sisääntuloja eri paikkoihin. Onneksi isot pojat pitävät huolta että isoisä astuu näyttämölle oikeaan aikaan.

Lintuja oli nyt kolme: Edward, Tico ja Joel. Tämä kolmikko teki aivan loistavan suorituksen lintuina. Esityksessä oli vauhtia ja silti jotain herkkää ja avutonta lintumaisuutta. Kolme ei ollut liikaa, vaikka aluksi niin luulin. Pojat olivat keskenään samalla linjalla ja toimivat yhteistyössä. Jari on hienoinen arvoitus tämän jutun suhteen. Toisinaan hänellä on intoa pihassa, toisinaan ei halua yhteistyöhön.

Anna kiinnittää huomiota roolien valintaan. Ne alkavat vahitellen vakiintua. Kukin on lopulta itse valinnut roolinsa, lukuun ottamatta 3-vuotiasta isoisää, joka on rooliinsa pikemmin istutettu kuin sen valinnut. Ankan kurja kohtalo ei inspiroi

lapsia, ja niinpä myös Jari ankkana on kompromissi, tosin hän on roolinsa itse valinnut ja löytänyt motivaatiota rooli-vaatteistaan. Anna tutkii lasten ele- ja liikekieltä ja iloitsee havaitsemastaan muutoksesta. Ruumiin kieli ei ole tahatonta itseilmaisua, vaan siitä on tullut tavoitteellista kommunikaatiota, merkkien kieltä. Lapset kokeilevat, tutkivat ja tekevät valintaa spontaanisti ja innostuneesti. Ray L. Birdwhistell (1970, 80, 186–187) on selvittänyt puheen ja kinesteettisen kommunikaation suhdetta. Hän väittää, että kielen rakenne on kinesiiikan rakenteen paralleeli, mutta toteaa myöhemmin että olisi naiivia kuvitella joka eleellä olevan verbaalisesti ilmaistava merkitys. Eleikieli ei ole käännettävissä luonnolliseksi kieleksi kuin suurin piirtein. Se on puhetta täydentävä rinnakkaiskieli. Lasten roolien kehittämisessä ruumiin kielestä tulee tietoista tulkintaa niin kuin näyttämötaiteessa. Siinä liikkeet ja eleet saavat merkityksiä, jotka ovat tarkkoja, mutta eivät käännettävissä luonnolliseksi kieleksi. Päiväkirjassaan Anna etsii kielestä havainnoilleen paralleeli-ilmaisuja. Teatterin muotoja uudistaneen Taganka-teatterin perustaja Juri Ljubimov (1985, 59) kuvaa näyttelijän työtä matkaksi ulkoa sisälle, muodosta kohti luonnetta. ”Oikeasta eleestä saattaa syntyä oikea tunne.” Tätä tietä näyttävät kulkevan Annan kuvaamat lapset.

Roolivaatteet innostavat lapsia entisestään. Lapsilla on ”intoa puihassa” niin paljon, ettei sitä Annan mielestä voi enää lisätä. Ryhmässä herää halu jakaa draama muiden lasten kanssa, näytellä se koko päiväkodin lapsille. Anna lupautuu järjestämään näytöksen kevään aikana.

Kiva oli huomata eka kerran Nikon innostus isoisän rooliin, kun sai hatun päähänsä. Hän esitti reippaasti osansa ja nouti Pekan kotiin puusta – omaa vuoroaan hän odottaa todella keskittyneesti. Ja hän vasta kolmen vanha.

Varhaiskasvatuksen draamaleikissä viitteellisiä roolivaatteita pidetään usein tärkeänä. Niinpä monissa päiväkodeissa onkin erilaisia eläin- ja satuhahmojen päähineitä monenlaisiin yhteisiin leikkeihin kuvaamaan roolihahmon ominaislaatuja. Myös

Geraldine B. Siks (1977, 190) pitää 4–5 -vuotiaiden draamassa konkreettisia esineitä tai vaateista välttämättöminä. Annan ratkaisu on pikkulasten draamaa uudistava. Hahmoja on pitkäjänteisesti kehitetty elekielen ja eläytymisen avulla. Tämä osoittaa, että lapsilla on riittävän jäsenyntyä mielikuvia kuvattavista, jotta mielenkiinto on pysynyt vireillä ilman konkreettista esine-maailmaa. Poikkeuksena on ryhmän ainoa kolmivuotias, jota roolihattu näyttää innostavan. Kysymys voi olla muustakin: rooli on tullut jo tutuksi tai muiden innostus on tarttunut vihdoin pienimpäänkin.

Minun roolini on koko ajan pienentynyt, niin kuin kuuluukin. Varmistelen enää musiikin ja roolihahmon samanaikaisuutta, muuten lapset esittävät ja huolehtivat juonenkulusta itse. Loppukeskustelussa mietimme roolivaatteiden sopivuutta ja tarvitsemeko jotain lisää. Jari ehdotti, että ankanleijonalle pitäisi saada aukeava keltainen nokka ja räpylät jalkoihin, ja Janne ehdotti ankanleijonalle lammikoksi lasten muovista uima-allasta, mikä on tietysti toteutettavissa. Lisäksi keskustelimme roolien pysyvistä jaosta, jolloin lapset tuntuivat hyväksyvän ko. roolijaon, paitsi Jari halusi vielä miettiä asiaa. – Itse mietin illalla, että ankanleijonalle pitäisi tehdä jotakin. Se on keskeinen hahmo, mutta epäselvä lopputulos (jäikö maahan vai puunrungon sisälle, kuoliko vai ei) on luultavasti vähentänyt halukkuutta ankanleijonalle. Ja se että susi voittaa ankan, paha voittaa hyvän. Sitä lapsen on vaikea hyväksyä, ja sen näkee selvästi tässä näytelmässä. Muita rooleja valitaan innolla, mutta ankka jää aina viimeiselle. Ankasta pitäisi tehdä sankari, mutta miten? Taidan ottaa asian vielä lasten kanssa pohdittavaksi, tehdä ankasta haluttu, voittaja.

Anna kokee oman tehtävänsä vähentyvän, niin kuin hänen mielestään asiaan kuuluukin. Lapset saavat tilaa. Ratkaisemattomista asioista keskustellaan yhdessä. Niitä kehitellään vähitellen. Tilanteet saavat olla avoimia niin kauan, että niihin löytyy ratkaisu. Ankanleijonalle Anna on käsitellyt moneen otteeseen, roolia on muuteltu, mutta tyydyttävää ratkaisua ei ole löytynyt. Käsitellessään itseohjautuvuuteen kasvamista Jorma Heikkilä (1995, 127–128) korostaa opetuksen suunnittelussa avointa, ennakoimattomasti muuttuvaa, opiskelijan/lapsen kehittymis-

prosessia mukailevaa ja tilannesidonnaisesti muuntuva prosessikuvausta. Tässä tapauksessa ongelmat nousevat ikään kuin itsestään elämästä/oppituokiosta. Opettajan taitoa on herkkyyksellä avoinna uusille kysymyksenasetteluille. Anna voisi ryhtyä manipulatiivisesti taivuttamaan Jaria ankaksi luomalla roolille runsaan karamellikuorrutuksen ulkoisilla keinoilla, joihin Jari itse viittaa. Toinen, yleensä keho, mutta paljon käytetty keino olisi väistää ongelma ja kehua Jaria vetoamalla lojaalisuuteen, fiksuuteen... Ongelma on kuitenkin itse roolissa, kuten Anna osoittaa. Kenties Jarin ambivalentti suhtautuminen näihin draamatuokioihin onkin yhteydessä epätydyttävään rooliin.

Ankan roolin heikkouksia on sen epäselvyys. Sadun eri versioissa ankan kohtalo on erilainen. Miten ankan lopulta käy, kun se katoaa näyttämöltä? Ankan tulkitsijan on se tiedettävä, koska se vaikuttaa hänen tulkintaansa, motivaatioonsa, asennoitumiseensa. Lasten oikeudentajua loukkaa, että mukava anka joutuisi suden suuhun. Hyvä tarina valaa uskoa tulevaisuuteen. Satujen dualistisessa maailmassa Hyvä ja Oikea selviytyvät, ja Pahan ja Väärän käy köpelösti. Lastenpsykiatri Bruno Bettelheim (1984, 34) sanoo, että kautta ihmisen historian sadut ja tarinat ovat vastanneet lasten tärkeimpiin elämää ja olemassaoloa koskeviin kysymyksiin sekä toimineet lasten sosiaalis-tajina yhteiskuntaan. Sadussa anka on sivuhenkilö, ei samastumisen kohde. Sen sijaan kun ruvetaan työstämään samaa tarinaa ensin draamaleikiksi ja sitten näytelmäksi, ankasta tulee tulkitsijansa samastumisen kohde. Hahmolla pitää siksi olla riittävästi ihailtavia ominaisuuksia tai taitoja, eikä hänen kohtalonsa saa olla sattumanvarainen.

Keskustellessaan lasten kanssa ankan roolista ja miettiessään sitä itsekseen Anna työskentelee teatterinohjaajan tavalla. Konstantin Stanislavskin tunnettu metodi jakautuu kahteen osaan: näyttelijän omaan itseensä kohdistamaan sisäiseen ja ulkoiseen työhön, sekä rooliin sisältyvään sisäiseen ja ulkoiseen työhön. Roolityön pohjalla on hahmon analyysi: on tutkittava sen henkistä olemusta, sen jokaista osasta, sitä ydinajatusta, mikä niistä muodostuu. Roolityö koostuu roolihahmon sisäisen, psyykkisen elämän luomisesta ja sen ulkoisesta, fyysisestä ilmen-

tämisestä sekä niiden elimellisestä ja harmonisesta toisiinsa liittymisestä (Stanislavski 1966, 445–446; Levanen 1998, 46.) Se että lasten draamassa aletaan pohtia jonkun hahmon kohtaloa näyttämön ulkopuolella, osoittaa mielestäni pitkälle kehittynyttä roolin analyysia, eikä viittaus Stanislavskiin tunnu yliampuvalta.

Tämä draamahetki lähti täysin lapsista. He halusivat esittää taas Pekkaa ja sutta, pukea päälleen roolivaatteet ja ehdottomasti piti panna myös musiikki soimaan, näin draama sai draaman muodon, eli sillä oli tietty alku, tarina eteni ja loppui, kun musiikki loppui, ja lapset halusivat vaihtaa rooleja tai keksiä uusia. Intoa riitti taas. Eiliseen verrattuna esitys oli riehakkaampi, vaikka meillä oli tällä kertaa yleisöäkin. Hanna ja Katja yliopistosta, kakkoskurssilta. Lisäksi otin nyt valokuvia, mutta ei se tuntunut häiritsevä – taitavat olla jo niin tottuneita kaikenlaiseen kuvaamiseen.

Spontaani halu jatkaa leikkiä toteutuu seuraavana päivänä. Roolien vaihtoja tapahtuu yhä, vaikka esitystä varten roolit on jo melkein lyöty lukkoon. Olen pohtinut omassa työssäni roolien vaihtoja vastaavassa tilanteessa. Itsestäänselvältä tuntuu, että lasten kokemukset monipuolistuvat, mutta mukana on tavallista suurempi annos leikkimielttä: “minä kokeilen nyt sinun rooliasi”. Tällöin riski asettua alttiiksi on pienempi, ikään kuin se olisi kahteen kertaan suodatettu ensin omasta itsestä rooliin ja sitten roolista toisen lapsen rooliin. Ankan kohtaloksi päätehtään, että se pelastuu suden kynsistä. Lapset haluavat, että anka pelastuttuaan saa matoja purkista, joita se sitten saa lohdukseen tai ilokseen syödä.

Matojen sijaan käytimme näkkileipää. Näkkileipäkippo kiehtoi kuitenkin lapsia niin paljon, että se piti syödä tyhjäksi ennen kuin siirryttiin seuraavaan esitykseen.

Ankan tarina saa lapsenomaisen lopun. Se pelastautuu sankarimaisesti, mutta siinä missä satusankarille usein tarjotaan palkkioksi prinssejä tai prinsessoja tai puolia valtakuntia, tämä sankari saa mieleisensä aterian. Tarjoammeko me arkielämässä

lapselle lohduksi ja palkkioksi juuri näitä suun makeita? Kaiken kaikkiaan ankan tarina viedään onnelliseen, harmoniseen päätökseen. Konkreettinen ruoka innoittaa muitakin lapsia ja anka saa aterialleen jakajia. Tarina leikitään vielä neljä-viisi kertaa luomalla uusia hahmoja. Jari innostuu, kun saa olla norsuna – edellisenä päivänä hän on löytänyt norsupäähineen varastosta. Ankan sijaan tulee nyt norsunpoikasia, jotka suihkuttavat vettä kärsällään suden päälle.

Minun roolini tässä draamahetkessä oli kelata kasetti alkuun ja ilmoittaa, milloin esitys alkoi. Jouduin myös varmistelemaan rooleja, sillä lapset kysyivät, voisivatko he olla se tai se. Tai sitten he vain yksinkertaisesti sanoivat, että tää on nyt se ja se. He kuitenkin kokivat tarvitsevansa minut roolien ”jakajana”, vaikka kertaakaan ei ole kiivaasti kiistely rooleista. Jos joku on halunnut olla sama kuin toinen, on vain sovittu, että seuraavalla kerralla sitten. Lapset ovat erinomaisesti sopeutuneet ja sanoneet toisilleen jopa näin.

Annasta on tullut organisoija ja tarpeistosta (ympäristöstä) huolehtija. Mutta hänen läsnäolonsa on lapsista tärkeää. Lapset ovat itsenäistyneet. Vuorottelu on onnistunut tehtävissä. Anna toteaa, että lapset ovat niin sisällä jutussa, että se on syytä esittää vielä maaliskuun aikana.

Herra Mainio haluttiin/muistettiin tällä kertaa. Tämä lähti täysin lapsista. Ekana Janne. Niin herra Mainio sai parhaan katselupaikan seuratakseen suurta esitystämme!

Herra Mainioon Anna on ensi esittelyn jälkeen viitannut vain pari kertaa tätä ennen, joten hieman epämääräiseksi minulle jää sen rooli. Vailla merkitystä se ei kuitenkaan ole, kun se halutaan yleisöksi, vuorovaikutuskumppaniksi.

5.3 Väliepisodi: möykkyjen tarina

Pekan ja suden kehittelyn välissä Anna palaa ajatuksissaan metsä-teemaan, jonka lapset päättivät vapaaseen leikkiin ottamalla huovat ja ryömimällä niiden alle. Tätä piiloleikkiä, jossa kukaan ei ollut hakijana, he leikkivät innostuneesti. Anna pani asian merkille ja kirjasi päiväkirjaansa halunsa palata möykky-teemaan. Maaliskuun loppupuolella hän kirjoittaa:

Herättelin henkiin aiemmin löytynyttä möykky-idea. Tähän lapset keksivät vaikka minkälaista tarinaa, minä sain vain kuunnella ja hieman tarkentaa, kun lapset suunnittelivat yhdessä, mitä huomenna draamatunnilla tehdään. Tuli idea möykkyistä, jotka ovatkin metsän hirviä ja lähtevät liikkeelle kierien, vierien vain yöaikaan, kun kaikki ihmiset ovat poistuneet metsästä. Liikkuvat möykkyt (lapset huovan sisässä) menevät ihmisten koteihin, kun ihmiset nukkuvat, pistävät paikat sekaisiksi, hyrskyn-myrskyn. Yksi möykky (Jari) tulee postiluukusta sisään, toinen (Janne) potkii reikiä seinään, kolmas (Tico) kulkee vain pyörimällä. – Möykyn tarina päättyisi siihen, että tulisi aamu ja möykkyt palaisivat takaisin metsään ja muuttuisivat taas kiviksi. – Ai niin, lisäksi Janne näki vision, jossa yksi möykky olisi kuollut (Janne makaa selällään kädet ja jalat harallaan) ja se olisi litteenä viltin alla ja sillä olisi tikuista tehty risti rinnan päällä. Tico jatkoi, että muut kiertäisivät sitä.

Mistä moiset hartausmenot? Ei tietoa, mutta pojat löysivät selvästi yhteisen sävelen tähän juttuun.

Gukhan on fyysisesti mukana, mutta ei ilmeisesti saa täysin kiinni kielestä. Möykky on hänelle sanana outo, eikä herätä mitään mielteitä. Maarit ja Elina seuraavat kiinnostuneina keskustelua, mutta pienet pojat ja vietnamailaistyttö Ngoan alkavat leikkiä omia leikkejään. Seuraavana päivänä möykkyjen tarinaa työstetään edellisen päivän suunnittelun pohjalta. Kaikki lapset ovat nyt mukana. Leikki jatkuu puoli tuntia sellaisena, että Annan sammuttaessa valot möykkyt lähtevät liikkeelle ja

käyvät keräämässä esineitä, jotka sitten tuovat metsään. Kun valo syttyy, möyköt muuttuvat taas liikkumattomaksi. Jossain vaiheessa Janne ja Joel muuttuvat poliiseiksi ja päättävät ottaa tavaroita keräävät möyköt kiinni. Anna ja opiskelija saavat luvan olla ihmisiä, joiden tavaroita pihistellään. Yllättäen tarina muuttuu:

Jari muuttui jossakin kohtaan ihmiseksi, joka soitti poliisit apuun. Kohtaus oli hyvin aidon pakokauhuminen möykkyjen pyöriessä ympärillä ja Jarin huutaessa puhelimeen. Minulla pelästynyt ilme ja tartuin Jarin käsivarteen. Sitten möyköt pakenivat metsään ja muuttuivat jälleen kiviksi, eikä poliisit löytäneet niitä.

Draama lähtee liikkeelle hyvin yksinkertaisesti. Siinä on taas paljon toistoa, hahmon hakemista, suunnittelua, luomista, kiireettömyyttä. Se muistuttaa rakenteeltaan sellaisia liikuntaleikkejä (esimerkiksi *hiipijää*), joissa tietyn merkin jälkeen pysähdytään liikkumattomiksi. Draaman puolelle sen vetää hahmojen kehittäminen ja niihin liittyvät mielikuvat. Sitten tarinaan tulee kaksi spontaania käännekohtaa: Janne ja Joel vaihtavat roolia poliiseiksi. Oivallus on mainio ja tuskin niin itsestään selvä, kuin jännäreitä katsonut aikuinen voisi ajatella. Vielä oivaltavampi on Jarin osuus poliiseille soittavana ihmisenä, jota Anna omassa roolissaan tukee. Tarinan henkeen kuuluu, että möyköt muuttuessaan liikkumattomaksi ovat taas kiviä eivätkä ihmiset heitä tavoita. Tarinan kaava voisi olla mystisen jännärin tai kummitusjutun: a) yön hämärässä kivet saavat maagisen voiman ja muuttuvat eläviksi; b) maagiset olennot ottavat luvatta ihmisille kuuluvaa; c) ihmiset yrittävät ottaa maagiset olennot kiinni; d) hallittua kauhua ja takaa-ajoa, draaman käännekohtaa ennakoivaa jännitystä, toistoa; e) käännekohta, jossa olennot pakenevat ja säilyttävät salaisuutensa juuri maagisuutensa turvin.

Kun aika alkaa loppua, Anna ehdottaa, että lapset suunnitelisivat tarinalle lopun. Jannella on heti ehdotus mielessään. Hänen mielestään möyköt voisivat kuolla pois, kaatua lattialle yksi

toisensa jälkeen. Vaikutelma on hyvin todentuntuinen Annan opiskelijan mielestä. Kun viimeinenkin möykky oli laonnut lat-tiaan, draama oli ohi.



Möykky-aihe inspiroi lapsia suunnittelemaan salaperäisen takaa-ajotarinan maagisista hirvistä. Tarinaan kuuluu spontaaneja, yllättäviä käännteitä ja lopulta pako metsään. Kuvasta näkyy hirvien pelastumisen ilo ja yhteenkuuluvuus. Kun ne ryömivät huopien alle, ne näyttävät jälleen tavallisilta kiviltä.

5.4 Pekka ja susi muotoutuu näytelmäksi

Maaliskuun puolessa välissä *Pekka ja susi* on muuttunut näytelmän harjoituksiksi. Harjoituspaikaksi tulee sali. Anna ja lapset alkavat suunnitella tilan käyttöä ja asemoivat hahmojen toimintaa. Lapset ideoivat ja Anna toteuttaa ohjeita sijoit-telemalla penkkejä ja tuoleja kuvaamaan viitteellisesti eri paikkoja.

Menimme esityksen läpi kertaalleen. Roolijako oli jo selvä, ja vaikka tila oli uusi, lapset esittivät roolinsa kuten aikaisemminkin, Nikon isoisää myöten. Ainoa uusi juttu oli Jarin ankan sijoitus alussa. Jari itse ehdotti, että anka olisi Pekan ystävä ja asuisi Pekan luona, joten sijoitimme ankan Pekan ja isoisän mökkiin, josta se lähti taapertamaan kohti lampea, kun musiikki alkoi. Tarinan edetessä ja esityksen pyöriessä Jari taas heitti idean ankan pelastumisesta, ei puun sisään vaan takaisin kotiin.



Isosä on saanut päähänsä roolilakin. Tälle ryhmän nuorimmalle lapselle ulkoiset merkit ovat tärkeitä. Isosä keskittyy rooliinsa eikä ole vielä huomannut ystävällistä pikkulintua, joka on tullut tervehtimään häntä.

Ai niin, otimme taas roolisanat lintujen ja ankan toraillessa, kuulosti ihan hyvältä. Kissat (Elina ja Maarit) osaavat roolinsa jo tosi hyvin. – Kauheasti he eivät pääse irrottelemaan. Kissoilla on aika näkyvä, vaikka ilmeetön rooli.

Jari haluaa yhä kehittää rooliaan lisäämällä sen merkitystä. Hahmo ei ole irrallinen vaan siitä tulee elimellinen osa tarinaa. Se on olemassa jo, kun tarina alkaa. Nyt sen merkitys on vahvasti motivoitu. Tässä Jari toimii näytelmän ohjaajana. Muuttaman päivä kuluttua harjoitellaan taas. Näytelmä toimii ilman Annan apua.



Pekkaa ja suttu työstetään pitkään rooleja vaihdellen, hahmoja analysoiden ja etsimällä lisää vivahteita. Vähitellen draamaleikki alkaa muuttua näytelmäksi, roolit vakiintua, mutta tarina elää monella muulla tavalla vapaassa leikissä. Pekka on sankari. Hän on reipas ja liikkuva. Kunnan sadun sankarin tapaan hänellä on taitoja, joita muut vasta tavoittelevat. Lampea kiertäessään Pekka heittää kärynpyörän. Muista lapsista tämä on niin suurenmoista, että se on toistettava joka kerta tämän jälkeen.

Katsomassa oli opiskelijani, joka juuri huomasi Jannen voimakkaan eläytymisen. Nikon isoisä oli hänestä ihana, koska roolivalinta oli niin hullunkurinen, mutta vähäeleisyydessään Nikolle sopiva. Jarin ankkua on nyt paranemaan päin, ja hänen sijoittumisensa suden takaa-ajon jälkeen isoisän luo on onnistunut idea, sillä Jari antaa nyt merkin Nikolle, joka tiesi siitä lähteä hakemaan Pekkaa puusta kotiin.

Jännä juttu isoisän suorituksessa oli se, että Niko kiertää ankkalammen ympäri, ennen kuin hakee Pekan puusta. Ei vain passiivista kävelyä pisteestä A pisteeseen B. Niko esittää reittinsä vielä niin tosissaan ja hyvilläin, että väkisininkin pistää hymyilemään sivusta.

Jannea Anna on pitänyt näytelmän primus motorina alusta lähtien. Janne on ollut hallitseva ja eläytyvä, ja valinnut jo aikaisessa vaiheessa oman suden-roolinsa, johon hän ei ole kertaakaan kyllästynyt. Pekkaa ja sutta on leikitty ja harjoiteltu eri muodoissaan ja variaatioissaan ainakin kolme-neljäkymmentä kertaa. Nikon passiivinen ohjeen mukaan kävely on kehittynyt iloiseksi mukana oloksi, rooliksi ja esiintymiseksi. Kuun lopussa Anna kirjoittaa viimeiset ajatuksensa Pekasta ja sudesta päiväkirjaansa.

Pekka ja susi on mielestäni ollut valmis kahtena viimeisenä kertana. Ihmeesti lapset ovat jaksaneet tehdä sitä, ja taas tänäänkin Gukhan kysyi, milloin menemme saliin tekemään Pekkaa ja sutta. Aihe on ollut todella mielenkiintoinen lapsille. Jannen kiihkeä halu esittää toisille osaamamme on tarttunut muihin lapsiin. Viimeksi draamaillessamme tuntui kuin lapset olisivat nyt mieltäneet Pekan ja suden esitykseksi, jota valmistellaan muille. Enää ei synny leikkiä siinä määrin kuin aikaisemmin.

Olen tänään suunnitellut Pekka ja susi -esityksen pitämistä perjantaina. Sain eilen kasvovärit, joilla on tarkoitus maalata lasten kasvot roolihahmolle sopivaksi, joten siinäkin mielessä esitys on valmis esitettäväksi.

Alkujaanhan tarkoitukseni ei ollut esittää mitään, vaan tehdä draamaa. Ja jotenkin pelkään, että itse esitys jää kauaksi niistä kokemuksista ja tunteista, joita olemme yhdessä eläneet *Pekan* ja suden vaiheilla koko vuoden. Toisaalta yleisömmme (talon lapset) on varmasti tyytyväinen näkemäänsä ja kuten mekin, yhden kokemuksen rikkaampi.

Anna ihmettelee lasten pitkäjänteisyyttä. *Pekan ja suden* tarinan rooleja on vaihdeltu, kehitetty uusia hahmoja, kokeiltu uusia ratkaisuja. Pohjana on kuitenkin koko ajan ollut saman tarinan struktuuri, jota Prokofjevin musiikki on tukenut. Pahoja kiistoja ei ole ollut, vaan vuorottelu ja yhteinen kokeiluhenki ovat olleet leimaa antavia. Nelisen kuukautta kestäneen työskentelyn aikana lapset eivät ole kyllästyneet. Jerome Bruner kirjoittaa Margaret Donaldsoniin viitaten, että kun lapsi ymmärtää niiden tapahtumien rakenteen (event structure), jossa hän toimii, hän ei eroa aikuisesta. "He simply does not have as grand collection of scripts and scenarios and event schemas as adults do. The child's mastery of deictic shifters suggests, moreover, that egocentrism per se is not the problem. It is when the child fails to grasp the structure of events that he adopts the egocentric framework. The problem is not with competence but with performance. It is not that the child does not have the capacity to take another's perspective, but that he cannot do so without understanding the situation in which he is operating." (Bruner 1986, 68; vrt. myös Østern 1994c, 32, 41.) Mietin, onko pitkäjänteisen, innostusta tulvivan, toisille tilaa antavan työskentelyn takana lasten koko ajan kasvanut tilanteen struktuurin hallinta. Tähän viittaa myös Anne-Mari Larsen (1993, 23) kirjoittaessaan varhaiskasvatuksen draamasta: "Friheten ligger i strukturen."

Pekan ja suden tarinaa opiskellessaan ja varioidessaan lapset ovat löytäneet laajan kokoelman skeemoja, skenaarioita ja skriptejä, joiden varassa he ovat toimineet, harjoitelleet eri perspektiivien ottamista ja luoneet uutta. Luulen, että draamassa me tarvitsemme toimintakehikon, joka on vain apuväline, niin kuin juoni on kerronnan apuväline. Sen voi rikkoa, koota

uudelleen, järjestää toisenlaiseksi, mutta se on samalla maan jalkojemme alla, sen varassa pysymme pystyssä. Mitä laajempi kokoelma meillä on draaman aineksia, sitä vähemmän tarvitsemme olemassa olevaa rakennekehikkoa, vaan pystymme luomaan sen monin eri tavoin.

Miksi *Pekka ja susi* tavallaan tuli valmiiksi? Anna tulkitsee, että draaman tarina on valmis, kun se ei enää innosta leikkiin ja kokeiluihin. Siitä tullut esitys, jossa mielihyvää tuottaa ajatus oman kokemisen ja oppimisen jakamisesta yleisön kanssa. On kuviteltavissa, että draaman kautta tapahtunut narraation oppiminen on myös linkkinä lapsen suhteessa itseensä ja muihin sosiaalisessa maailmassamme. ”Insofar as we are account for our own action and for the human events that occur around us principally in terms of narrative, story, drama, it is conceivable that our sensitivity to narrative provides the major link between our own sense of self and our sense of others in the social world around us.” (Bruner 1986, 69; Bruner 1990b, 94.)

6 Lasten profiilit pedagogin kuvaamina

Pienet pojat

Kolmivuotias Niko ja nelivuotias Roope ovat poikaryhmän kuopuksia. Nikoa Anna on kuvannut yksin leikkiväksi lapseksi, joka ei vielä ole osallistunut muiden leikkeihin. Kummallekin pojalle draama toimintamuotona on täysin uutta. Iän ja ominaisuudet huomioon ottaen on odotettavaa, ettei kumpikaan lapsi ole draaman keskeinen toimija. Anna seuraa hyvin kiinteästi poikien integroitumista ryhmään sekä heidän omaa panostaan draaman luomisessa. Roopen osallistumisen ja taitojen kasvu syksystä kevääseen on huima. Ensimmäisillä kerroilla Roope osallistuu erittäin vähän. Joissakin tehtävissä hän jää pois, mutta on Nikon kanssa huutomerkkin arvoisesti jo mukana marraskuun peiliharjoituksessa. Sen jälkeen Anna kuvaa Roopea seuraavilla tavoilla:

Ilahduttavaa oli 4-vuotiaan Roopen mukaantulo harjoitukseen, joka oli oikeastaan hänen ensimmäinen harjoituksensa, jossa hän vapaasti ilmensi mielikuvaansa.

— —
Roope oli aivan ihana pikkulintuna!! Siivet räpyttivät koko ajan aivan sydäntä särkevästi ja ilmekin oli avoin ja herkkä, juuri sopiva pienelle, aralle linnulle. Roopella oli melkoisen näyttävä rooli tänään, muuta silti hän suoriutui siitä hyvin ja jaksoi olla mukana loppuun asti.

— —
Koska ankaksi ei tänään suostunut kukaan, ja ankan rooli kuitenkin on keskeinen, pääsin minäkin mukaan produktioon. Ei tuntunut häiritsevän lapsia ja toin mukaan uusia ajatuksia (anka käveli lammelle, ei ollut jo siellä ja se kylpi yhdessä pikkulinnun kanssa – tämä oli kyllä Roopen ajatus.)

— —
Roope taas aktiivisesti mukana, vaikka jännittikin selvästi osamistaan. Yritystä riitti. Hyvä!

— —
Nikolta ja Roopelta aivan ihanat suoritukset. Roope on ollut koko joulun jälkeisen ajan aktiivisempi kuin syksyllä.

— —
Roope on innostunut metsästäjän roolistaan; osa on pieni ja ajatus metsästäjästä (isoista miehistä) taitaa miellyttää Roopea, joka usein jää pienenä poikana isojen poikien varjoon. Täytyy hommata vain puupyssyt, jotta rooli pääsee oikeuksiinsa. Marssin harjoittelu musiikin tahdissa sujui hyvin – rytmitajuakin Roopelta löytyy.

Anna kiinnittää huomiotaan Roopen vähittäiseen vapautumiseen jännityksestä ja eläytymiseen kulloisiinkin rooleihin. Lisäksi Roope osallistuu oman pikkulinnun roolinsa kehittämiseen lisäämällä sen toimintaa (linnun kylpeminen). Annaan hänen eläytymisensä vetoaa kovasti. Parhaimmillaan Roope toimii ryhmässä. Tarinan kehittelyn edetessä hän jonkun kerran osallistuu sen suunnitteluun.

Niko on mukana samassa tilassa koko työskentelyn ajan, mutta alkuvaiheessa ei aina osallistu työskentelyyn. Kerran

Anna kuvaa harjoitusta, jonka lopussa hän huomaa, että Niko on loikoillut jo vähän aikaa penkin alla. Sen jälkeen Anna päättää kiinnittää huomiotansa nimenomaan Nikon osallistumisen kehittämiseen. Niin kuin edellä olen osoittanut, niin Nikon osallistuminen on ensin muodollista mukanaoloa, hän iloitsee joistakin pikkuharjoituksista, jotka Anna erityisesti mainitsee. Pekan ja suden kehittämissä Niko on pitkäjänteisesti mukana ja seuraa tapahtumia, vaikka tulkitsee omaa isoisan rooliaan ”kuin unessa”, kunnes sitten loppuvaiheessa tempautuu mukaan. Minusta 3-vuotiaan kiinnostunut mukana oleminen on jo myönteistä pitkäjänteistä työskentelyä.

Miksi Nikosta tulee isoisa? Siihen Anna ei suoraan vastaa, mutta tekstiä tulkiten päättelen, että isoisan rooli on lyhyt, se antaa tulkitsijalle mahdollisuuden tarkkailla sivusta, mistä Niko tuntuu pitävän. Rooli on selkeä: sen tärkein akti on lopussa, jossa isoisa hakee Pekan kotiin. Ilmeisesti roolivalintaan on vaikuttanut eniten Anna ja muut lapset. Pienin lapsi vanhuksen roolissa tuo myös draamaan huumoria, mutta tavalla jonka ymmärtävät vain isoimmat lapset ja aikuiset, ei Niko itse. Niko on lempeän huumorin kohde siksi, että hän ikänsä ja kokonsa puolesta vähiten tuntuisi sopivan ”oikeasti” isoisäksi. Niko itse suhtautuu tehtäväänsä vakavasti kuin Nummisuutarin Esko kosintaretkeensä. Niko ei antaudu klovniksi, mutta hän on humoristinen hahmo siinä kuin ministeri, joka virallisessa tilaisuudessa havaitsee itsellään olevan eri paria olevat kengät ja kykenee kuitenkin laskemaan tapahtumasta leikkiä. Olen monesti miettinyt lapsen asettamista huumorin kohteeksi eettiseltä näkökannalta. Se on kyseenalaista aina, mutta erityisesti silloin kun lapsi tajuaa, että hänelle nauretaan, eikä hän ymmärrä syytä. Nikosta sitä vastoin tulee lempeän humoristinen hahmo, jonka roolia kaikki ryhtyvät yhdessä tukemaan ja rakentamaan, Anna eniten. (Huumorista ks. Kinnunen 1994, 263–264.)

Isot pojat

Annan ohjaaman lapsiryhmän ytimen muodostavat 5-6 -vuotiaat pojat: Jari, Janne, Tico, Joel, Gukhan ja Edward. Heistä kahden äidinkieli on muu kuin suomi (turkki ja viro). Päiväkodin konkreettinen arkikieli on kaikkien hallinnassa, mutta jo sellainen käsite kuin ´möykky´ rajoittaa lapsen osallistumista suunnitteluun. ´Möykky´ on erinomainen esimerkki sanasta, joka ei tule ymmärretyksi, vaikka sen selittäisikin niin kuin sanakirja ´enemmän tai vähemmän muodottomaksi kappaleeksi´. Äidinkielen käsitteet ovat täynnä assosiaatioita, kokemuksia, mielteitä, kulttuurin laahuksia. ´Möykky´ inspiroi suomea äidinkielenään puhuvia, mutta draamasta innostunut Gukhan ei saa otetta, koska sana on hänelle latteaa ja tyhjää, vailla kokemustausta. Kieleen liittyviä ongelmia on myös Edwardilla, joka tulee mukaan ryhmän toimintaan silloin, kun se on jo hyvässä vauhdissa.

Edward, 5 vuotta, aivan uusi poika ryhmässäni, selvisi hyvin ensimmäisestä draamatunnistaan. Hänellä on vilkas mielikuvitus ja hän on fyysisesti ketterä ja nopea, mutta hänen työskentelynsä ei ole vielä kovinkaan pitkäjänteistä ja usein hän riehaantuu liiaksi ja vetää kaiken ”plörinäksi”. Ymmärtää ja ilmaisee itseään jo hyvin suomeksi.

—

Edwardin tulo on näkynyt tällä viikolla draamaharjoituksissa. Hänellä tuntuu olevan vilkkaana ja ehkä vielä ”kielipuolenakin” vaikeuksia ymmärtää draaman merkitystä ja sisäistää sitä. Tottahan tämä varmasti onkin vaikeaa, kun muu ryhmä on draamaillut yhdessä jo lähes puoli vuotta. Toisaalta Edward on mielikuvitusrikas, mutta samaan hengenvetoon täytyy lisätä, että hänellä vielä todellisuus ja tarinat sekoittuvat toisiinsa. Hän satuilee mielellään ja väittää juttujaan aivan todeksi. Mutta se huono puoli asiassa on, että Edward pyrskähtelee harjoituksissa aivan hillittömästi, riehuu ja juoksentelee omia asioitaan. Myös minulta menee huomiota pois kokonaisuudesta ja apua kaipaavista muista lapsista. – Toisaalta tämä on aivan

normaalia päiväkodissa: uusia lapsia tulee ja menee kesken lukukausien.

Minulla on nyt kolmannella kerralla jo, valitettavasti, pelko ottaa häntä enää draamaan mukaan – yksikin saa niin helposti pilalle kaiken sen, mitä draamalta haluaisin. Muu ryhmäni on aivan erilainen alkujaankin. Minulla ei ole mitään uskottavuusongelmia muiden kanssa, että he eivät ottaisi draamaa tosisaan.

Päiväkotiryhmä ei ole kiinteä, vaan uusia lapsia tulee ja vanhoja lähtee muualle. Pian sen jälkeen kun Anna aloitti päiväkirjansa, ryhmästä siirtyi pois 5-vuotias tyttö Jenni, jonka jättämä tyhjä tila saattaa epäsuorasti näkyä mm. Elinan ja Maaritin takertumisena toisiinsa. Tammikuussa ryhmään tuli Edward, kun toisilla oli jo kuukausien työskentely takana. Anna kirjaa Edwardin myönteisiä puolia kuten mielikuvituksen rikkauden ja ketteryuden, mutta ryhmään sopeutuminen ei tapahdu helposti. Tämän ainoan kerran päiväkirjassaan Anna pohtii lapsen jättämistä pois draamasta vetoamalla kokonaisuuteen ja omiin tavoitteisiinsa. Myöhemmin hän mainitsee Edwardin muutamia kertoja ja aina myönteisesti. Edward löytää oman paikkansa Pekan ja suden lintujen ryhmästä yhdessä Ticon ja Joelin kanssa, ja Anna intoutuu ylistämään tätä kolmikkoa. Näyttää siltä, että Edward sopeutuu hankalan alun jälkeen ryhmän jäseneksi, osallistuu suunnitteluun ja rakentaa draamaa yhdessä muiden kanssa.

Joel ja Tico mainitaan päiväkirjassa suhteellisen harvoin ja useimmiten myönteisesti. Minulle syntyy mielikuva, että kumpikin on innokkaasti mukana, mutta ei aktiivisimmalla tavalla osallistu suunnitteluun.

Hyviä, pitkäjänteisiä tulkintoja Maaritilta ja Joelilta.

Myös Ticoa ja Joelia äänikoneleikki miellytti.

Tico ja Joel olivat tällä kertaa hyvin omintakeisia myyriä.

Jari ja Joel eivät jaksaneet keskittyä.

Näyttää siltä, että pojat viihtyvät hyvin keskenään. Joel kokeilee useampia rooleja ja osallistuu enemmän suunnitteluun. Jakson loppuvaiheessa pojat eivät muodosta yhtä usein paria, vaan Joel on usein Jarin kanssa samassa roolissa. Möykky-leikkissä taas Tico luo omanlaisensa, itsenäisen tulkin. Koska pojat mainitaan vain lyhyesti, heistä ei muodostu niin selkeää profiilia kuin muista. Anna havainnoi heitä kuitenkin yhtä paljon kuin muita, vain paljon lakonisemmin, suorituksen näkökulmasta. Jään kyselemään itseltäni, ovatko Joel ja Tico sosiaalisia, ”helppoja” lapsia, jotka luovat ryhmän ilmapiiriä, mutta jäävät itse hieman kasvottomiksi. Mitä me tiedämme joelien ja ticojen tavoitteista ja ajatuksista?

Koko lapsiryhmän ideointikeskus on poikakolmikossa Janne, Jari ja Gukhan. Janne Anna kuvaa voimakkaasti mielikuvissa eläväksi pojaksi. Hän on myös hallitseva ja määräävä ja alkaa helposti ohjata muita. Hänen ja Gukhanin sitoutuminen draamaleikkeihin on alusta loppuun intensiivinen ja innovatiivinen. Janne tekee useimmat kehittälyehdotukset ja valitsee itselleen suden roolin jo aikaisessa vaiheessa. Hän eläytyy rooliinsa kuin näyttelijä syventäen sitä harjoitus harjoitukselta tinkimättä keskittyneisyydestä. Lähes yhtä aikaisin Gukhan valitsee itselleen Pekan roolin, vaikka muutkin lapset kokeilevat välillä Pekkana. Gukhania fyysinen ilmaisu, elekieli, motivoi suuresti, sen avulla hän kompensoi vielä vaillinaista suomen kielen taitoaan. Pekka on sankari, jonka roolissa Gukhanin notkeus, ketteryys ja musikaalisuus saavat kukoistaa. Pitkäjänteinen draamatyöskentely edellyttää sisäisestä motivaatiosta lähtevää sitoutumista. Ryhmän dynamiikassa Janne ja Gukhan ovat sen varsinainen dynamo; he säteilevät innostustaan ympäristönsä ja tartuttavat heikommin sitoutuneet mukaan leikkiin.

Jari on ensimmäisissä harjoituksissa yhtä innostunut kuin Janne. Mutta välillä hänen intonsa sammuu eikä hän tunnu löytävän omaa paikkaansa paitsi vasta työskentelyn loppuvaiheessa, sen jälkeen kun Anna on alkanut pohtia Jarin osuutta uudelleen. Jari kokeilee suden ja Pekan rooleja, mutta valikoituu rooleista pois ehkä siksi, että kumpaankin on innokkaampi tarjoutuja. Minulle syntyi mielikuva, että jonkinlainen näkymä-

tön roolinjakokamppailu käytiin tämän poikakolmikön kesken. Sen jälkeen Jarin innostus näyttää olevan riippuvainen ulkoisista virikkeistä, kuten roolivaatteista. Jari kuitenkin osallistuu keskusteluun ja kehittää jatkuvasti uusia ideoita ryhmän toiminnalle. Näen Jarin luovana kyseenalaistajana, joka ei kaikesta innostu, mutta haluaa olla kuitenkin mukana. Ryhmästä ja ennen kaikkea opettajasta riippuu, millaiseksi jarien asema ja suhtautuminen yhteiseen toimintaan muodostuu. Kyseenalaistaja pitää yllä ryhmän sisäistä keskustelua ja sen toiminnan arviointia. Jos hänen tapansa ilmaista itseään sattuu olemaan tyly tai hyökkäävä, hänet monesti rajataan ryhmän ulkopuolelle, ”häiriköksi”. Anna pohtii useaan kertaan Jarin vaihtelevaa käyttäytymistä. Koko ajan hän antaa lisää tilaa Jarille, kuuntelee ja arvostaa tätä. *Möykky*-draamassa Anna ottaa spontaanin roolin (jälleen teacher-in-role) ja jatkaa Jarin alkamaa toimintaa. Sillä tavalla hän sekä osoittaa hyväksymistä että kannustaa. Loppuvaiheessa, ankan roolin rakentamisessa vastaamaan Jarin tavoitteita, koko ryhmän tulkinta kasvaa: se laajenee näyttämön ulkopuolelle toiminnan näkymättömiin motiiveihin.

Tytöt

Ryhmään kuuluu kolme tyttöä: 6-vuotias Maarit, 7-vuotias Elina ja 4-vuotias Ngoan. Ngoan on vietnamilaistyttö, joka vasta totuttelee päiväkotiin. Hänen suomen kielen taitonsa on muuttaman sanan varassa, mutta hän on tasapainoinen lapsi, joka seuraa kiinnostuneena muiden toimintaa. Jos suunnittelu vie kauan aikaa, hän alkaa puuhata omiaan. Draamaan hän osallistuu seuraamalla muiden fyysistä ilmaisua. Toisaalta hän on keskittymiskykyinen ja luottavainen lapsi. Joulun alun tonttujen tunnelmaretkessä, jossa silmät kiinni tutustuttiin tuttuihin tiloihin muiden aistien avulla, vain Ngoan ja muut tytöt sekä Joel maltoivat pitää silmänsä kiinni välillä kurkkimatta. Kun Ngoanille kaikki on uutta ja outoa, toiminnan idean ymmärtäminen ja sen toteuttaminen on hyvä saavutus. Anna ei paljoa pohdi Ngoanin osuutta. Ngoan on tyytyväisenä mukana ja häntä in-

nostaa Prokofjevin musiikki ja liikkumisen rytmisyyttä.

Maarit on ollut Annan draamaryhmässä jo edellisenä vuonna. Hän on toiminnassaan pitkäjänteinen tyttö, jolla kuitenkin ei ole rohkeutta osallistua keskusteluun, ellei Anna suuntaa suoraa kysymystä tai muuten näytä osallistumispaikkaa. Jonkun kerran Anna pohtii, miksi tytöt eivät osallistu ilman hänen myötävaikutustaan. Vastausta hän ei löydä, mutta päättää tarjota tytöille enemmän mahdollisuuksia. Kaikki Maaritia koskevat merkinnät ovat myönteisiä: Anna pitää häntä eläytymiskykyisenä, hänen fyysinen ilmaisunsa on keskittynyttä ja kokonaisvaltaista, hänellä on malttia ja ilmaisuntaitoa, mutta hän vetäytyy nopeasti ideoiden kehittelystä jättäen areenan pojille.

Maarit oli ainoa, jolla myös kehon ääni oli mukana.

Lapset olivat malttamattomia odottamaan puun kasvua; tässä erityisesti tytöt Maarit ja Elina tekivät hienon kasvuprosessin.

Hitaasti oksa oksalta heidän puunsa kasvoi kohti korkeuksia.

Maarit muodostaa Elinan kanssa kiinteän parin. He valitsevat samoja rooleja ja työskentelevät lähekkäin ja parina. Elina on poikkeuksellisen ujo ja epävarma tyttö, jonka oppimista Anna pohtii usein. Hän panee merkille pienet muutokset, joita Elinassa tapahtuu. *Huivi kaverina* -harjoituksessa Elina vapautuu ja unohtaa hetkeksi varautuneisuutensa. Vähitellen hän alkaa osallistua sekä replikoimalla että tekemällä valintoja. Kissan roolissa hän jonkun kerran jopa irrottelee täysin palkein innoissaan ja kiihtyneesti. Kiinnostava konfliktitilanne syntyy, kun Janne haluaa ohjata Elinaa, ja Elina kieltäytyy tottelemasta. Tilanne jää Annalle epäselväksi, mutta ainakin Elina kykenee ilmaisemaan oman tahtonsa, vaikka motiivit jäävätkin piiloon. Myös Elinan osallistumista ja ilmaisun taitojen kasvua lukuvuoden aikana voisi kuvata tasaisesti nousevana käyränä, ei kuitenkaan niin jyrkkänä kuin Roopen kohdalla.

Miksi tytöt muodostavat herkästi refleктоivan, mutta suunnitteluun osallistumattoman ryhmän? Ei varmaan siksi, että he ovat tyttöjä. Ngoanilla ei ole kielitaitoa ja hän on vasta neljä

vuotta vanha. Elinan taustassa on henkilökohtaisia tekijöitä, jotka selittävät hänen arkuuttaan. Mutta miksi Maaritkin vetäytyy helposti? Hän on Jarin ohessa kokenein draaman leikkijä. Miksi päiväkotilapset eriytyvät tyttöjen ja poikien ryhmiksi semmoisessa toiminnassa kuin draama, joka ilmeisesti innostaa molempia yhtä lailla? Mikä on sukupuoliroolien ja -odotusten merkitys lasten toiminnassa? Anna sivuaa aihetta miettimällä, onko *Pekka ja susi* aiheena liian poikamainen, jotta tytöt voisivat löytää mieleisiään rooleja. Myöhemmin hän on huolestunut siitä, onko huiviharjoitus liian tyttömäinen pojanviikareille. Huolestuminen osoittautuu turhaksi.

Teuvo Pakkalan novellissa *Poikatyttö* aloitekykyinen ja rohkea Liisa joutuu pilkan kohteeksi puolustaessaan tyttöjen hautajaisleikkiä poikia vastaan.

Hautajaiset olivat hauskimillaan, kun äkkiä syöksyi poikalauma metsän peitosta häiritsemään kaikki puuhat huutaen ja kirkuen. Muuan heistä hyppäsi suoraapäätä suruhuoneeseen, tyhjensi poskeensa muutaman viiniastian... Tytöt olivat huutaen lähteneet hyppyyn. Vaan Liisa, joka poikain tullessa oli sattunut olemaan ulompana, lähestyi paikalle ja pojat jouduttausivat pakoon. Pari heistä, Terilän Heikki ja Lapin Mikko, jäi seisomaan nyrkit puristuksissa uhaten:

– Tulehan, Litulatu!

Mutta hekin lähtivät hiljakseen menemään, kun Liisa meni heitä kohti. Hän katseli hävityksen jälkeä ja kuin raivostunut syöksyi sitte Heikin ja Mikon jälkeen.

Hän tapasi Mikon, tuuppasi hänet silmälleen hietikkoon ja leipoi siihen miestä, joka räähki pahasti.

– Teetkö vasta ilkeyttä? uteli Liisa.

(Ojajärvi 1971, 67–68.)

Siitä lähtee tapahtumasarja, jonka tuloksena Liisa piiskataan. Olennaisin syy on aktiivinen, siis poikamainen, puolustautuminen. Liisan äiti on häpeissään; isäkin pilailee Liisan kustannuksella, lupaa toimittaa tämän rengiksi, vaikka epäsuorasti hyväksyykin tytön käytöksen.

Ja sen vuoksi hän (Liisa) päätti, että vasta hän ei ratsasta hevosella, ei tappele eikä ole poikain kanssa. Eikä sitä tapah-
tunutkaan huomenna, mutta jo ylihuomenna hän vähän tapella
jutisti. (Ojajärvi 1971, 75.)

Teuvo Pakkala kirjoitti novellinsa vuonna 1895. Miettiä voi, kuinka paljon tai vähän on tapahtunut sadassa vuodessa. Pak-
kalan kannanottona voidaan pitää, että hän sijoitti kyseisen
poikatytön, Latun Liisan hahmon, uudelleen *Vaaralla*-nimisen
romaaninsa sivuhenkilöksi kuvaamalla aikuisen Liisan
lämminsydämiseksi ja oikeudentuntoiseksi perheenäidiksi.
Vaikka Annan ohjaamassa ryhmässä draama on lasten yhteistä
toimintaa, jossa kaikki osallistuvat siihen halunsa ja rohkeutensa
mukaan ja jossa parhaimmillaan ryhmä on hyvin yhtenäinen ja
sen toiminta kiinteää, siinä on kuitenkin useasti Annan
havaitsema jako kolmeen alaryhmään edellä kuvatun mukaisesti.
Ikä ja sukupuoli jakaa meitä ryhmiin jo pienestä pitäen?

Päätelmiä. Anna käsittelee lapsia tasapuolisesti siinä mielessä,
että hän mainitsee jokaisen lapsen lähes yhtä monta kertaa. Hän
myös kiinnittää huomiota lapsen henkilökohtaisiin ominaisuuksii-
siin: kaikki lapset ovat yksilöitä Annan silmissä. Eniten Annaa
kuitenkin pohdituttavat ne lapset, joilla on havaittavia vaike-
uksia ilmaisun kielessään (Elina, Roope, Niko) ja toisaalta ne
lapset, jotka ovat ilmaisun taidoiltaan monessa suhteessa taita-
via, aloitteellisia ja innokkaita oppimaan lisää (Janne, Jari,
Gukhan). Ryhmään lukuvuoden puolesta välissä liittynyt Ed-
ward saa aluksi paljon huomiota, mikä johtuu siitä, että hänellä
on sopeutumisvaikeuksia ryhmässä. Kiinnostavan ryhmän muo-
dostavat tavallaan marginaaliin jäävät Maarit, Ngoan, Joel ja
Tico, joita tarkastellaan lähinnä heidän suoritustensa kautta.
Maarit kuvataan pitkäjänteisenä ja taitavana, Ngoan kuvataan
ryhmässä myönteisesti toimivana tyttönä, jonka kielellistä osal-
listumista rajoittaa kovin vaillinainen suomen kielen taito. Joel
ja Tico ovat pääasiassa myönteisesti ja innostuneesti mukana,
mutta jäävät Annan kuvauksessa hieman taustalle. Tähän nel-
jän ryhmään aion kiinnittää erityistä huomiota videokuvattuja
jaksoja analysoidessani.

7 Päiväkirja opettajana olemisen peilinä

Mutta juuri nyt on äärimmäisen tärkeää se, että ihminen luo kuvan itsestään. Se tarkoittaa, että minun on voitava kuvata ihmistä kuvan keinoin niin yleispätevine ulottuvuuksineen kuin kaikkine yksityiskohtineenkin. Ja jos en saa tätä yhteyttä aikaan eli jos en luo tätä kuvaa, ei ihmisellä ole ylipäänsä tulevaisuutta. Juuri tämä on se mitä haluan antropologiselta taiteelta. Nimitän että ihminen näkee itsensä kuvana edessään, kun hän nyt ei näe itseään kuvana ollenkaan.

Joseph Beuys

Tässä luvussa vastaan kysymykseen, miten Anna kuvaa ja määrittelee suhdettaan työhönsä draaman opettajana. Millaisen oman kuvan Anna päiväkirjassaan piirtää itsestään? Kuva syntyy hänen toiminnan kuvauksistaan, itsearviointistaan ja ennen kaikkea hänen lasten kuvaamisestaan: Mitä Annan pitää mainitsemisen arvoisena? Mitä Anna pohtii? Mitä Anna mahdollisesti jättää sanomatta?

Omassa tulkinnassani yritän nähdä myös Annan tilanteen: hän kirjoittaa hätäisesti monien velvollisuuksien keskellä. Hän kirjoittaa lyhyesti, elliptisesti. Tämä näennäinen heikkous voi olla vahvuus, sillä nopean ajatteluprosessin tuloksena hänen on karsittava pois sitä ainesta, joka ei ole hänestä kaikkein välttämättömintä. Hän ei sensuroi kirjoituksiaan, mutta toisinaan hän myöhemmin jatkaa sisäistä dialogiaan ja oikoo omia käsityksiään ja tulkintojaan. Teksti on koko ajan liikkeessä: Anna kuvaa juuri tapahtunutta, mutta reflektoi mennyttä ja suunnittelee tulevaa. Anna ei etäännytä itseään, ei piiloudu passiivin näennäiseen objektiivisuuteen. Hän kirjoittaa minän kokemuksia, huudahtelee ilosta, syyttää joskus itseään, on kokevana, tuntevana olentona tekstinsä vahva subjekti.

Toimivina tarinan hahmoina ovat lapset. Anna on lasten joukossa, kosketusetäisyydellä, ei kuitenkaan lasten keskellä, ei kirjaimellisesti eikä kuvaannollisesti. Olennaista Annan toiminnassa on suunnittelu yhdessä lasten kanssa. Anna lähtee pienistä perusharjoituksista ja etenee kohti laajempaa teemaa. Hänellä on mielessään draaman opiskeluun liittyviä sisältöjä ja tavoit-

teita (aistit, kontakti, mielikuvat, kokemuksen fyysistäminen...), lyhyesti sanottuna ilmaisun kieleen liittyviä asioita, joista hän muovaa lapsille sopivia harjoituksia. Tuokiot rakentuvat tekemisestä, sen refleктоimisesta, seuraavan kerran toiminnan suunnittelusta, ja toisinaan ne jatkuvat lasten omaehtoisena spontaanina leikkinä. Juuri tähän viimeksi mainittuun asiaan Anna on kiinnittänyt huomiota myös itsearviointin kannalta: jos lapsi haluaa jatkaa vapaana leikkinä draaman alkamaa toimintaa, tuokio on ollut erityisen intensiivinen ja elämyksiä tuottava.

Anna suunnittelee yhdessä lasten kanssa. Suunnittelu on avointa, ei manipuloivaa; Annan tarkoitus ei ole taivuttaa lapsia omalle kannalleen. Hän ei myöskään kätke omaa mielipidettään, vaan on aktiivinen ryhmän jäsen. Hän ideoi, mutta kuuntelee myös muita. Hän innokas ottamaan lasten ehdotuksia yhdessä kehiteltäviksi. Keskustelun aiheet nousevat tilanteista: Anna kuuntelee lapsia ja pyrkii ottamaan huomioon heidän tarpeensa. Kun hän toteuttaa ensimmäisen konfliktiharjoituksen, hän havaitsee, että pari lasta on vastahankaisia. Silloin hän hyväksyy asian ja nopeasti luo uuden sisällön yhdessä näiden lasten kanssa. Varsinkin alkuvaiheessa herkkyyys havaita lasten tarpeet ja valmiudet on olennaista. Vasta turvallisessa tilanteessa voi lähteä tutkimaan ja ylittämään omia rajojaan. ”En god plan er en plan som kan endres!” Anne-Mari Larsen (1993, 77) huudahtaa pohtiessaan draaman suunnittelua.

Anna kokee onnistumisen elämyksen, silloin kun lapset ovat intensiivisesti mukana ja eläytyvät rooleihinsa tosissaan ja pitkäjänteisesti. On syytä olettaa, ja siihen viittaa myös Annan päiväkirja innostuksen huudahduksineen ja huutomerkkeineen, että Annan ilo refleктоituu vielä lasten suuntaan, mikä lisää yhteistä tyytyväisyyttä ja on asennoitumisen pohjana seuraavassa draamatuokiossa. Yhteinen tyytyväisyys kumuloituu. Tätä pidän eräänä pitkäjänteisen työskentelyn onnistumisen kriteerinä. Daniel Colemanin mukaan opettajan ja lasten eleiden ja ilmeiden synkronia kertoo, millainen ilmapiiri luokassa vallitsee. Meillä on taipumus virittäytyä vastaamaan toisten elekielen ilmaisemiin tunteisiin sitä jäljittelemällä. Innostus, kiinnostus

ja rentoutuneisuus tarttuvat. (Coleman 1997, 149–150.) Hienovaraista lämmön osoittamista toista ihmistä kohtaa kutsutaan peilaamiseksi: kumpikin heijastaa toistensa eleitä, liikkeitä, asentoja, ilmeitä kuvaten siten yhdessä olemisen miellyttävyyttä ja yhteenkuuluvuutta. Tämä ”asentokaiku” on suurelta osalta tiedostamaton prosessi, jonka vaikutus näkyy ja tuntuu ilmapiiirissä. (Wilson 1997, 93.)

Vaikka draama on keskeisesti ryhmän työskentelyä, siis ryhmädynamiikan opiskelua, Anna pyrkii näkemään lapset yksilöinä. Useissa harjoituksissa tämä tapahtuu henkilökohtaisena kosketuksena, edes muutaman sekunnin yhteytenä opettajan ja yhden lapsen välillä. Kynttiläharjoituksessa Anna sytyttää kynttilän sydämet koskettamalla jokaista lasta. Hän antaa myös lapsen määritellä etäisyyden ja volyymin tässä kontaktiharjoituksessa, mikä osoittaa arvostavaa, hienotunteista suhtautumista lapseen. Samoin hän menettelee *Puun tarinassa*. Annan joustavuus tulee näkyviin hänen suhtautumisessaan eri-ikäisiin. Kun 6-vuotiaat kiihkeästi suunnittelevat Pekan ja suden tarinaa, kolmivuotias saa rauhassa ryömiä penkin alle, ja vain muutama sanan suomea osaava lapsi voi huoletti puuhata lelun kanssa. Luulen, että tästä sallivuudesta syntyy myös pienimmillä lapsilla se harvinainen, lisääntyvä pitkäjänteisyys, joka kesti kuuksia. Lapsilla oli mahdollisuus virittyä omassa tempossaan, oman kehitystasonsa ehdoilla. Siihen että ryhmä pysyi koossa, on opettajan lisäksi varmaan vaikuttanut isompien lasten innostunut vertaisryhmä ja siinä ennen kaikkea intohimoista sisäistä motivaatiota uhkuneet Janne ja Gukhan. (Sisäisestä motivaatiosta ks. Uusikylä 1996, 108–109.) Anna ei myöskään lakaise maton alle ryhmän ongelmia. Kun hän huomaa jonkun lapsen keskittymisen herpaantuvan, hän miettii, mistä on kysymys, ja päättää seuraavalla kerralla ottaa erityisesti huomioon kyseisen lapset motiivit. Tästä paras esimerkki on Jari, jonka kiinnostus vaihtelee koko jakson ajan. Jarin aktiivisuuden tunteen Anna antaa tietoisesti koko ajan Jarille lisää tilaa. Hän luo Jarille osallistumispaikkoja tarinan kehittämässä antamatta tilanteen sulkeutua, ennen kuin Jari on itse tyytyväinen.

Anna kykenee pitämään neljä-viisi kuukautta yhtä tarinaa

vireillä, niin että intensiteetti pikemminkin kasvaa kuin vähe-
nee. Yhteistyötä suunnitellessamme Anna kertoi, että hän ai-
koo vuoden aikana kokeilla pitkäkestoista teemaa. Hän sanoi
kuitenkin lasten päättävän, kuinka kauan yhtä teemaa voi työs-
tää. Pitkäkestoinen on häilyvä käsite. Joskus viikko tai kaksi
viikkoa voi olla sopivan pitkä aika. Mutta kaiken hälyn, tilapäi-
sen, satunnaisen, fragmentaarisen, sirpaleisen ajankuvan vasta-
painona pidin ajatusta hyvänä: nyt syvennyttään johonkin, tut-
kitaan perinpohjin. Daniel Coleman kirjoittaa impulssien hal-
linnasta sanoen sen olevan tunneälyn kyvyistä mahtavin: siir-
retään tarpeen tyydytystä, odotetaan, otetaan selvää, punnitaan
vielä vähän, tuumitaan tuoltakin näkökohdalta... (Coleman
1997, 110–112). Yllätys oli minulle, mutta ei ilmeisesti niinkään
Annalle itselleen, että *Pekan ja suden* teema innosti näin kauan.

Anna suosii vapaita harjoituksia, lasten ideoita. Hän on val-
mis muuttamaan suunnitelmiaan tilanteen vaatimalla tavalla.
Tämä on hänelle pikemminkin luonteenomaista kuin poikke-
uksellista (esimerkkinä *Paperin tarinan* lopettaminen). Hän on
innokas etsimään ja löytämään uusia harjoitusmuotoja. Perin-
teisen opetustuokion struktuurista lähtevä *Puun tarina* kasvaa
sekin uudistavaksi toiminnaksi: siinä rytmitys, tempo, tilan käyt-
tö (sekä fyysisenä että ajattelun tilana) sekä mielikuvien jatku-
va tutkiminen ja tarkentaminen prosessoi luovalla tavalla draa-
man kulkua. Anna sietää ristiriitaa ja ymmärtää, että on asioita,
joiden ratkaisu ei voi tapahtua ´hyvän oppitukion´ sisällä, vaan
niitä on siirrettävä tuonemmaksi ja työstettävä uudelleen.

Vaikka Annan suunnittelu on väljää ja lapsille tilaa antavaa,
se on samalla tarkkaa ja huolellista. Sen pohjana ovat havain-
not lapsista ja edellisten tuokioiden kokemukset, siis kaksinker-
tainen kontekstuaalisuus, päämääränä auttaa lapsia kehittämään
ilmaisun kieltään ja yhteistoimintataitojaan. (Ks. Heritage 1996,
236-237.) Sen lisäksi, niin kuin edellä olen osoittanut, lapset
oppivat monia muitakin asioita. Eräs omia lempisitaattejani on
Ingmar Bergmanin teoksesta *Laterna Magica*, jossa Bergman
sanoo: ”Vain tarkan suunnitelman pohjalta pystyn impro-
visoimaan.” Toinen teatterimies Jerzy Grotowski (1993, 35) il-
maisee asian näin: todellinen spontaanisuus on mahdollista vain

tarkan partituurin pohjalta. Samaan viittaa pianisti Ralf Gothoni pohtiessaan omaa taiteenlajiaan. Hänen mukaansa soittamisessa vapaus ja spontaanisuus on kontrollin saavuttamista luovan tilan ehdoilla. Spontaanisuus on hallintaa, mutta ei opitun toistamista. (Gothoni 1998, 172–173.) Suunnittelu ei ole kahle, se on pikemminkin menneen ja tulevan prosessointia, tutkiskelua, hakemista, kärryiltä putoamista ja niille kiipeämistä, eksyksissä oloa, perille pääsemistä, jotta itse toimintatuokiossa opettaja voisi olla mahdollisimman intensiivisesti läsnä. Sekä *Puun tarinan* toteutusta että lapsia imponoivaa satuteemaa Anna etsii, pohtii ja valmistelee kauan, ennen kuin ryhtyy toteuttamaan niitä lasten kanssa. Toisinaan hän toimii kuin näytelmän ohjaaja tai kirjailija miettimällä, mikä voisi olla tuokion yllätysmomentti, sen kliimaksi. Jorma Heikkilä viittaa opettajakoulutukseen, mutta käsittelee samaa asiaa sanomalla, että suunnittelua ei voi toteuttaa sirottelemalla peräkkäin sisältöstrategioita, vaan suunnitelma on pikemminkin opiskelijan tai tässä tapauksessa lapsen – kehittämisprosessia mukaileva ja tilanteiden mukaan elävä prosessinkuvaus (Heikkilä 1995, 127).

William A. Corsaro (1996, 419–420), joka tutki italialaista päiväkotia, havaitsi, että lapset jäsentävät päivän arjen rutiinien mukaan. Ne ovat avainelementtinä lasten osallistumisessa ja kehityksessä. Rutiinit, rituaalit ja toisto, ovat niitä tarttumakohtia, joihin olen jo viitannut. Koska oman tutkimukseni aihe rajoittuu pelkästään draamatuokioon, etsin struktuuria sieltä käsin. Jokaisessa tarinassa on rakenne. *Pekan ja suden* avulla lapset ovat oppineet yhden tarinan perusrakenteista²¹, jota he itsenäisesti muunnellen soveltavat uusiin tarinoihin. Mutta Anna

²¹"The most important basic element of literature is not originality or creativity, but conventionality", kirjallisuudentutkija Jon C. Stott kirjoittaa. Jotta tarinoita pystyy ymmärtämään ja tuottamaan, on tunnettava niiden rakenne, sisäistettävä niiden kerronnan konventiot ja kielioppi sekä symbolinen sanasto. "Until we have mastered the conventions of culture's literature – it's symbolic vocabulary and it's narrative grammar – we cannot read the literature with true perception. It is necessary for us to internalise conventions, make them our own, before we are free to engage in the interaction between author and reader..." (Stott 1995, 211.)

luo tilanteen raamin monella tapaa. Pekassa ja sudessa sitä pitää yllä myös Prokofjevin musiikki, huivi kaverina -harjoituksessa musiikki määrittää rytmin ja keston, *Paperin tarinassa* kuuloaistimukset luovat draaman rakenteen... Se mikä päiväkirjan perusteella jää epämääräiseksi, on kontaktinuken osuus. Näyttää siltä, että Anna on ajatellut sille näkyvämpää osaa kuin se lopulta saa. Kontaktinukke, tässä tapauksessa herra Mainio, on pedagogin apuväline, opetustilanteen virittäjä, motivoija, vuorovaikutuksen kumppani. Kun ryhmä toimii hyvin, kontaktinukke menettää merkityksensä, siitä tulee irrallinen koristus, jota ilman voi tulla toimeen. Aivan turha herra Mainio ei ole: siitä tulee Pekan ja suden ensimmäinen yleisö.

Anna on sekä opettaja että draaman leikkijä/harjoittaja, boltonilaiseen tapaan teacher/teacher-in-role. Aivan ensimmäisissä harjoituksissa, kuten peilissä, Anna ottaa itselleen tehtävän, jossa hän ohjaa tapahtuman kulkua. Peilissä hidasta tempo, jonka Anna luo, ohjaa lapset ymmärtämään harjoituksen luonteen: tässä ei pidä eksyttää paria, vaan ikään kuin kasvaa yhdeksi. Pekan ja suden alkuharjoituksissa Anna lopettaa kiivaan konfliktiharjoituksen rupeamalla metsästäjäksi ja ottamalla suden toisensa jälkeen kiinni ja nostamalla ne penkille. Kun kukaan lapsi ei halua olla eräällä kerralla ankkana, Anna rupeaa ankaksi ja samalla ryhtyy laajentamaan sen roolia. Metsänhoitajana Anna on tarinan kuljettaja boltonilaiseen tapaan. Hän on kuin modernin tarinan kertoja, hän tietää minne päin on menossa, mutta tapahtumia hän ei ennakkoon tiedä. Näihin aukkokohtiin jää lapsille osallistumispaikat, joissa he eivät vain kuvita tarinaa vaan luovat sitä. Lasten ideoimassa möykkyharjoituksessa Anna "joutuu" mukaan, mutta omaksuu heti tarjotun roolin ja lähtee lasten tavoin kehittämään omaa rooliaan vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Tätä joustavuutta roolien vaihdossa Anne-Mari Larsen ja Anna-Lena Østern pitävät tärkeänä varhaiskasvatuksen draamassa: pedagogi voi vaikuttaa aktiivisemmin ilmapiiriin ikään kuin sisältä, roolihahmosta käsin. Myös pedagogisia painotuksia ja tilanteen ohjaamista voi parhaiten johtaa roolista käsin. (Larsen 1993, 22–23; Østern 1994c, 128–129.)

Näytelmäkirjailija Arthur Miller on sanonut, ettei hyvää näytelmää pysty kirjoittamaan, ellei kykene vaihtamaan näkökulmaa aina, kun kirjoittaa repliikin; kysymys on myötätunnon jatkuvasta siirtämisestä. Shakespeare pystyi jakamaan monien erilaisten henkilöiden sisäisen elämän siinä määrin, että hän on itse kadonnut näytelmiinsä. (Ks. Wilson 1997, 53.) Sekä lapset että Anna ovat samassa tilanteessa, lapset vaihtaessaan rooleja, Anna jakaessaan olemistaan moniin eri tehtäviin ja rooleihin. Kenties draaman opettajana olemisessa on kysymys samasta: kyvystä vaihtaa näkökulmaa, mutta olla katoamatta, olla samanaikaisesti anka ja pedagogi. Vielä tärkeämpänä pidän taitoa, johon Anna näyttää pyrkivän, nimittäin eläytymistä kukin lapsen tilanteeseen. Tähänkin voi lisätä: ja olla katoamatta, pysyä samalla itsenään.

Monroe Beardsley, estetiikan tutkija, pohtii elämyksen ja esteettisen elämyksen eroa. Täpötäydessä bussissa matkustaminen voi olla elämys, mutta tuskin esteettinen. Beardsleyn ehdotus esteettiseksi elämykseksi sisältää seuraavan ajatuksen: jossakin ajallisessa tilanteessa aistejamme tai mielikuvitustamme koskettaa jokin objekti, joka virittää henkisen aktiiviteettimme tavalla, jonka koemme miellyttäväksi. Kun tutkimme tuota objektiä, havaitsemme siinä ominaisuuksia ja piirteitä (kvaliteetteja), joihin huomiomme kiinnittyy. Eräs elämyksen piirre on sen koherenssi, yhtenäisyys, joka saa elämyksen tuntumaan intensiiviseltä ja kokonaiselta. (Beardsley 1971, 42–45.) Annan huudahduksilla ilmaisema riemu siitä, kun lapset löytävät oman ilmaisunsa syvempiä merkityksiä, sisältää mahdollisesti myös tämän esteettisen aspektin. Näyttää siltä, että joinakin hetkinä Anna on kokenut samantapaisen tunteen, kuin taide-elämys voi antaa.

Anna luo itsestään omakuvan opettajana, joka on aistiensa ja ajatustensa kautta sitoutunut kuhunkin draamatuokioon, hän on läsnä, ei vain fyysisesti vaan kokonaisesti. Totesin aikaisemmin, että Anna on paremminkin lasten *joukossa* kuin lasten *keskellä*. Anna ei pyri olemaan keskushahmo, aurinko, jonka ympärillä lapset pyörisivät. Päivähoidon keskeisiä tavoitteita on auttaa lapsen oma-aloitteisuuden kasvamista. Toisaalta pieni

lapsi saattaa tarvita aikuista hyvin lähelle itseään, turvaksi. Anna kuvaa itsensä lasten tarpeita heijastavaksi ja niihin herkästi vastaavaksi opettajaksi. Toisaalta hän vetäytyy taaemmas, silloin kun tuntee, että se on mahdollista. Kun Janne haluaa ohjata muita, Anna tarkistaa, sopiiko asia muille lapsille; kun se sopii, Anna vetäytyy taustalle – kuitenkin luopumatta intensiivisestä läsnäolostaan. Kysymys on oman paikan määrittelystä (sekä konkreettisena että abstraktina ilmiönä). Luulen, että onnistuessaan lastentarhanopettaja pystyy aistimaan tämän vuorovaikutuksen vuoksen ja luoteen vaihtelut ja reagoimaan niihin. Käsitelmäni mukaan mitä kauempana opettaja on fyysisesti, sitä olennaisempaa on intensiivinen keskittyminen, oleminen täydesti läsnä, sisäisesti aktiivisena, ulkoisesti passiivisena. Tätä asiaa haluan tarkastella lähemmin videonauhoituksista.

Se fyysinen tila, jossa Anna draaman ohjaajana toimii on pääasiassa yksi huone. Poikkeuksena ovat käynnit vapaa-aikahallin liikuntasalissa (huiviharjoitukset), jossa tilaa on runsaasti. Jouluepisodi toteutetaan käyttämällä hyväksi monia päiväkodin tiloja. Pekan ja suden muututtua draamasta näytelmän harjoituksiksi Anna varaa päiväkodin salin ryhmän käyttöön. Myös Annan sisäinen tila on pääasiassa yksi huone: hän työskentelee yksin – päinvastoin kuin useimmat lastentarhanopettajat. Tämä johtuu siitä, että Annan ryhmä on pieni omaleimainen puolipäiväryhmä, vain noin puolet tavallisen ryhmän koosta. Anna mainitsee muutaman kerran opiskelijansa: tällä hän tarkoittaa opetusharjoittelua suorittavia Tampereen yliopiston kasvatustieteen opiskelijoita. Vain ohimennen mainitukseksi tulee työllistetty lastentarhanopettaja, joka osan aikaa on Annan apuna ja työtoverina. Miksi yhteisön muista aikuisista ei puhuta? Ehkä siksi, että päiväkirjasta sopiessamme ajattelimme keskittyä lasten ja Annan väliseen vuorovaikutukseen. Toinen syy voi olla draamatuokion spesifinen opetustuokion luonne. Päiväkoti on kuitenkin monien aikuisten yhteisö. Anna kirjoittaa:

Nauha keskeytyi välillä, kun keittäjäme tuli kysymään lasten lukumäärää – näin kävi useana muunakin päivänä, mutta lapset pääsivät onneksi melko hyvin uudestaan vauhtiin. On

tavallista arkipäivää, että vaikka pidät toimintaa suljettujen ovien takana, joku tulee aina keskeyttämään. Minulla ovet olivat ja ovatkin yleensä auki, koska huoneistomme on talon toisessa päässä, eikä läpikulkua juuri ole. Keskeytykset tietysti vaikuttaa intensiivisyyteen ja saattaa tietyissä harjoituksissa aiheuttaa pahaakin herpaantumista. Draama vaatisi kuitenkin täydellistä keskittymisympäristöä ilman ulkopuolisia yllätystekijöitä = häirtatekijöitä.

Anna kuvaa seikkaa, johon omassa opetusharjoittelun ohjaustyössäni olen kiinnittänyt huomiota. Päiväkoti on useiden eri ammattien harjoittajien muodostama työyhteisö. Jokaisella työntekijällä on oma tärkeä tehtävänsä lapsen hyvinvoinnin ja kasvun edistäjänä. On tärkeää tietää ruokailuun osallistuvien lasten lukumäärä jokaisena päivänä. On tärkeää saada tilat siivotuksi työajalla. Myös Annan toive on yhtä tärkeä lapsen kasvun kannalta. Tiedän, että päiväkodeissa mietitään ja kehitetään organisaatiota yhä enemmän vastaamaan sen ryhmän tarpeita, jota varten se on olemassa. Lapset ovat päiväkodin sisältö ja tarkoitus.

Kanadalainen teatteriteoreetikko Josette Féral vertaa näytelmistä jalkapallon pelaamiseen. Lainaan hänen kuvakieltään, mutta muutan sitä omiin tarkoituksiini: olkoon Annan draamar ryhmän paralleelina jalkapallojoukkue. Näin Féral: ”Pelaajien kehot ovat kiinnostavia, enkä nyt tarkoita lihaksia. Pelaajat ovat ottelussa todella intensiivisesti läsnä, mikä muistuttaa parasta näyttelijäntyötä. He reagoivat suoraan toisiinsa ja nykyhetkeen, eivätkä mieti peliä edeltäviä ajatuksia.” Hyvä näyttelijä tai draaman leikkijä tai draaman opettaja reagoi kulloiseenkin hetkeen; hän toimii tilanteen eikä näytelmän ehdoilla. Hän ei jää kiinni niihin ajatuksiin, mitä hänellä näytelmästä/draamaleikistä on aiemmin ollut. Parhaimmillaan draama voi yltää mentaaliseen tasolle, se voi saada esteettisen muodon, joka tekee näkymättömyydestä näkyväksi. (Harju 1998, C6.)

Osa III: Videoidut draamaleikit

Tässä osassa tarkastelen havainnoivan tutkijan silmin draaman pedagogista prosessia: kuinka *draaman* käsite tulee määriteltyksi lastentarhanopettajan pedagogisen työskentelyn kautta sekä millaisena ilmentyy lasten ja lastentarhanopettajan yhteistoiminta ja vuorovaikutus draamatuokioissa.

8 Videonauhat tutkimuksen aineistona

8.1 Kuvauksen suunnittelu ja toteutus

Draamatuokioita videoitiin yhdeksänä päivänä. Moneen tuokioon sisältyy useampia draamaleikkejä. Sovimme yhteistyömme alkaessa, että Anna videoi muutamia draamatuokioita lukuvuoden keskivaiheilla, jolloin draamaharjoitukset ovat lapsille jo tuttuja. Ajattelin, että kuvatuissa jaksoissa olisi jo rutiineja, jäsentyneisyyttä, lasten odotuksia ja olettamuksia siitä, mitä draamatunnilla tehdään. Kuvaukset tehtiin tammi-kuun lopulta helmikuun loppupuolelle. Kuvaamatta jäivät vapaa-aikahallissa pidetyt tuokiot sekä muutamia spontaanisti lasten aloitteista syntyneitä draamaleikkejä. Toisinaan Anna lopettaa videoinnin draaman muututtua vapaaksi leikiksi. Kamera on suorakaiteenmuotoisen huoneen oven puoleisella laidalla, vastapäätä ikkunaa. Anna pohti kanssani kameran paikkaa, jolloin totesimme, että vastavaloon kuvaaminen ei ole hyvä ratkaisu, mutta lasten toimintatilan kannalta pienehkössä huoneessa paras vaihtoehto. Kuvaukset alkoivat talvella, ja huoneessa oli loistelamput, mistä syystä arvelimme saavamme analysoitavaksi riittävän hyvätasoista kuvamateriaalia. Pidimme tärkeänä, että kamera ei rajoita lasten liikkumista eikä määrää tilan käyttöä. Kamera on kiinteästi jalustalla, joten kaikki lapset eivät ole koko aikaa kameran silmän tavoitettavissa, vaikka suurimmaksi osaksi ovatkin. Useilla kerroilla Annaa avustava lastentarhanopettaja huolehtii kuvauksesta. Tämän

huomaa kameran suuntauksissa ja zoomauksissa, joita kuitenkin on hyvin vähän. Pääosin kamera on staattinen silmä huoneen takaseinällä; sellaisena se tallentaa noin kolme neljäsosaa huoneesta.

Opetustilanteen kuvanauha on olevinaan rehellinen, koska siihen on tallennettu kaikki se, mikä todella tapahtui. Ihmisen valikoiva muisti ei ole sensuroimassa, lisäämässä, poistamassa, vääristämässä, vaan tapahtumat ovat detaljeineen tulkittavissamme. Tässä juuri on mekaanisen tallentamisen hyvä ja huono puoli: meillä on ”kaikki tiedot”, mutta ei tietoa, kuinka kuvauksen kohteet ovat tilanteen kokeneet ja jäsentäneet. Kaikki mitä näemme, on tasapaksua: jokainen kolahdus tai tilanteessa mukana olleilta ohimennyt satunnainen ilmiö ovat tasa-arvoisesti mukana. Jos taas editoimme videonauhaa – niin kuin opetusta varten teemme – luomme jo omaa tulkintaamme. Kun ilmaisemme tulkintamme/näkemyksemme kuvasta, käytämme valtaa, sanoo kuvataiteilija Anselm Kiefer. ”Puhdasta” katsetta ei ole olemassa; me annamme katseelle kontekstin, näemme sen yhteydessä johonkin, jolta pohjalta tulkinta syntyy. (Beuys et al. 1988, 30. Ks. Bourdieu & Haacke 1997, 101.) Annan kuvaamat nauhat ovat editoimattomia, vallan käyttäjä, tulkitsija, yhteyksien hakija olen minä.

Kuvanauhat ovat melko selkeitä, mutta joskus harvoin lasten tai jopa Annan puhe jää hiljaisen intiiminä, yhdelle lapselle suunnattuna, tarkasti kuulematta. Toisinaan taas automaattinen valotus tekee hetkeksi tepposen ja kuvanauhan hahmot jäävät tumman haaleiksi. Valaistusta lukuun ottamatta kameran sijoittaminen huoneessa on onnistunut, sillä hyvin vähän näyttäisi ja kuuluisi tapahtuvan kuvan ulkopuolella. Olen videokuvaukseen tyytyväinen, varsinkin kun huomaan, että lapset ja Anna ovat hyvin luonnollisia eivätkä näytä piittaavan kuvamisesta lainkaan. Olen iloinen videoinnin arkipäiväistymisestä; mikään ei viittaa siihen, että kukaan esiintyisi kameralle, että kukaan edes välittäisi siitä.

Kun kerroin videomateriaalistani eräässä tutkimusseminaarissa, toinen sen ohjaajista, professori Johan v. Wright, kehotti minua katsomaan materiaalini läpi ensimmäisen kerran

”kuin samurai”. Oman toimintani kannalta kehotus oli merkityksellinen ja imponoiva. Päätin katsoa ensimmäisen kerran koko materiaalin rauhallisesti yrittämättäkään analysoida sitä. Päätin kirjata kaiken sellaisen, mikä kiinnitti huomiotani, ei ollut tavallista, ei vastannut odotuksiani, mikä jollakin tavalla erottui kokonaisuudesta. Kun olin katsonut kaikki tuokiot, yhteensä noin neljä tuntia, ymmärsin onnistuneeni vain osittain. Luulen kyllä herkistyneeni havaitsemaan päiväkodin kulttuurin sääntöjä ja poikkeamia, mutta samalla kävin mielessäni dialogia Annan päiväkirjan ja omien havaintojeni kanssa: olin ollut läsnä eräässä kuvatussa tilanteessa ja omien muistojeni reflektio vaikutti katsomiseeni. Kun jälkikäteen luin katsomisen aikana tekemiäni muistiinpanoja, koetin jakaa niitä kahteen ryhmään edellisen perusteella. Näyttää kuitenkin siltä, että olin vähemmän samurai ja enemmän kiinnostunut reflektioija. Sen hyödyn tästä yrityksestä luulen olleen, että jotkut itsestäänselvytykset muuttuivat nyt kysymyksiksi ja kuviksi päiväkodin kulttuurista.

8.2 Mitä ”samurai” näki: kokonaisuuden tarkkaavaa havainnointia

Olenaisimpana kokonaisuudesta erottuu lasten ja Annan toiminnan ilmapää: rauhallisuus ja innokas aktiivisuus, kaksi seikkaa, jotka saattavat näyttää vastakohtilta. Rauhallisuus ilmenee yhteisessä pohdinnassa, kiireettömyydessä, vaihtoehtojen etsimisessä, lasten keskittymisenä toimintaan. Aktiivisuus on ideoiden tuottamista, päällekkäin puhumista, fyysistä liikkumista, vaihtoehtojen kokeilua, lasten eläytyvää toimintaa. Se, mihin huomioni kiinnittyi erityisesti, on tapa, jolla lapset kohtelevat toisia lapsia. Tönimistä ja nipistelyä ei tapahdu kuin kerran. Sitä vastoin lasten keskinäistä juttelua, koskemista, jopa hyvän-tuulista painimista, kisailua koiranpentujen tapaan on runsaasti, mihin vaikuttaa omalta osaltaan myös *Pekan ja suden* tarinan juoni. Isot pojat lähinnä etsivät kisailukumppania. Poikkeuksen tekee Jenni, tyttö, joka on vain kahdessa ensimmäisessä video-

kuvauksessa. Päiväkirjassa Anna mainitsee, että Jenni siirtyi toiseen ryhmään, eikä siis kuulunut kauaa Annan ohjaamaan ryhmään. Jenni etsii kosketuskontaktia myös poikaryhmään ja yllättävää kyllä, pari kertaa myös Ngoan. Maarit ja Elina tarvitsevat roolin lähestyäkseen fyysisesti muita, mutta katsekontakti pitää heidät kiinteästi ryhmässä. Videotaltioinnissa lapset muodostavat eloisan, kuhisevan, liikkuvan yhteisön, jossa ollaan lähellä toisia, mutta jossa yksilöt innokkaasti muuttavat paikkaa suhteessa toisiinsa.

Yksikön marginaaliin näyttää jäävän joukon nuorin, Niko, joka ensimmäisissä taltioinneissa elää omaa aktiivista elämäänsä ryömimällä penkkien alla, mutta samalla katsellaan seuraten muita. Usein hän jää istumaan, eikä aina lähde mukaan edes Annan houkuttelemana. Sen sijaan parin tuokion lopulla Niko innostuu jäljittelemään isoja poikia ja yrittää luoda yhteyttä heidän kanssaan, mutta kukaan ei tunnu huomaavan häntä. Nikon kasvot näyttävät iloisilta. Ilmeisesti jäljittely yksinkin on hänestä hauskaa.

Anna on ryhmän elimellinen osa, samalla tavalla liikkeessä kuin lapset. Kun Anna puhuu lapsille, hän istuu lattialla, matalalla pallilla tai liikkuu puhuessaan. Hän vaihtaa rooleja yhtä luontevasti kuin lapset ja tuntuu hallitsevan opettajan ja roolihenkilön samanaikaisen kaksoisroolin. Anna kohtelee lapsia kunnioittavasti. Hänen tavassaan puhua lapsille on hyvin vähän kieltoja. Erotan nopeasti vain toistuvat kehotukset varovaisuuteen, ettei kukaan satuta itseään eikä toisia. Annan liikumisessa olennaista on koskettaminen. Monesti kosketus on draaman osana, mutta myös kannustuksen ja hyväksymisen merkinä. Hän ei puhu juuri mitään Ngoanille, mutta taputtaa tätä selkään tai päähän. Ngoan ei ole sillä tavalla marginaalissa kuin päiväkirjan perusteella voisi luulla.

Sosiaalisimpana lapsista erottuu Gukhan. Paitsi muut isot pojat, myös Jenni hakee kontaktia hänen kanssaan. Eräässä harjoituksessa, johon Niko ei suostu mukaan edes Annan pariaksi, Gukhan jää istumaan Nikon viereen keskustelemaan hänen kanssaan isovelimäisesti. Samoin pieni Ngoan kommuni-koi eleillä Gukhanin kanssa, silloin kun he istuvat vierekkäin.

Niin kuin päiväkirja kuvaa, Roope on aluksi melko tavalla sivussa, mutta matkaa koko ajan ryhmän toimintakeskustaa kohti. Roope näyttää sitoutuneelta Annaan ja noudattaa välittömästi Annan kehotuksia. Tico, Joel, Jari, Janne ja Edward muodostavat ensinäkemältä hyvin yhteistyökykyisen, itsenäisen poikajoukon. Jannen eläytyminen on pari kertaa niin syvää, että hän vie itsensä ryhmän marginaaliin jatkamalla omaa tarinaansa ja unohtamalla muut. Toisaalta hän palaa nopeasti ryhmään ja ottaa oman paikkansa. Maarit ja Elina ovat hymyllään, katseellaan ja varovaisella toiminnallaan kaikessa mukana.

Päiväkodin toimintakulttuuriin kuuluu yksi, harvemmin kaksi opetustuokiota päivässä. Ne ovat kestoaltaan puolesta tunnista lähes tuntiin, usein juuri oppitunnin mittaisia. Mallikin lienee saatu koulun puolelta. Opettaja ohjaa ennakkoon suunnittelemaansa oppimistapahtumaa. Perinteisesti ryhmä (yleensä noin 20 lasta) on jaettu kahdeksi, eli lapsia on yhteensä 10–12, juuri niin kuin Annan ryhmässä. Lastentarhanopettaja saattaa ohjata saman tuokion kahteen kertaan, samalla kun hänen työparinsa on toisten lasten kanssa. Tai sitten työpari pitää samanaikaisen tuokion puolikkaalle ryhmälle. Draamatuokiot ovat muutamassa suhteessa tyypillisiä opetustuokioita: ne alkavat usein opetuskeskustelulla, jossa muistellaan ja palautetaan mieleen teemaan liittyviä asioita ja luodaan mielikuvia uutta työskentelyä varten. Opetuskeskustelua seuraa toiminta, tuokion ajallisesti eniten vievä osuus, jonka opettaja loogisesti toiminnan pohjalta päättää. Aristoteles olisi voinut olla tyytyväinen tähän jäsenyykseen. Monelta osin Annan toiminnassa tämä jäsenyys kuitenkin rikkoutuu. Toisinaan lapset eivät halua oppituokion estetiikkaan kuuluvaa kaunista loppukeskustelua vaan jatkavat itsenäisesti leikkiä, jolloin Anna hyväksyy lasten valinnan. Muutamissa tuokioissa alkukeskustelu saattaa jäädä pois, sillä lapsilla on into alkaa, ja he muistavat hyvin, mihin edellisellä kerralla on päästy. Kaiken kaikkiaan opetustuokion ja leikin raja on häilyvä.

Nukke, kontaktihahmo, tilanteen jäsentäjä, herra Mainio ei ole merkitykseltään niin irrallinen kuin se oli päiväkirjan kuvauksen mukaan. Mainio näyttää usein olevan paikalla draama-

tuokion alkaessa, joten se täyttää tehtävänsä ajan ja toiminnan jäsentelyssä, mihin olen jo viitannut. Mainio on myös näyttelijäkumppani ja opettajan apulainen.

Päiväkodissa lapsi harjoittelee muiden lasten kanssa olemista, siis sosiaalisia taitoja. Näistä perinteisimmät, usein toistuvat asiat liittyvät järjestykseen. Siihen kuuluu vuorottelua, tilan antamista toiselle ja oman tilan ottamista, yhteisössä olemista. Konkreettisimmin nämä seikat tulevat esille, kun lapsi odottaa vuoroaan tai Anna ohjaa lapset tietyille, valitsemilleen paikoille. Videoiduissa jaksoissa, varsinkin silloin kun opettaja säätelee keskustelua, lapset toistuvasti harjoittelevat edellä mainittuja, päivähoiton rutiineihin kuuluvia asioita. Niiden vastapainona on innokasta päällekkäin puhumista, roolien huutelua, samanaikaista säpinää. Draamatuokioiden rytmi on hyvin vaihteleva, lasten mielialoja kuvastava: hitaita jaksoja, jopa *lento di molto*, seuraavat nopeat polyfoniset juoksutukset, jotka taas vaimenevat ja syttyvät uudelleen. Italialaisessa päiväkodissa Corsaro jäseni lapsen päivän toiminnan rutiinien kautta. Draamatuokiot voisi mahdollisesti myös jäsentää päivähoiton kulttuurin rutiinien näkökulmasta. Tällöin lapsen oppimisen painopiste saattaisi olla sekä mentaalisesti että konkreettisesti oman paikan hahmottamisessa ja tuokion hitaissa osissa. Mutta tämä olisi vain yksi tapa jäsentää opetustuokiota, eikä todennäköisesti relevantein.

Auditiiivisina aistimuksina draamatuokiot jäsenyivät Annan ja lasten puheeksi sekä musiikiksi. Musiikki on olennainen osa Annan draamatuokioissa, muulloinkin kuin *Pekassa ja sudessa*, johon se elimellisesti kuuluu. Tulkitsen, että musiikin tarkoituksena on auttaa mielikuvien syntymisessä, luoda atmosfääriä, mutta myös jäsentää tilannetta ja säädellä sen kestoja. Paperin tarinassa, jossa paperin ääni on jo varsinainen musiikki, korvaani särähtää lähes liioitteluna kasettisoittimen melodia (Stockhausenin *Prozession*), vaikka se kuvaakin hyvin koneen ääntä. Jos vertaan Annan puhetta musiikkiin, sen keskeinen ominaisuus on intonaation ja sointivärien vaihtelu, ilmeikkyys, sekä sanotun asian kertaaminen. Toiste on kaiken luonnollisen puheen ominaisuus ja oman kokemukseni mukaan meidän opet-

tajien erityinen ominaisuus, myös Annan.

Lasten ja Annan käytössä oleva tila on tyhjä lattia, josta tuolit ja pöydät on siirretty pois. Ikkunan edessä on pöytä, joka *Pekka ja susi* -teemassa kuvaa puuta, jonne kissat ja linnut pakenevat. Pöydän vieressä on Annan tuoli, jossa hän ei juuri koskaan istu. Ovesta vasemmalle on penkkirivi, jossa lapset saattavat istua opetuskeskustelun ajan tai käyttää penkkejä muuten draaman tekemisessä.

Verratessani katsomaani videoaineistoa päiväkirjaan tunnen käsitteleväni samaa aineistoa: ristiriitaisuuksia en havaitse. Sen sijaan katsomisessa toiminnan painotukset jonkin verran muuttuvat, niin kuin osoitin.

9 Draamatuokion siirtymiä ja aloitustustapoja

Draamatuokio on ryhmälle suunnattu opetustuokio. Sen paikka päiväkodin rutiineissa on tavallisesti aamupäivällä ennen ulkoilua ja lounasta. Kun draamatuokio alkaa, lapset ovat syöneet aamiaisen ja leikkineet vähän aikaa. Draama ei ala tyhjiöstä eikä lopu tyhjiään. Oltuaan vähän aikaa päiväkodissa lapset oppivat päiväkodin rutiinit ja tietävät, että aamupäivällä puuhataan yhdessä opettajan kanssa. Siirtymää leikistä draamaan ei jäsennä välitunti, mutta selvää on, että siirtymään jää jonkinlainen tyhjä tila, jossa ajatukset saattavat viipyä edeltävässä toiminnassa, jossa haparoidaan ja koetaan kenties epävarmuutta, jossa haetaan omaa paikkaa sekä konkreettisesti että myös abstraktimmin suhteessa muihin lapsiin. Kun videokuvauksia alkaa, lapset istuvat yleensä lattialla piirissä yhdessä Annan kanssa tai istuvat seinän vieressä penkillä, ovesta vasemmalla, ja Anna istuu heidän edessään lattialla, niin että lasten ja Annan päät ovat samalla tasolla. Jonkun harvan kerran kuvauksen alkaessa lapsi saattaa hakea vielä omaan paikkaansa, mutta löytää sen yleensä nopeasti, niin että toiset tekevät tilaa. Yhden ainoan kerran yksi lapsista, Ngoan, yrittää turhaan istua poikien väliin

saamatta paikkaa, mutta Anna ohjaa nopeasti Ngoanin penkin päähän.

Anna aloittaa draamatuokion tavallisesti kiireettömästi ikään kuin pitkittäen siirtymän tyhjää tilaa. Hän katsoo lapsia, katseen siirtyessä lapsesta toiseen. Yleensä isot pojat juttelevat vilkkaasti keskenään, mutta alkavat nopeasti kysellä Annalta, mitä tehdään. Lapset keskustelevat spontaanisti, jolloin syntyy jonkin verran päällekkäin puhumista, mutta ei kovin paljoa. Parin minuutin kuluttua Anna ottaa itselleen puheenvuoron ja lapset herkistyvät yleensä kuuntelemaan. Mikäli näin ei tapahdu, Anna hakee aloitusrepliikillään huomiota ja aina myös saa sen. Nauhoitetut yhdeksän draamatuokiota Anna alkaa usealla eri tavalla. Kontaktihahmo herra Mainio on mukana enemmän tai vähemmän näkyvästi neljä kertaa. Eräs aloitus:

Anna: Draamana tehdään... yym... Otetaan ensin herra Mainio mukaan, ei oo ollut vähään aikaan.

Gukhan: Joo, se on tuolla.

(Jenni hakee nuken ja antaa Annalle.)

Anna: Sieltähän herra Mainio tuli katsomaan. Se on kyllä katsellut koko ajan teidän *Pekka ja susi*-leikkiä, mitä te olette tuossa leikkinyt. Tuolta kaapin kulmalta se on katsonut ... ja tykännyt hirveesti.

(Gukhan silittää herra Mainiota.)

Anna: Se on aina kertonu mulle illalla.

Gukhan: Ei se oikeesti.

Anna: On tää kertonut. Herra Mainio on niin älykäs kaveri.

Gukhan: Tää on lelu.

Anna (taputtaa Gukhania polveen): Joo-o. Mutta tässä se on draaman merkinä.

Janne: Niin. Mutta se on tässä leikissä oikea.

Anna: Joo. Aina kun se on paikalla, meillä on draamaa.

Gukhan: Jos herra Mainio nukkuu, miksi sen silmät on auki?

Anna: Se on apina. Se varmaan osaa nukkua silmät auki.

(Ajatus naurattaa lapsia.)

Anna: Taito sinänsä! Mennään ensin semmosta verryttelyä...

— —

Anna (laittaa herra Mainion penkille): Laitetaan herra Mainio tähän katsomaan.

— — —
(Jari leikkii herra Mainiolla.)

Tico: Hei, mä annan sille turpiin, sille herra Mainiolle, köniin.

Anna (rauhallisesti): Hei! Ei herra Mainiota saa satuttaa. Herra Mainio saa jäädä tänne, turvallisemmalle maaperälle. (Nostaa apinan kaapin päälle.)

Kontaktinukke on draaman aloituksen merkki, siirtymän symboli ja katselija. Sillä ei ole aktiivista roolia eikä Anna pyri puhumaan Mainion kautta. Lapsille se kuitenkin on kumppani, melkein oikea. Gukhanin on vielä selvennettävä itselleen ja muille leikisti-ja-oikeasti maailmaa, mutta Jannella on kypsä käsitys mielikuvituksen totuudesta. Herra Mainio, auliina kontaktihahamona, on pari kertaa myös toiminnan kannalta tärkeä. Erään kerran se on Pekan roolissa Jannen toimiessa nukettajana, kerran se houkuttelee Ngoanilta lelukissan kaverikseen, niin että Ngoan saa kätensä vapaaksi toimintaan – tyttö kun ei muuten malttaisi luopua kissasta. Kaikissa näissä tilanteissa lapset keskittyvät äärimmäisen tarkkaavaisina seuraamaan apinan elämää. Tästä voisi päätellä, että suurin osa heistä on Gukhanin tavoin puoliksi tai kokonaan animistisessa, maagisessa maailmassa, jossa satu on totta, tai melkein.

Toinen tapa, jolla Anna aloittaa, on keskustelu, jossa referoidaan aikaisemmin koettua ja suunnitellaan tulevaa. Tällaisen keskustelun on määrä kuroa umpeen ajallinen katkos draamatuokioiden välillä. Mutta on keskustelulla muitakin, jopa luonnon tuntemukseen liittyviä funktioita.

Anna (elehtii myötäillen puhettaan): Nyt mennään tällä joukolla *Pekkaa ja suttu*. Aina tulee jotain musiikkia tietty määrä, sitten vaihtuu. Ensiksi tulee Pekan musiikkia, kun Pekka lähtee sieltä kotoa ja aika pitkään se joutuu kierteleen ja käveleen tässä ympärillä. Niin kauan kuin se musiikki jatkuu. Sitten sieltä tulee linnun musiikkia. Silloin vasta Pekka menee linnun luo, ja lintu lähtee lentään tuonne ankkalammelle. Sitten sieltä tulee ankan musiikkia, ja ankka voisi vaikka pestä... Millai ankka voisi pestä siellä altaassa?

Janne: Jollain harjalla.

Anna (hymyillen): Eeei, vaan oikeesti. Ootteko ikinä nähnyt, miten linnut pesee itseensä?
Jari jäljittelee lintua nyökkäilemällä päällään.
Anna: Joo-o. Miten muuten?
Janne (näyttää): Kielellä.
Anna: Ei. Vaan ne oikeesti sillä nokalla rapsuttaa, sieltä höyhenten alta. (Näyttää.)
Jari: Ja ne sukeltaa sitten.
Anna (näyttää): Joo-o, ne pistää päänsä sinne veden alle.
Janne (näyttää herra Mainiota): Tää on Pekka tässä tarinassa.
Anna: Siis sinä olet Pekka ja apina on Pekka?
Janne: Niin.

Lapset jatkavat keskustelua alkaen jakaa rooleja. Tässä aloituksessa niin kuin monissa draaman rauhallisissa suvanto-kohdissa Anna ryhtyy tarkentamaan hahmon käyttäytymistä – tällä kertaa pohtimalla, kuinka linnut peseytyvät. Anna näyttää halukkaalta jatkamaan keskustelua, kun Janne muuttaa aihetta siirtymällä roolijakoon.

Kolmas aloitustapa esiintyy vain kerran videoiduissa jaksoissa. Anna aloittaa draamatuokion ryhtymällä itse esiintyjäksi, taikuriksi. Annalla on kädessään pieni huivi, jota hän heiluttaa.

Anna: Tänään leikitään huiveilla. Saatte uuden kaverin, huivin. Mulla on tässä purkki, jossa on erivärisiä ja erilaisia huiveja... Ei voi olla totta! Ne on kaikki lähteneet karkuun. Minne ne on lähteneet?

Anna näyttää tyhjää purkkia, katselee ympärilleen. Lapsia naurattaa. ”Tuolla, tuolla!” he sanovat ja viittaavat kameran suuntaan. Anna ottaa käteensä hyvin ison huivin ja toteaa, että se on aivan liian iso. Hän jatkaa huivien etsintää. Niin kuin taikatemppujen tekijä hän keskittyy vakavana ja alkaa kaivaa hihaansa, vetää tarkoituksellisen hitaasti esiin huivin ja antaa sen Ngoanille. Lapsia naurattaa. Anna vetää kullekin lapselle huivin taskuistaan, housunpunteista, niskasta, puseron sisästä... Koko näytöksen ajan kuuluu Ngoanin hykertelevä nauru. Lapset ovat keskittyneitä ja huutelevat iloisesti.

Janne: Sää oot taikuri.

Tico: Sää oot laittanut ne sinne.

(Toiset lapset myötäilevät.)

Lapset: Kato tuolta... kato kengästä...

Lapset: Minne sää oot taikonut?

Anna on opettajan ja näyttelijän kaksoisroolissa. Hän ottaa näyttämön haltuunsa työntämällä lapset katsojan rooliin näyttelemällä pienen tarinan kadonneiden huivien etsimisestä ja löytämisestä. Kadotetun löytäminen on lastenkirjojen perustarinoita ja sellaisena lapsille tuttu. Näennäisesti Annan rooli on helppo: siinä ei vaadita silmäkääntäjän sorminäppäryyttä. Mutta onnistuakseen taikurin, tässä tapauksessa Annan, on kyettävä luomaan mielikuvituksen todellisuus. Hän on – Ingmar Bergmania siteeraten – tilanteessa, jossa on tiedostettava leikki, mutta leikittävä vakavasti ja tosissaan. Pienikin uskotavuuden nytkähdys särkee illuusion. Huivinäytös on osa Annan draamatuokion suunnitelmaa. Tavalliset huivit on esitelty yksilöinä ja ne on ojennettu kullekin lapselle. Tavoitteena on yksinkertainen nukketeatterileikki, jossa huivi on lapsen kaveri. Näin ollen Annan teatteriesitys on osa hänen opettajantyön strategiaansa: hän on nostanut tavallisen huivin maagiselle tasolle, mielikuvitusleikin kumppaniksi omalla eläytyvällä toiminnallaan. Hän on vanginnut lasten mielenkiinnon ja antanut samalla tehtävän instruktioita. Selityksiä ei kaipaa ainakaan nopea Janne, joka välittömästi esittelee itsensä huiville nyökkäämällä: ”Mää oon Janne, hei.”

Muita Annan aloitustapoja ovat lyhyet, fyysiset virittäytymisharjoitukset. Vsevolod Meyerhold (1874–1940)²² loi näyttelijäntyön opetukseen biomekaniikan käsitteen.

²² Meyerhold oli vuodesta 1898 Moskovan taiteellisen teatterin näyttelijä, Stanislavskin oppilas, myöhemmin työtoveri ja näyttelijäntyön teoreetikko ja opettaja. Hän tutki *commedia dell'arte*, se koomisten hahmojen liikkumista ja koreografiaa sekä loi omaa fyysistä näyttämökieltään. Hän tempautui lokakuun vallankumouksen pyörteisiin, toimi teatteriohjaajana, joutui poliittisen vainon kohteeksi ja surmattiin. Hänen vaikutuksensa tämän vuosisadan teatteriin on suuri: biomekaniikka on vaikuttanut mm. Brechtiin sekä moniin muihin länsimaisen teatterin uudistajiin. Moskovaan perustettiin 1991 kokeellisen teatterin Meyerhold-keskus. Olen näkevinäni Meyerholdin vaikutusta myös monilla oman aikani nimekkäillä suomalaisilla ohjaajilla. (Ks. Moring 1999, C10; Niemi, 1975, 72–93; Rudlin, 1994, 174–175.)

Näyttelijältä vaaditaan kyky vireytyä nopeasti. Hänen on tunnettava oma ruumiinsa, koska ruumis on hänen taiteensa väline. Hänen on kyettävä käyttämään ruumiinkieltään nopeasti, täsmällisesti ja tarkoituksenmukaisesti. Erilaisista fyysisistä asennoista ja tiloista syntyvät ne kehon ”vireytymispisteet”, jotka värittyvät erilaisilla tunteilla. Näyttelijäntyö käy ulkoa sisälle eikä päinvastoin: oikeasta ruumiinhallinnasta syntyy oikea tunne. (Meyerhold 1981, 103–106.) Draaman ohjauksen ja näyttelijäntyön eräs yhtymäkohta, johon olen jo viitannut, on fyysisuus, mutta esille nostamatta ovat vireysharjoitukset, joita moni draaman opettaja käyttää aloituksena samaan tapaan kuin Anna.

Anna: Mää panen teille vähän musiikkia. Mennään patsasharjoituksia. Kun musiikki soi, hypitte tai saatte tehdä, mitä vain. Kun musiikki loppuu... patsas! Jooko?

(Kaikki lapset lattialla, paitsi Niko.)

Gukhan: Tällaistaako?

Janne: Ei!

Anna: Tanssia, hyppyä, ihan mitä vain...

(Musiikki.)

Anna: Tää alkaa ihan rauhallisena. Saa kävellä tai juosta tai kuinka vaan. Silleen, että tulee vähän hiki.

—

Anna: Seis! (Musiikki loppuu. Lapset jäävät seisomaan erilaisina patsaina.)

Anna: Koettakaa sitten mieltä, seuraavaksi patsaaksi tulee semmonen liii-hava patsas.

(Musiikkia. Kokeilua.)

Anna: Kaikilla tavoin lihava. Hyvä. Oikein paksu olo.

(Musiikki loppuu.)

Anna: Onko paksu olo?

(Lapset pullistelevat, hymyilevät.)

Samalla tavalla käsitellään lasten ehdotusten mukaisesti lyhyt, laiha, vihainen, kiltti, naurava, surullinen. Patsaista kehitellään ryhmäpatsasta. Musiikkina Annalla on *Keep on Dancing*, diskomusiikkia sisältävä eri tekijöiden kokoomalevy. Anna ohjaa lapsia mielikuvien avulla. Lapset tuntuvat nauttivan tehtävästä.

Anna: Oikein surullinen patsas. Nyt pitää esittää surua. Mitä

ois tapahtunut jotain oikein ikävää? Paras lelu on hajonnut. Halaatte toisiaanne oikein surullisina. Ootte alakuloisia. Pahalla mielellä. Ihana patsas. Just tommonen.

Toisentyyppinen vireysharpjoitus ovat kontaktiharjoitukset, joista Anna ja lapset kokeilevat peiliharjoitusta, jota päiväkirjan mukaan on tehty on jo aikaisemmin.

Anna: Täällä on nyt neljä tuolia. Täällä yksi, tuolla yksi... joka seinällä yksi.

Lapset: Joo.

Anna: Ja vuoronperään mä näytän teistä jonkun, joka saa nousta siihen tuolille... Ja se nousee siihen tuolille tällai näin, selkä meihin muihin päin. Täällä täytyy sitten olla varovainen, että ei tipu.

(Anna laskeutuu tuolilta ja antaa herra Mainion tehdä kuvattu- ja liikkeitä tuolin päällä.)

Anna: Tässä saa tehdä erilaisia liikkeitä... käsillä, kumarrella, nostaa vähän toista jalkaa. Tanssiakin voi jos mahtuu, mutta varovaisesti, ettei kaadu. Meidän muiden pitää tehdä sillai, kun se tuossa tekee. Täytyy tehdä aivan hitaasti, että me muut pysytään perässä. Ymmärsittekö? Kokeillaanko? Mä voin olla ensin.

Anna laittaa musiikin soimaan, on ensin itse ”ihmisenä”, mutta vaihtaa pian tehtävää hienosti keskittyvän Maaritin kanssa, jolloin vasta muut lapset alkavat tulla mukaan. Seuraamistani aloituksista tämä jää hajanaisimmaksi, vaikka se sisältää suoran ja käytännössä havainnollistetun instruktio. Lapset haparoivat, Jari osoittaa käytöksellään, ettei ole kiinnostunut ja kyhää Joelin kanssa, kunnes saa itse vuoron Maaritin jälkeen. Harjoitus paranee vähitellen lasten vaihtaessa tehtäviä keskenään. Aloitus on tyyppillisimpiä opetuksen aloituksia: opettaja kertoo mitä tehdään ja sitten tehdään. Suora aloitus ei varmastikaan ole huono aloitus. Suora aloitus oli myös edellä kuvattu keskittynyt patsasharjoitus. Itse jään pohtimaan, mitä on tapahtunut ennen videoinnin alkua. Olisiko siirtymän tyhjää tilaa pitänyt venyttää vähän pidemmäksi? Toisinaan pari minuuttia

”tuhlattua” aikaa voi tulla takaisin keskittymisenä ja sisäisenä läsnäolona. Vaikka Anna kohtaa tuokion alussa lapset silmästä silmään, hän saattaa olla hieman poissaoleva tai paremmin sanottuna: enemmän kiinni harjoituksessa kuin lapsissa. Tässä tunnistan jotain itsestäni. Aikuisopettajana, oppitunnin puristuksessa, en aina malta aistia opiskelijoiden valmiustilaa, vaan seuraan omaani, jo harjoitukseen kiinnittynyttä mieltäni.

10 Draaman olemuksesta ja rakenteesta

10.1 Draamaleikki tarinana eli tarinan sielu on sen juoni

Aristoteleen mukaan tragedian tärkein osatekijä on tapahtumien rakenne eli juoni: se on tarinan sielu, vasta toisella sijalla on luonteen kuvaus. Jos tragedian tarinaa vertaa maalaukseen, niin juoni vastaa maalauksen ääri viivoja, hahmot ja hahmojen luonne ovat maalauksen värit. Pelkät kuvan ääri viivat voivat jo kertoa tarinan. Siksi ne ovat olennaisimmat, siksi juoni on muita osia tärkeämpi. (Aristoteles 1997, 165; Sihvola 1997, 243.) Myös epäaristotelisen teatterin edustaja Brecht kirjoittaa: ”Kaikki liittyy juoneen. Se on teatteriesityksen ydin.” Faabeliin eli tarinaan sisältyvät kaikki elein ja ilmein ilmaistavat tapahtumat, sanomat, virikkeet, jotka muodostavat esityksen kokonaisuuden. (Brecht 1965, 66.) Seuratessani Annan videoita etsin draamatuokioiden juonta tai juonia. Niiden avulla pyrin tarkastelemaan tuokioiden rakenteita. Videoidut jaksot käsittelevät kolmen lajin tarinoita: niistä neljä liittyy *Pekan ja suden* kehitykseen, neljä on itsenäistä draamaa useine osineen ja yksi on kontaktiharjoitus.

Seuraavat draamaleikit ovat kaikki tarinoita, mutta laajemmin nähtyinä kuin kirjallisuutta elävöittävässä *story-dramassa*²³ (ks. Galda & West 1995, 183–190). Draamat ovat tarinoita, jotka Anna ja lapset yhdessä tuottavat sadun, kokemuksen, havainnon pohjalta. Draamoilla on oma historiansa, sen perustana lasten aikaisemmat kokemukset, aikaisempi tieto. Lapset testaavat, kokeilevat tarinan/draaman mahdollisuuksia, tekevät päätelmiä ja kommentoivat, järjestävät uudelleen. Enemmän kuin verbaalisesti työskentely näyttää tapahtuvan fyysistämisen kautta. ”Playing with possibilities is a central activity in early childhood and is not just restricted to straightforward storying – it occurs in storying linked to play materials, found objects, energetic physical activity and social play with other children.” (Whitehead 1997, 97.) Pedagogin on tunnettava narratiivien maailma. Hänellä on näkemys tarinan muodosta, rakenteesta ja oma sisäinen näkemys tarinan hahmoista ja tapahtumista sekä halu ja uskallus tutkia niitä draaman kehyksissä. Hänenkin kohdallaan kysymys on mahdollisuuksilla leikkimisestä, mutta lapsen ymmärryksen tasolla. Annan työskentelyssä kannattaa panna merkille tarinan muodon hallinta draaman kehikkona sekä lähellä lapsen kokemusta olevien mielikuvien luominen. (Ks. Whitehead 1997, 98–100.)

Draamatuokio on kokonaisuus. Kirjoitan sen auki tekemällä siitä näytelmän tai novellin. Kirjoitan kaikki kuulemani repliikit. Parenteeseihin kirjaan sen toiminnan, millä mielestäni on tapahtumien ymmärtämisen kannalta merkitystä. Olen reportteri, kuvaaja, tarinan kertoja. Olen uskollinen videomateriaalilleni, mutta tulkitseen sitä.

²³ Ria Heilä-Ylikallio ja Anna-Lena Østern esittelevät tästä draamasta yhden muunnelman, kirjallisuuteen pohjautuvan storyline-menetelmän, jossa kirjallisuutta tutkitaan draaman avulla. Menetelmä käyttää hyväkseen reseptioestetiikan käsitteitä *avoin kohta* ja *odotushorisontti*. Lasten aikaisemmat kokemukset, heidän odotushorisonttinsa, on opettajan luomien avainkysymysten perusta, josta käsin valittua kirjaa draaman avulla tutkitaan. Jokaisessa teoksessa on avoimia kohtia, asioita, joita kirjailija ei selitä, vaan ne jäävät lukijan/draamaan osallistuvan tulkittaviksi. Näin vastaanottaja osallistuu fyysisesti teoksen luomiseen. (Heilä-Ylikallio et al. 1999, 8–9)

10.2 Pekka ja susi: reproduktio dialogissa

Kolme ensimmäistä ja viimeinen videoitu jakso käsittelee *Pekkaa ja sutta*. Ensimmäisessä jaksossa Annan kysellessä lapset palauttavat mieleensä *Pekan ja suden* juonen käänteet. Samanaikaisesti lapset tuovat keskusteluun roolijaon alkamalla tehdä ehdotuksia mieluisista rooleista. Varsinkin Gukhan ja Jenni käyvät kisaan päärooleista. Tarina varioidaan kolme kertaa. Ensiksi se käydään läpi kuin teatterin asemaharjoitus: lattia on näyttämönä, jossa pyöreä muovipala on lammen merkinä; puuta, jonne kissat kiipeävät ja linnut lentävät, kuvaa ikkunan edessä oleva pöytä; *Pekka ja susi* käydään läpi asemoiden ja repliikkejä muistellen. Toisessa vaiheessa Anna menee nelinkontin ja ehdottaa, että kaikki lapset ovat susia. Hän kertoo ja näyttää, miten tuikean näköinen susi on. Lapsetkin muuttuvat susiksi. Tilanne jatkuu seuraavaavalla tavalla:

Anna: Sen pikkulinnunhan susi ensiksi halusi syödä.

Janne: Ei kun ankan.

Anna: Ai niin, ankan. Mutta pikkulintu pelästyy sitä.

Janne: Ei kun kissa pelästytti sen.

Anna: Niin. Joo.

(Anna jää huoneen nurkkaan istumaan ja lapset jatkavat susina. Prokofjevin musiikki taustalla; lapsista moni hyräilee mukana.)

Anna: Varmaan ne sudet aina tappeleekin toistensa kanssa.

(Lapset painivat pareittain keskittyneinä säilyttäen roolinsa ja painin näytösluonteen. Susi ei pyri voittamaan toista sutta.)

Anna: Te ihan kuulostittekin sudelta.

(Äänten volyyymi kasvaa.)

Anna: Hyvä, näyttää susimaiselta...

Anna: Vaihdetaan johonkin muuhun eläimeen.

Janne (nopeasti): Kissa.

Anna: Niin justiin, joka kulkee tosi pehmeesti.

Gukhan: Mi-au.

Anna: Mitä eroa voisi olla kissan ja suden kävelyllä?

(Lapset tavoittelevat notkean pehmeää liikkumista. Janne ja Gukhan alkavat painia kissoina.)

Janne: Kissatkin tappelee.

Anna: Kyllä ne sylkee itse asiassa, tällai sihisee.

(Lapset alkavat äännellä voimakkaammin.)

Anna: Miettikää sitä kissaa, miten se liikkuu... se kiipeilee.

(Isot pojat alkavat nousta penkkien päälle kissamaisesti, teroittavat kissankynsiään seinää vasten.)

Anna: Aa, se raapii, se terottaa kynsiään, ihan totta se tekee...

(Tytöt menevät spontaanisti ikkunapenkille ja raapivat ikkunaan.)

Anna (laskeutuen nelinkontin): Tämä on kissamusiikkia, kuunnelkaa. Nyt kissa liikkuu niin pehmeesti ja hiljaa, että se pystyisi ottamaan kiinni vaikka pikkulinnun.

(Lapset jatkavat, kokeillen välillä pikkulinnun välillä kissan roolia.)



Kissat liikkuvat pehmeästi ja niin hiljaa, että ne voisivat saada kiinni vaikka pikkulinnun. Mutta kun susi lähestyy, kissat pakenevat puuhun. Kissojen yhteistyö on saumatonta ja intensiivistä.

Katkelma on tyypillinen siinä mielessä, että useissa tuokioissa Annan ohella myös Janne osallistuu ohjaamiseen oikaisemalla Annan puhetta tai tekemällä nopean oman ehdotuksen tai neuvomalla muita. Kaikki lapset Nikoa lukuun ottamatta ovat mukana keskittyneesti ja innoissaan. Anna seuraa lasten toimintaa ja ohjaa sitä verbaalisesti tarkentamalla eläimeen liittyviä mielikuvia ja eläytymällä itsekin kuvattavaksi eläimeksi. Pojat vaihtavat nopeasti roolia, tytöt usein odottavat Annan tarkempaa määrittelyä. Samaan tapaan käsitellään muutkin tarinan hahmot. Isoisää kuvataan raskain askelin, päät roikuksissa, useilla lapsilla on käsi jäykästi nyrkissä kuvaamassa fantasiakeppiä. Saadessaan idean nopeasti räpistelevistä siivistä ja kevyistä hypyistä lapset pikkulintuina innostuvat ”lentämään” ympäri huonetta.

Ankkoina lapset rynnistävät lammelle eli muovipalan päälle. Tilan puutteessa Joel menee Jennin päälle, Jari Joelin päälle ja ensimmäisenä rynnännyt Janne jää alimmaiseksi. Jari hihkaisee apua, jolloin Anna kehottaa lapsia nousemaan Jannen päältä. Lapset nousevat välittömästi ja draamaharjoitus jatkuu. Anna purkaa nopeasti tilanteet, jotka saattaisivat kehittyä tönimiseksi ja riitelyksi. Jannen ei ole ankkana käynyt kuinkaan eikä välikohtaukseen takerruta. Tämäntapaisissa tilanteissa Annan rauhallisesti ylläpitämä auktoriteetti tulee näkyviin. Kun lapset – paitsi Niko – ovat kokeilleet kaikki roolit, Gukhan, Janne ja Jenni jäävät Annan eteen odottavina. Anna katsoo lapsia. Tarina jatkuu:

Anna: Kokeillaanko?

Janne: Mä oon susi.

Gukhan: Mä oon ankk.

Anna (katsoo tyttöjä): Jenni ei ole ollut susi ollenkaan. Oteetaan Jenni sudeksi.

(Jenni nousee tyytyväisen näköisenä seisomaan. Gukhan alkaa hiljaisella äänellä neuvoa häntä.)

Janne: Mä haluan olla Pekka.

(Elina katsoo Annaa, sanoo jotakin.)

Anna: Elina on pikkulintu.

Jari: Mä oon kissa.

Anna: Mene tuonne metsään vielä piiloon.
(Jari-kissa menee kontaten nurkkaan ja Joel-kissa seuraa häntä.)
Anna: Joelkin haluaa olla kissa. Eikö kukaan ole isoisä?
Gukhan (lammikosta): Minä.
Anna (ei ole kuulevinaan): Joel ja Jari, eikö teistä toinen olisi isoisä?
Janne: Gukhan haluaa olla isoisä.
Anna: Gukhan on ankka. Mikäs Niko haluaisi olla?
Janne (katsoo Nikoa penkin alle): Niko, ole isoisä!
Anna: Oletko sä Niko isoisä? Tulet sitten hakemaan tuon Jannen metsästä pois.
(Niko tulee penkin alta.)
Anna: Ei ihan vielä.
(Niko ryömii penkin alle.)
Anna: Ensimmäinen lähti...
Janne: ... Pekka!
Anna: Joo, niin lähti. Tehdään nyt hitaasti tätä juttua. (Jannelle:)
Sä voit kierrellä tässä metsässä, sä voisit kulkea ympäri niin kuin Pekka.

— — —
Janne (Elina-pikkulinnulle): Moi!
(Elina hymyilee ja räpyttelee siipiään.)
Anna: Kissat lähtee nyt!
Janne: Varo kissaa, pikkulintu!
(Lapset protestoivat. Jari menee neuvottelemaan Annan kanssa hiljaiselle äänellä; Gukhan osallistuu myös.)
Anna: Ai niin, ankka ja pikkulintu ensin riitelee.
Gukhan (osoittaa Elinaa): Toi sanoo ensin, että miksi sä et osaa lentää? Sano!
Elina: Miksi sä et osaa lentää?
Gukhan: Miksi sä et osaa...
Janne: ... uida.
Gukhan: ... uida.

— — —
Janne (Elinalle): Varo, pikkulintu! (Kissoille): Tule, kissa!
(Elinalle): Lennä äkkiä puuhun.
Janne (huitoo ja osoittaa penkkiä Elinalle ja sanoo äkäisesti kissoille): Olkaa kilttejä pikkulinnuille.
Jenni (vaanii, hyökkää muita kohden): Mmrr-mmrr.

Anna: Gukhan, älä mene vielä. Anikka jää veteen viimeiseksi.
Janne: No niin, nyt tulee isoisä. Niko!
Anna: Niko, Niko, tule pelastamaan Pekka!
(Niko kävelee reippaasti Jannen luo ja ottaa tätä kädestä.)
Janne (Jennille): Susi menee piiloon.
(Jenni lähtee pois päin eläytyen ja susimaisesti läähättäen.)
Anna katsoo innostuneen kiinteästi tarinan etenemistä.)

Tässä Pekan ja suden tarinan hahmottelussa ollaan tammi-kuussa ja muutama ryhmän lapsista on poissa. Anna ja lapset etsivät dialogin avulla tarinan muotoa. Kysymyksessä on mieleen palauttaminen, mutta myös tarinan kehittäminen. Albert Camus (1963, 191) sanoo, että taide etsii aina toista muotoa todellisuudelle, se kapinoi todellisuutta ja maailman puoli- valmiutta vastaan ja kuitenkin haluaa säilyttää sen, sillä todellisuus on sen alkulähde. Taide ei ole kieltämistä eikä suostumista todellisuuteen vaan se on ikuisesti uudistuvaa ristiriitaa. Annan ja lasten draamaleikissä dialogin rytmi ylläpitää ja muovaa uudelleen tarinaa.

Tässä tehtävän katkelmassa Anna ja Janne kuljettavat tasa- puolisesti tarinan juonta. Gukhan osallistuu myös jonkin ver- ran ohjaamiseen sekä kerran myös Jari. Janne muistaa hyvin sadun yksityiskohtineen, ja hän toimii tradition kantajana, joka kertoo, miten pitää tehdä, mikä kuuluu asiaan. Hän muistaa repliikit ja neuvoo muita pyrkimällä tarinan tarkkaan reproduktioon. Jannen ajattelussa tarinan juoni ja sen kerronta ovat tarkasti päällekkäiset: esittäminen on mimesistä, sen näyt- tämistä, miten asiat oikein olivat Pekan tarinamaailmassa. (Juonesta ja kerronnasta ks. Eagleton 1991, 121–122.) Yhdessä koh- dassa Anna muistaa järjestyksen väärin, jolloin Jari menee An- nan luo, ja asia ratkeaa satuperinteen mukaan. Annan ja Jannen dialogiohjaus sujuu kitkatta. Janne omaksuu kaksoisroolin: sa- malla kun hänet Pekan-roolissa pelastetaan, hän ohjaajana neu- voo, miten suden tulee toimia. Anna myötäilee lapsia, hyväk- syy ja vahvistaa useimmat ehdotukset. Vahvistus, nyökkäyk- senä tai lähes eleettömänä ilmauksena tuntuu välttämättömältä: sitä odottaa myös Janne. Päiväkirjassa Anna totesi Jannen ha-

luavan ohjata, ja koska muut lapset sen hyväksyivät, Anna väistyi sivummalle luopumatta läsnäolevasta opettajuudestaan. Tarina rakennetaan yhdessä. Tämäntyyppisessä draamassa se on luontevimmillaan. Ollaan yhtä lähellä näytelmän harjoitus- kuin kerrontatilannetta. ”Dramatic response activities lead toward the development of narrative competence, increased literary understanding, increased comprehension, oral language development and the opportunity for empathetic emotional insight”, amerikkalaiset draaman opettajat kuvaavat tämänkaltaisen työskentelyn merkitystä (Galda & West 1995, 184). Janne ja eräät muutkin lapset muistavat entisistä harjoituksista, miten on tehty, ja nyt tavoitellaan mahdollisimman autenttista uudelleen tekemistä.

Edellä kuvatussa keskustelussa on kiintoisaa verrata Annaa ja Jannea siksi, että kumpikin käyttäytyy kuin tehtävän ohjaaja. Anna kysyy, ehdottaa, täydentää, kertoo, kuvittelee, tulkitsee, vahvistaa. Janne ehdottaa, kertoo, kehottaa, päättelee, kuvittelee, kysyy, täydentää, keskeyttää. Annan ja Jannen diskurssitehtävät ovat monelta osin päällekkäiset, mutta erojakin on. (Diskurssitehtävistä ks. Hakulinen 1988, 71.) Kaksi kertaa Anna torjuu tehdyn ehdotuksen: hän tarjoaa suden roolia Jennille ja ohittaa Jannen ehdotuksen – Janne on ollut sutena jo aikaisemmin – ja hän ohittaa Gukhanin halun olla ankan lisäksi myös isoisä vahvistamalla, että Gukhan on ankka. Annan menettely hyväksytään välittömästi. Janne tekee uuden rooliehtotuksen, ja Gukhan on tyytyväinen ankkana. Annan asema tulee näkyviin myös hänen omissa erehdyksissään: kun hän muistaa tapahtumajärjestyksen väärin, Jari ja Gukhan tulevat rauhallisesti neuvottelemaan hänen kanssaan. Anna sopii Elinan kanssa tämän roolista lähes sanoitta. Siinä missä Janne käyttää vertaisryhmän jäsenille suoria kehotuksia, Anna joko kysyy tai ehdottaa. Janne tekee pari huiman nopeaa roolinvaihdosta: Pekkana hän varoittaa pikkulintua, välittömästi sen päälle hän ohjaajana ikään kuin tekstin parenteesina antaa toimintakäskyn kissoille ja jatkaa taas roolireplikointia pikkulinnulle.

Uudistumaan draama lähtee lähinnä roolivalinnoista: Jennistä tulee susi. Kukaan muista tytöistä ei kokeile suden roolia ker-

taakaan paitsi niissä tehtävissä, joissa kaikki lapset ovat susia. Annan ehdotus on Jennille ilmeisen mieleinen päätellen hänen antaumuksellisesta, mielihyväsävyisestä työskentelystään. Tässä tehtävässä Nikosta tulee isoisä, josta sitten kasvaa vähitellen hänen osuutensa *Pekassa ja sudessa* – pieni, mutta juonen kannalta välttämätön rooli!

10.3 Vaanimisleikki: aistien kieli ja konfliktin koe

Muutaman päivää myöhemmin lapsia on Annan ryhmässä kymmenen. Ngoan ei ole paikalla, mutta Jenni on vielä mukana. Edward ei ole vielä ryhmän jäsen. Lapset hakevat videon alkaessa omaa paikkaa penkiltä. Niko istuu jo penkin päässä. Elina, Maarit, Jenni, Tico, Janne, Jari, Joel, Gukhan ja Roope istuutuvat penkille. Aloitusharjoituksena on tehty räsynukkehyppelyä ja -rentoutusta.

Seuraavassa leikki kokonaisuudessaan. Väliotsikoilla jäsenän tapahtumia.

Suunnittelua

Anna: Ajattelin, että mennään sitä sutta, mietitään sitä suden liikettä.

(Gukhan hyppää innostuneesti lattialle vatsalleen, Roope, Joel, Jenni ja Jari seuraavat häntä.)

Anna: Muistatteko, mitä se susi teki, kun se vaani?

Lasten ääniä: Joo.

Anna (kyykyssä): Ottakaa nyt sitä ilmettä niin paljon itseenne kun saatte, ja kasvoille kans semmoista suden ilmettä. Ja hei, mä annan teille ne tyynyt, jota se kiersi.

(Janne ja Tico tulevat lattialle kontalleen.)

Gukhan: Voiko laittaa pimeeksi?

Anna: Ei voi laittaa pimeeksi, kun on tuo kamera.

Gukhan: Jenni, tuu, leikitään pimeeks...

Jenni (tulee Gukhanin luo): Ei pimeeksi...

Anna (pikkutyynyjä käsissään): Musiikkia laitetaan ja jokainen saa täältä semmoisen pikkulinnun, jota se susi kiertää. Vai

olisiko tää ankka?

(Anna heittää tyynyjä lattialle ja Jari ja Joel susina hakevat tyynyt; Elina ja Maarit ottavat tyynynsä Annalta. Janne on tyynenä lattialla ja huolehtii, että kaikki lapset saavat tyynyn.)
Anna: Laittakaa se (tyyny) hyvälle kohdalle lattialle. Tännepäin voisi tulla. Sellaiselle kohdalle se tyyny, että pääsee kiertämään.
Onko Nikollakin tyyny, jota kiertää?
(Niko menee penkin alle.)

Vaaniminen

Anna: Susi liikkuu neljällä jalalla. Sillä ei ole käsiä, mutta neljä jalkaa. Sillä on semmoiset aika pehmeet tassut. Mä panen musiikkia tuolta... Teidän tekee hirveesti mieli sitä saalista.

Elina (Roopelle): Tuossa on sun tyyny.

Anna: Vaanikaa... vaaniva ilme!

(Susi-lapset alkavat kiertää tyynylintua, Maarit suunnittelee keskittyneen näköisenä kauan ja alkaa itsenäisesti viimeisenä.)

Anna: Ei nopeasti. Hitaasti. Miettikää saalista. Teidän tekee hirveesti mieli sitä. Haluatte käydä sen kimppuun. Nuuskikaa! Miltä se haisee.. teidän saaliinne?

(Lapset kiertävät "lintuaan" ja nuuskivat sitä.)

Anna: Pysähtykää välillä. Tekisi mieli koskettaa, ihan pikkuisen, mutta ette ihan kosketa.

(Lapset hipaisevat tyynyä. Gukhan seuraa katseellaan Jaria ja Ticoa, hän ei ole ilmeisesti täysin kiinni tarinassa.)

Anna: Teillä on lupa hyökätä sen kimppuun... NYT.

Saalistus

(Sudet käyvät tyynylinnun kimppuun; Gukhan on käymäisillään Ticon kimppuun, mutta tajuaa nopeasti, mistä on kysymys ja hyökkää notkeasti "lintunsa" kimppuun.)

Anna: Tapelkaa sen kanssa. Se vastustaa!... Se yrittää päästä karkuun... Pidelkää sitä.

(Intohimoista taistelua, lukuun ottamatta Roopea, Elinaa ja Maaritia, jotka työskentelevät maltillisesti.)

Anna: Se panee kauheasti vastaan ja pääsee karkuun teiltä.

(Janne alkaa heitellä tyynyään ja hyppäilee sen perään, ottaa sitten kiinni ja työntää lopulta tyynyn puseronsa alle.)

Janne: Mä ahmin sen jo.

Anna: Ai, sä söit sen jo. Okei.

Jari: Tääkin ahmii sen. (Työntää tyynyn puseron alle.)

(Gukhan, Joel ja Tico seuraavat esimerkkiä. Jenni on selällään ja "syö" rauhassa keskittyneesti tyynylintunsa kulmaa piittäamatta muista. Roope, Maarit ja Elina tuijottavat muita lapsia.)

Anna: Pistäkää poskeen, pistäkää poskeen, tytöt!

Anna (pojille): Hyvä, siellä se on... Sitten se on hirveän tyytyväinen se susi. Se oikein röyhtäilee ja nauttii olostansa.

(Maarit alkaa työntää tyynyä puseronsa sisään, vähitellen Elinakin.)

Anna: Kellikää! Jos on maha oikein täynnä, silloin ei vatsallaan makaa. Olkaa oikein tyytyväisen oloisia.

(Tyytyväisiä lasten ääniä.)

Susipainia

Anna: Menette etsimään pesää itsellenne.

(Janne lähtee konttaamaan penkin alle. Jari on hyökkäävinaan Joelin kimppuun. Pojat alkavat pukkia toistensa tyynykkäitä vatsoja. Jenni nauraa. Maarit ja Elina seuraavat muiden lasten toimintaa. Anna tarjoutuu auttamaan Roopea ja Nikoa tyynylinnun syömisessä, mutta tehtävästä syrjässä ollut Niko ei suostu. Gukhan ja Jenni pukkivat toistensa tyynymahoja. Joel ottaa tuoleja ja keskittyneesti tekee niistä pesää.)

Janne (penkkien välistä): Tän suden pesä on täällä.

Anna (käy hiljentämässä musiikin): Ja nyt... Mitä sitten tapahtuisi?

Janne (pesästään): Susi syö... ankan.

Anna (kuulee väärin): Toisen suden?? Okei. Saatte sitten tapella... varovasti.

(Välittömästi kolme taisteluparia: Joel ja Tico, Jenni ja Elina sekä Jari ja Gukhan.)

Janne (ottaa tyynyn puseron sisältä): Tää ei oo saanut moneen päivään...

Anna: Se haluaa lisää ruokaa.

Janne: Ei ruokaa. Tää haluaa... (etsii katsellaan kamppailukumppania; käy Ticon kimppuun)

Janne: Saako raapia?

Anna: Ei oikeesti saa, mutta leikisti.

(Elina ja Jenni raapivat toisiaan leikisti, edes hipaisematta. Isot

pojat säilyttävät leikin luonteen ja vaihtelevat taisteluparia.
Joku lapsista hihkaisee tyytyväisenä.)
Anna: Oi, varovasti, ettei ketään satu.
(Lapset jatkavat jonkin aikaa kamppailua.)

Metsästäjä

Anna: Sitten mä aattelin, että mä olen metsästäjä, muistatteko, ja otan teidät kiinni. Kenet mä ensimmäisenä metsästään...
Jarin. (Anna tarttuu Jaria kainalon alta ja nostaa penkille. Toisia lapsia naurattaa, he väistelevät metsästäjää.)
Anna (vaaniva ilme kasvoillaan): Sitten metsästään Roopen.
(Nostaa Roopen penkille.)
Anna (nostelee piiloutuneita lapsia penkille kommentoiden):
Se oli iso susi... Ei saa mennä karkuun... Mihin kaikki sudet hävisivät?
Lopulta lähes kaikki sudet on nostettu penkille.
Janne: Se ei saa näitä kahta kiinni.
Anna: Ei saanut. Ne jäi vapaaksi.
(Susileikki päättyy. Anna kerää tyynyt.)
Anna: Nyt tehdään semmoista tuon susileikin jälkeen, että...
Huh, mulle tuli hiki... mulle tuli hirveen kuuma... että...

Rentoutus

Jari: Mennään semmoista, että missä saa valita, mikä eläin on.
Anna: Otetaan ensin tällainen rentoushieronta. Sitten voidaan mennä sitä.
(Gukhan menee vatsalleen ja muita lapsia on hänen ympärillään. Ohjeen mukaisesti he "maalaavat" eli kevyesti painelevat hänen jalkojaan, käsivarsiaan ja hartioitaan. Myöhemmin vaihdetaan Janneen... Kaikki lapset eivät halua olla hierottavina. Lopulta lapset hierovat Annaa.)

Leikki

Tämän jälkeen isot pojat ja Jenni jatkavat leikkinä aikaisemmin tehtyä eläindraamaa. Hahmoina pantteritiikeri, sapelihatma, tiikeri, myyrä ja muita. Anna seuraa leikkiä puuttumatta sen kulkuun. Roope ja Niko seuraavat kiinnostuneina isompien

leikkiä, ja lopulta Niko yllättäen ja aktiivisena tempautuu mukaan. Elina ja Maarit ovat menneet videokuvan ulkopuolelle.



Susi vaanii puuhun paenneita pikkulintuja ja kissoja. Sen katse on keskittynyt. Nälkä kurnii sen vatsassa. Se on valmis hyökkäämään minä hetkenä tahansa.

Yllä kuvattu kontakti- ja konfliktileikki kestää kymmenkunta minuuttia. Sitä seuraava rentoutus ja leikki kestävät noin 15 minuuttia. Videointi ilmeisesti loppuu ennen kuin leikki päättyy, joten kokonaiskesto ei ole tiedossani. Käsittelen tarkemmin Annan ohjaaman osuuden. Kysymyksessä on *Pekka ja susi*-tarinan yhden kohtauksen variaatio. Anna alkaa määrittelemällä tehtävän, rajaamalla ja tarkistamalla tilan jokaisen lapsen kohdalla. Lähtökohta on hyvin lähellä jokaisen ihmisen perustarpeita: päähahmo on nälkäinen ja hänen ajatuksensa täyttää voimakas ruoan mieliteko, joka mielikuvien ruokkimana kasvaa ylittämättömäksi (vrt. Charles Chaplinin elokuvaa *Kulta-kuume* vuodelta 1925). Ruokaa eli saalista kuvaa jokaisen lapsen pieni tyyny, joka saa vastaanäyttelijän merkityksen. Jotta tarinaan saadaan draamallista jännitettä, mielitekoa pitkitetään ja samalla viritetään ja kehitetään tunnetilaa. Lapset eläytyvät syvästi tarinan ensi vaiheeseen. Kliimaksi on suden hyökkäys linnun kimppuun. Draamallista kehittelyä ovat linnun pako-yritykset ja saaliin karkaaminen. Anna peukaloi tarinan kestoja venyttämällä lasten näkökulmasta äärimmilleen kutakin aktia. Tällöin tarina saa uutta sisältöä ja jäsentyy uudella tavalla. Duraatio on kiinnostava asia tarinan kerronnassa: jokin oikeasti pitkä tapahtuma voidaan kuitata muutamalla sekunnilla, mutta myös toisinpäin: aikaa voidaan pidentää, viivyskellä, tuumiskella, ikään kuin koluta ja tutkia tilanteen pienimmätkin, elämässä helposti ja nopeasti ohitettavat yksityiskohdat. (Duraatiosta ks. Eagleton 1995, 122.)

Ohjauksen vuoronvaihto tapahtuu, kun Janne-susi syö saaliinsa ja tulee määritelleeksi linnun kohtalon myös muiden lasten kannalta, sillä Anna kehottaa muitakin susia syömään saaliinsa. Rajun yhteenoton jälkeen tarinan jännitteessä on lasku, suvantokohta, jossa kylläinen susi nautiskelee olostaan. Tarina lähtee uuteen nousuun, kun susi alkaa tehdä pesää itselleen ja alkaa kamppailla toisten susien kanssa. Sellaista kiivasta intensiteettiä kuin taistelussa linnun kanssa ei enää haeta eikä synny. Nyt kun kumppani on oikea ihminen, lapset säilyttävät yhteenotossaan painin näytösluonteen, jolloin varsinkin isot pojat luovat mielikuvan susiyhteisön pentujen kisailusta vaih-

tamalla luontevasti pareja.

Lasten työskentelyssä huomioni kiinnittyy Janneen, joka tällä kertaa odottaa rauhallisesti Annan ohjeita. Vasta kun tyynyt ovat lattialla, Janne huolehtii, että kaikki saavat oman tyynyn. Suvantovaiheessa monen lapsen intensiteetti herpaantuu hetkeksi, mutta Janne alkaa sutena etsiä pesäpaikkaa säilyttäen koko ajan keskittyneisyytensä. Myös Joel pesänrakentajana ja Jenni lintunsa kanssa luovat omaperäistä, muista riippumatonta susikuvaa. Gukhanin suomen taito on vaillinainen, mutta hän on herkkä havainnoija ja oppinut tarkkailemaan muiden eleitä ja tekemään nopeita johtopäätöksiä niiden perusteella. Vasta tarkka havainnointi näytti edellä kuvatun epäröinnin. Roope, Elina ja Maarit työskentelevät ensi vaiheessa keskittyneesti ja rauhallisesti, mutta Jannen ahmittua lintunsa he muuttuvat katsojiksi ja alkavat seurata tarinaa sivusta. Annan henkilökohdaisen ohjauksen jälkeen he alkavat uudelleen työstää omaa tarinaansa.

Anna ohjaa harjoitusta aistimuksista syntyvien mielikuvien avulla. Lastentarhanopettajan perinteiseen pedagogiikkaan sisältyy aistimaailman tutkiminen lasten kanssa hyvin konkreettisesti ja päiväkodin arkeen luontevasti liittyen. Brian Waylla ja hänen aikalaisillaan on aistiharjoituksiksi kutsuttuja tehtäviä. Monet myöhemmät draaman kehittäjät eivät niinkään mainitse erillisiä aistiharjoituksia, vaan ne ovat osana laajempaa kontekstia. Anna luo kielen avulla mielikuvien aistimaailmaa, joka lasten eläytymisestä päätellen imponoi mielikuvitusta. Taustana on Prokofjevin musiikki, suden musiikki. Tyyny markkeeraa lintua, jota lapsi kiinteästi katsoo ja kiertää. Lähtökohta on visuaalis-auditiivis-kinesteettinen. Tuntoaistia koskettavat mielikuvissa sellaiset käsitteet kuin suden *pehmeät tassut, hipaisu, kosketus, tarttuminen, tarrautuminen, kiinni pitäminen, kelluminen*. Hajuaisti sieppaa saaliin hajun, jota *nuuhkitaan*. Makuaistia hivelee saaliin *ahmiminen* ja jälkimakua kuvaa hyvänoloinen *royhtäily*.

J.A. Hollo kirjoittaa vuonna 1931 alunperin julkaistussa esseessään kasvatuksesta ja aistielämästä; jälkimmäisen hän yhdistää kauneus-käsitteeseen. ”Meillä on silmät”, hän jatkaa,

”mutta me emme näe, meillä on korvat, mutta me emme kuule – ja tämä koskee erityisesti esteettistä elämäämme. Havaintomme ovat harmaita, epämääräisiä varoitus- tai houkutusmerkkejä, emme ole harjoittautuneet *havaintoon pysähtymään*, tutkimaan ja kuvaamaa sitä sellaisenaan, värikkäänä ja elävänä.” Kauneuden kokeminen edellyttää terveitä ja herkkiä aisteja. Aistien ja niiden toiminnan jalostamisessa Hollo näkee laajan kasvatustehon. (Hollo 1992, 182-184.) Vasta aisti- ja tunnepohjainen ´sydämen´ sitoutuminen tuottaa sellaisen suhteen tietoihin ja taitoihin, että oppiva ihminen käyttää niitä persoonallisesti ja kulttuurisesti merkityksellisellä tavalla, Inkeri Sava (1998, 111) kirjoittaa paljon myöhemmin. Aistimukselliset mielikuvat luovat meihin jälkiä, muiston painaumuksia. Kieli antaa merkityksen aistimelliselle. Yhden aistin saama virike stimuloi toista. Eri aistien päällekkäisistä langoista syntyy aistihavaintojemme synesteettinen kudelman.²⁴ Annan ja lasten työskentely tuo mieleeni Antti Hyryn: hän kuvaa monissa novelleissaan lapsen moniaistista maailmaa kielen synnyttämien mielikuvien kautta. Pienen Jussi-pojan jouluaaton tunnelma rakentuu hänen peritarkoista moniaistisista havainnoistaan:

Jussi otti saavista kuumunutta vettä ja sekoitti siihen kylmävesisaavista kylmää ja rupesi pesemään. Vesi silmäluomien alla punaisella iholla tuntui viileältä ja hyväatekevältä. Isä pesi velipoikaa. Penkillä oli lyhdyssä tuli.

Hän veti saappaat paljaaltaan jalkoihin, köytti vaatteita vyötäisten ympäri ja lähti ovesta.

²⁴ Aisteista ks. mm. Ackermann 1991, 33; Sivenius 1998, 14–15. Esitän lukijan pohdittavaksi kysymyksen, jota opettajana olen pohtinut: Onko lainkaan kysymys moniaistisesta opetuksesta, vaikka yhdistäisimme kuvaa, sanaa ja liikettä, jos se tapahtuu niin yksiuolotteisella tasolla, että aistimuksellisia mielikuvia ei synny vastaanottajassa? Onko yhden aistin varassa annettu opetus synesteettistä, jos se luo moniaistisia mielikuvia, kuten yllä siteeraamani näyte Antti Hyryn novellista?

Ulkopuolella saunan ympärillä olivat valkoiset lumikinokset ja niistä pistävät pajupensaat. Hän pani pakkasilmassa kouran nenän ja suun eteen ja veti henkeä ja tuntui lämmin kostea tuoksu ja hän muisti, kuinka aikaisin kesällä aamulla, kun on viemässä lehmä metsään ja aurinko on nousemassa ylemmäksi ja on tulossa kesä, kun vetää henkeä ja on vähissä vaatteissa, kevään ja yön jäljelläoleva raittius vielä ilmassa kirvelee.

Hän näki kuun valossa ylhäällä hohtavan ilman ja jäätyneen joen toiselle puolelle jatkuvan lumikentän ja taivaanrannan välissä sahalaitaiset metsänauhat. Hän käveli joutuin kartanolle. Kuistin eteen tullessa tukka oli jäätynyt ja ratisi sormissa. Hän meni joutuin kuistin ja porstuan kautta sisälle lämpimään. (Hyyry 1986, 16–17.)

10.4 Paperin tarina: teema ja sen variaatiot

Lapset istuvat tuoleilla puolikaarella, mutta selkä kaaren sisään. Anna sanoo kertovansa tarinan, mutta haluavansa, että lapset kuuntelevat sen silmät kiinni. Hänellä on silmälappuhiveja käsissään ja hän pyytää lapsia sitomaan silmänsä sekä avustaa tarvittaessa. Niko ja Roope jäävät omasta halustaan ilman hiveja. Roope sulkee silmänsä, Niko pitää silmiään auki.

1. kohta

Anna (taputtaen kätensä yhteen): Nyt selkä minuun päin. Älkää kääntykö. Istukaa ihan kunnolla tuolilla ja kuunnelkaa ihan hiljaa.

Anna (menee penkille lasten selän taakse ja aloittaa rauhallisesti): Tämä on tarina... Tämä on tarina, jota täytyy kuunnella korvat tarkkana. Älkää kuunnelko mitään muuta kuin tätä tarinaa.

2. kohta

Anna (ottaa paperin käteensä, pitää pienen tauon): Oli kerran paperi... (Anna heiluttaa paperiarkkia, ravistelee ja rypistelee sitä.)

(Jari, Janne, Gukhan ja Tico eivät malta olla selin ja kääntyvät kurkistamaan, mistä ääni lähtee.)

Anna: Hei, kukaan ei käänny tänne!

(Pojat kääntyvät selin ja rauhoittuvat, mutta Niko kääntyy Annaan päin. Roope sen sijaan istuu rauhallisena ja näyttää kuuntelevan kääntymättä Annaan päin.)

Anna: Ja se... (heittää paperia ilmaan useita kertoja, repii paperia, puristaa sen pieniksi palloiksi...)

(Jari ja Gukhan tirkistelevät sidottujen silmiensä alta pari kertaa.)

Anna (suoristaa ryppyisiä papereita ja rapistelee vielä): Sen pituinen se!

3. kohta

(Lapset kääntyvät Annaa kohti.)

Anna: Miltä kuulosti?

Janne: Ei miltään; mä nukuin.

Anna: Tämä oli kuuntelutehtävä. Kuulitte ääniä. Mitä mä tein?

Tico: Revit paperia.

Jari: Ravistelit.

Muita ääniä: Heittelit lattialle...

Gukhan (heiluttaa kättään): Teit näin.

Anna (näyttää): Kyllä, hakkasin sitä näin.

Janne: Pyöritit sen palloks.

Anna (näyttää): Niin tein. Mitä mä aluksi tein?

Janne: Kävelytit sitä tai hakkasit.

Anna: Yhdessä vaiheessa mä rullasin sitä. (Näyttää.) Kuulit-teko?

Lapsen ääniä: Joo-o.

Anna (näyttää): Sitten mää taittelin. Kuulit-teko?

Lapsen ääniä: Joo.

Roope (kirkkaasti): Määkin kuulin.

Anna: Sääkin kuolit. Hyvä.

Janne ja Gukhan (melkein yhtäkaaa): Sitten sä revit sen.

Anna: Näin kävi paperille. Nyt mä ajattelin, että tehdään teistä se paperiarkki.

4. kohta

(Tuolit työnnetään syrjään ja silmälappuhuivit kerätään pois nopeasti ja rutinoitusti.)

Anna: Nyt teistä tulee paperiarkkeja. Menkääs lattialle.

(Lapset menevät mahalleen lattialle, liikahtelevat.)

Anna: Katsotaan nyt, millaisia arkkeja siinä on. Niko oli tosi hyvä äsken.

Anna: Se mitä tälle paperille tapahtuu, on sama mitä tapahtuu teille. Älkää olko niin kuin mun käteni vaan niin kuin tää paperiarkki.

Janne: Sä rypistät.

Anna: Niin rypistän. Saatte nyt miettiä, miten te näytätte sitä rypistelyä.

(Anna laittaa rytmikästä musiikkia soimaan. Anna heiluttaa paperia, jolloin lapset huojuvat. Anna rypistelee uudelleen. Maarit ja Elina ensimmäisinä kyyristyvät ja alkavat kuvata avaavalla ja sulkevalla liikkeellä rypistyvää paperia.)

Anna taittaa ja suoristaa paperia. Tämä nopeampoinen vaihtelu miellyttää lapsia ja he ovat innoissaan mukana taipumalla ja suoristumalla.

Anna rullaa paperia. Osa lapsista alkaa kieriä lattialla. Lapsia naurattaa. Anna taittaa paperin ja heittää sen ilmaan. Lapset tekevät pieniä hyppyjä.)

Anna (sammuttaa nauhurin): Miltä tuntui?

Ääniä: Kivalta. Kivalta.

Anna: Miltä tuntui, kun repäisin paperin?

Janne: Pahalta.

(Lapset menevät istumaan penkille, osa oma-aloitteisesti, jäljelle jääneitä Anna kehottaa.)

5. kohta

Anna: Nyt voitte tehdä itse paperitarinoita. Sillä lailla vuoron perään. Ei yhtä aikaa.

(Anna jakaa lapsille kullekin paperiarkin.)

Anna: Elina ja Maarit tulevat esittämään ensiksi oman paperitarinansa. Kuunnellaan.

(Anna istuu penkille lasten joukkoon, Niko tulee hänen viereensä.

Elina ja Maarit alkavat heiluttaa papereitaan...)

Anna: Jännä ääni, kun on kaksi paperia.

(Lapset seuraavat keskittyneesti tyttöjen tarinaa.

Vastaavasti vuoroon tulevat Edward, Tico ja Roope.)

Anna: Tehkää jokainen ihan omanlainen tarina. Ei ole väliä, mitä vieressä tehdään.

(Lapset alkavat innolla puuhata kukin yksikseen paperinsa kanssa. Seuraavana ovat vuorossa Janne, Jari, Niko ja Joel. Niko vilkaisee tyytyväisenä isoja poikia, mutta pysyy Annan lähellä. Hän repii paperiaan hartaasti ja ojentaa sen sitten Annalle. Sen sijaan Jari, Janne ja Joel kilpailevat ja matkivat toisiaan. He saavat aineksia toisen tekemästä ja työstävät sitä edelleen. Ryhmä toimii hyvin. He lopettavat näytöksensä paperin silppuamiseen ja heittävät show'n finaalina silput ilmaan.)

Lapsen ääni: Nyt sataa vettä!

(Viimeksi on vuorossa Gukhan, yksinään. Hän on kiireetön ja rauhallinen, käsittelee huolellisesti paperiaan.)

Roope: Heitä ilmaan!

6. kohta

Anna (menee istumaan lattialle lasten eteen): Nyt kun me on kuunneltu sitä paperia, jokainen voisi ottaa mieleensä tai suuhunsa tai kehoonsa sellaisen äänen, minkä se paperi teki. Me voitaisiin tehdä kone, äänikone, paperiäänikone. Se ääni voisi tulla suusta tai käsistä tai jaloista.

(Anna avustaa lapsia ryhmittämään lattialle, niin että heillä on fyysinen kosketus johonkin toiseen lapseen. Anna käynnistää koneen koskettamalla jokaista lasta, ja lapset alkavat innokkaasti päästellä paperimaisia ääniä. Maarit tekee ääntä myös jaloillaan. Anna ohjaa koneen käyntiä näyttämällä F- ja P-lappuja. Tämä näyttää olevan lapsille musiikista tuttua, koska fortet ja pianot kuuluvat lasten äänissä. Anna sammuttaa koneen koskemalla jokaista lasta erikseen, jolloin tämä vaikeenee.)

7. kohta

Tämän jälkeen lapset leikkivät paperikoneen vielä uudestaan ilman muuta avustusta kuin että Anna sekä käynnistää että sammuttaa koneen sanomalla jokaiselle lapselle henkilökohtaisesti: Seis.

Paperin tarina on elimellinen kokonaisuus, jonka olen jäsentänyt seitsemäksi kohtaukseksi. Tarina osoittautuu monipuoliseksi draamaksi, joka tuntuu innostavan myös nuorimpia lapsia, Nikoa ja varsinkin Roopea. Draama alkaa tilan järjestämisellä ja virittäytymisellä. Silmien sitominen tuntuu jännittävältä isommistakin lapsista, mikä näkyy innokkaana kurkkimisena ja päiden kääntelynä. Roope ei halua peittää silmiään, eikä Anna edes tarjoa silmälappuhuivia Nikolle.

Toisessa kohtauksessa Anna kertoo paperin tarinan. Se on kertomus, jonka struktuuri on lapsille tuttu. He ovat varmaan kuulleet useita tämäntapaisia tarinoita, joissa päähenkilö (usein lapsi tai eläin) kuvataan erilaisissa vaihtelevissa tilanteissa – esimerkiksi vanhat, yhä suosittut Gunilla Wolden *Teemu*-kirjat. Poikkeuksellista on tarinan kieli eli oikeammin äänimaisema, joka syntyy paperin käsittelyn äänistä. Myös tarinan päähahmo poikkeaa tavallisesta, mutta lastenkirjat tarjoavat myös epätavallisia sankarihahmoja: kirjaimia, kyniä, palloja, teekannuja, jotka inhimillistetään kokemaan ja tuntemaan ihmisen lailla. Lapset kuuntelevat paperin tarinaa liikehtien tuolillaan mutta verraten keskittyneinä.

Kolmannessa kohtauksessa kuuntelutehtävä kielellistetään ja analysoidaan, miten kuullut äänet ovat syntyneet. Lapsen animistista, eläytyvää ajattelua kuvaa repliikki paperin kävelyttämisestä. Lapset seuraavat kiinnostuneina, kun Anna näyttää, miten paperia käsittelemällä ääni syntyy. Audititiivinen kokemus muutetaan visuaaliseksi; salaisuus paljastetaan ja annetaan lasten tutkittavaksi. Tarkkavaisista ilmeistä voi päätellä, että äänten lähteiden näyttämisessä on riittävästi pohtimisen aineksia useimmille lapsista.

Neljäs kohta noudattaa Annalle tyypillistä draaman käsikirjoitusta. Koettu tarina fyysistetään, muutetaan lapsen omaksi

tarinaksi eläytymällä paperiksi. Päiväkirjassaan Anna piti tätä valintaansa riskinä, sillä valkoinen A4-paperiarkki ei ole innostavimpia hahmoja. Toisin kuitenkin käy. Luulen, että ainakin osittain tähän vaikuttaa aluksi kuultu kuunnelma, mikä antoi lapsen mielikuvitukselle ja eläytymiselle tilaa. Visuaalinen konkretisointi taas helpottaa hahmon fyysistämistä. Hiukan hapan alun jälkeen kaikki lapset kuvaavat paperin vaiheita. Ujot tytöt, jotka yleensä alkavat viimeisinä, ryhtyvät ympärilleen katsomatta ja poikien tekemisistä piittaamatta kuvaamaan omaa paperin elämäänsä kyykistymällä, kumartumalla, ojentamalla itseään.

Viidennessä kohtauksessa lapset kertovat oman paperinsa tarinan. Nyt ei suljeta silmiä vaan kertojat ovat muun ryhmän edessä. Kerrontatehtävä ei ole liian vaikea kenellekään lapselle. Toisaalta se antaa mahdollisuudet millaiseen variointiin tahansa ja sopii myös aikuisten draamaksi. Sen sijaan oman tilan ottaminen ja luottaminen siihen, että oma puheenvuoro on merkittävä ja sanomisen arvoinen pelottaa ja jännittää monia aikuisiakin. Minusta Annan lähtökohta, esiintyminen puhumatta ja kontaktihahmon kautta, on onnistunut päätellen siitä, että kaikki lapset suoriutuvat tehtävästä mielellään ja vitkastelematta.

Anna ei kerro päiväkirjassaan, millä perusteilla hän jakoi lapset ryhmiin, mutta tulos on mielenkiintoinen. Maarit ja Elina jännittävät ja kenties hieman nauttivatkin ryhmän edessä olosta ja oman äänitarinansa kertomisesta. He vilkuilevat toisiaan, ja tuloksena on lähes samanaikaiset liikkeet. Puhua ei tarvitse, mutta paperi, kontaktihahmo, liikkuu vilkkaasti ja monella eri tavalla. Lopulta tyttöjä jo hymyilyttää. Tico, Roope ja Edward käsittelevät papereitaan kuin leluhahmoja toisistaan välittämättä, erilaisia ääniä etsien ja itse kuunnellen. Joelin, Jannen ja Jarin ryhmässä on Niko, joka erottautuu muista ja jää Annan lähelle. Annan ratkaisu on oivaltava: Niko vilkaisee isoja poikia ja näyttää tyytyväiseltä; sitten hän ikänsä edellytyksin käsittelee paperia kahdenkeskisessä kontaktissa Annan kans-

sa.²⁵ Poikakolmikko sen sijaan astelee samanaikaisesti estradille itsevarmana kujeilun ja näyttämisen halua täynnä. Viimeisenä on Gukhan – yksin. Mikä oli Annalla ajatuksena jättäessään Gukhanin yksin? Gukhanista ratkaisu tuntuu itsestäänselvältä ja ilmeisen miellyttävältä. Monipuolisesti kontaktinhakuisena poikana hän luo kiinteän yhteyden paperihahmonsansa kanssa ja työskentelee näppärästi ja kiireettä. Anna seuraa kaikkia esityksiä intensiivisesti, sen sijaan lasten keskittyminen on tempoilevaa. Roope erottuu keskittyneenä, jopa innostuneena yleisönä loppuun asti.

Kuudennessa kohtauksessa paperin tarina toteutetaan ihmisäänillä. Anna avustaa lapsia muodostamaan ihmismobilen, jossa joka osa on yhteydessä johonkin toiseen. Hän ottaa kosketuskontaktin jokaiseen lapseen neuvoen tehtävässä nuorimpia. Samoin hän lopettaa koneen toiminnan henkilökohtaisesti kunkin kohdalla. Liikkuvat ihmismobilet ja -koneet ovat ryhmän kontaktiharjoituksen perusmuotoja. Jälleen Anna ikään kuin käännättää paperin tarinan uudelle kielelle: paperin tarinassa jäljitellään sen ääntä, ei äskeistä liikettä. Lasten into kantaa vielä toistoon: he haluavat tehdä koneen uudelleen itsenäisesti, jolloin äänen volyyymi paisuu ja hiljenee vaikuttavana puhekuorona.

Paperin tarina on koherentti kokonaisuus, jossa edellinen osa niveltyy seuraavaan. Perinteistä draaman käsittelyä on tarinan synnyttämien mielikuvien fyysistäminen ja äänellistäminen. Tavallaan kysymyksessä on myös kertomuksen uudelleen tulkinta: äänitarinaa varioidaan, sen rajoja koetellaan, sitä tutkitaan monelta puolelta, kunnes se avaa terälehtensä niin kuin kukka. Eri-ikäisten lasten draamana se toimii hyvin. Erityisen taitava Anna on nimetessään ryhmät. Ryhmä- ja parityöskentely on mahdollista ne hallitseville, toisista saa tukea, mutta yksin-

²⁵ Niko leikkijänä on ikäänkuin vedenjakajalla: Hän on tähän asti leikkinyt yksin tai rinnakkaisleikkiä, ja osallistunut draamaan muodollisesti, toisten ohjeiden mukaan. Nyt Nikon kiinteä, tarkkaavainen katse "näyttämölle" menossa sekä oman paikan etsiminen ryhmässä sitoo hänet hetkeksi isojen poikien ryhmään, josta hän kuitenkin pian irrottautuu. (Kolmivuotiaan leikin sosiaalimuodoista ks. Hännikäinen 1995a, 72–75.)

kin paperin ja Annan kanssa voi työskennellä onnistuneesti niin kuin Niko, jolle jo paperin hienomotorinen käsittely saattoi olla vaativa tehtävä. Tai jos sosiaalisia taitoja on niin paljon kuin Gukhanilla, voi harjoitella onnistuneesti yhden miehen show'ta.

10.5 Puun tarina: kertomus ja sen representaatio

Helmikuun alussa olin seuraamassa yhtä videoitua jaksoa. Se on puun tarina, joka liittyy koko vuoden kestävään luonto- ja metsäiheeseen. Päiväkirjassaan Anna on kertonut, että on työstänyt aihetta kuukausia löytääkseen kiinnostavan, draamallisen toteutuksen. Tuokio alkaa kymmenkunta minuuttia kestävällä keskustelulla, jossa pohditaan metsään liittyviä yhteisiä kokemuksia. Tarkastellaan lasten syksyllä maalaamia kuvia puista, tutkitaan syksyllä pulloon laitettuja kuivia lehtiä, muistellaan polkua, jota kuljettiin, kun maa oli märkä ja kurainen. Luodaan ajallista perspektiiviä vuoden kulkuun omien elämyksellisten kokemusten pohjalta. Lopuksi pohditaan yhdessä havu- ja lehtipuun eroa vuodenaikojen vaihtelussa.

Kevättä ja valoisaa aikaa kuvaa draamassa Salamakannel-yhtyeen perinnesävel, myrskyä kuvaa Jean-Michel Jarren *Industrial Revolution*, talvea hiljaisuus.

Alkukeskustelun jälkeen draamatuokio jatkuu seuraavasti:

Roolit syntyvät

Anna: Mä haluaisin ruveta metsänhoitajaksi. Nyttien.

Gukhan: Joo. Mennään!

Anna: Ja sinne metsään tarvitaan paljon puita.

Janne: Mä voin olla puu.

Anna: Saatte tietysti kaikki olla puita, mutta tää on sellanen metsänhoitaja, ettei tällä ole vielä metsää. Tää vasta kasvattaa sitä.

(Edward ja Gukhan nousevat innostuneina puiksi. Annan ohjaamana tarkastellaan vielä ikkunasta näkyviä puita ja todetaan, että niillä on oksia, runko ja juuret, eivätkä ne liiku paikaltaan, paitsi huojuvat tuulessa.)

Anna (näyttää käsillään): Ne voi levitä tässä suunnassa, niihin

voi tulla hirveesti oksia tai vähän, mutta ne pysyy aina paikallaan... Nyt te saisitte mennä istumaan tuohon nurkkaan.

(Lapset menevät istumaan oven eteen.)

Anna: Mä olen metsänhoitaja ja te ootte mun taimiani. Ennen kuin puut istutetaan, ne on tällaisia pieniä taimia. Mä yksitellen nostelen teidät tuonne metsään. Mä haluan metsän tuonne.

Mä hoidan teitä oikein hyvin, hellin rakkaudella ja annan auringon paistaa... Koska mä olen metsänhoitaja, mä otan tämän taimen tästä. (Ottaa Elinan syliinsä ja vie tytön istumaan ikkunan eteen lähelle nurkkaa. Kuuluu hillittyä hihitystä.)

Anna (nostaa lapsen kerrallaan ja "istuttaa" maahan): Voi kun mulle tulee upea metsä! Muistatte, että eihän ne puut pysty liikkumaan...

Lapsen ääniä: Tää on ihan pieni... Täähän on pieni... Tää on tämmöinen...

Anna: Onpa tässä kakkärätaimi... Huh... kylläpä oli metsänhoitajalla urakka. Nyt mä laitan multaa ympärille. (Laittaa parikymmentä huopaa lasten väleihin rajaten jokaiselle lapselle oman reviirin.) Miettikäpä samalla kun mä laitan multaa, mikä puu te olette. Oletteko lehtipuu vai havupuu? Onko paljon oksia vai vähän oksia?

Edward: Mulla on paljon.

Anna: Ei tarvitse kertoa. Mä näen sitten, kun te kasvatte.

Ootteko isoja vai pieniä puita? Kapea vai paksu runko?

Gukhan: Sitten me kasvetaan.

Kevät ja kesä

Anna (laitaa musiikin soimaan): Aurinko rupee paistamaan ja sitä te saatte voimaa.

(Lapsipuut alkavat kasvaa; Maarit sormet harallaan hitaasti, keskittyneesti, pojat nopeammin, paitsi Niko, joka katselee muita.)

Lapsen ääniä: Mää on havu... Mää oon iso... Mää on havu...

Anna: Pikkuhiljaa... Saa olla pieni puu... Nyt alkaa kesä...

Oli ensin kevät, kun ne istutettiin. (Tauko.) Minä olen tuuli.

(Anna menee ikkunan eteen ja puhalttaa lasten suuntaan.

Lapset taipuvat Annasta pois päin ja heiluttavat "oksiaan".

Anna puhalttaa toiselta suunnalta. Taas lapset kallistuvat vastakkaiseen suuntaan.)

Anna: Aurinko paistaa kuumemmin ja kuumemmin. Ihan huudatte vettä. Miltä puut näyttävät, kun ne tarttee vettä... kun on hirveä jano... miettikää... Hyvä, Joel!
(Jari ja Joel läähättävät, vähitellen muutkin omalla tavallaan; Elina on hyvin eläytynyt ja näyttää siltä kuin kurkkua kirvelisi.)
Anna (suihkupullo kädessään): Täältä tulee vettä. (Ruiskauttaa pienen suihkun joka lapsen erikseen.) Ne piristyy. (Lapsia hymyilyttää; he suoristuvat.)

Syksy

Anna (taun jälkeen): Kesä päättyy aika nopeesti. Teiltä alkaa tippua lehdet... Jos on kuusi, alkaa suojaudua talvea vasten... (Janne, Edward ja Gukhan kaatuvat melkein puumaisen suorina maahan.)

Anna: Ei talven tullen puut kuole, ne rupeaa vaan suojaudumaan... ne tietää, että talvi tulee...

(Pojat nousevat seisomaan.)

Anna (eläytyen, äänen volyymia ja sointiväriä syventäen): Nyt puhkeaa sellainen syysmyrsky, joka heiluttaa teidän oksia maasta taivaaseen, toisia puita koskettaen...

(Lapset heiluvat hurjassa tuulessa, Janne tuottaa myös tuulen ääntä. Edward pyörii pysymättä paikoillaan.)

Anna: Apua... puut melkein kaatuilee. Onneksi ei kaikki. Jää osa pystyynkin... Kova tuuli käy edelleen ylös ja ympäri... vielä ja vielä... Hyvä, tytöt... Kaikki eivät ehkä kestä syysmyrskyä, mutta metsänhoitaja toivoo että puut säilyy myrskystä...

(Kaikki isot pojat kaatuvat dramaattisesti, omia aikojaan.)

Anna (nostaen kaatuneita pystyyn, taputtaen ja silittäen; lapset eläytyvän puumaisia, jäävät pystyyn): ... antaa paljon rakkautta ja hellyyttä... niin puut jaksaa nää syysmyrskyt. Ja myrsky jatkuu, se on pitkä myrsky...

Anna (musiikin hiljettä): Onneksi se lopulta loppuu. Ja kaikki lehdet on tippuneet lehtipuista.

Talvi

Anna: On talvi ja puut aivan jäätyneitä... ja se kuori suojaa pakkaselta... Alkaa sataa lunta...

(Lapset lopettavat heilumisen. Anna koskettaa ja silittää päitä. Lapset rauhoittuvat.)

Anna (alkaa vetää suurta kateharsoa avustavan lastentarhan-
opettajan kanssa lasten päälle, hyvin hitaasti): Nyt sataa lumi...
(Hiiskumaton hiljaisuus.)

Janne: Tää puu menee ihan pieneksi, kun lumi painaa niin
paljon.

Anna: Puut on jäätyneitä... lumi suojaa niitä liialta pakkaselta.

Janne: Onko lumi niin kiltti?

Anna: Joo-o. Lumi suojaa sitä pakkaselta.

(Lapset ovat hiljaa kateharson alla pitkäkhön tovin.)

Anna (tavallisella äänellä): Miltä tuntuu olla siellä lumen alla?

Monia ääniä: Kivalta... mukavalta... kivalta...

Anna: Miltä lumi tuntuu ympärillä?

Lapsen ääni: Kylmältä.

Anna: ... Miltäs muulta?

Lapsen ääni: Kohta tulee ihmisiä kattoon...

(Anna kysyy, tuntuuko lumen alla pelottavalta. Melodinen

vastaus: "Eeiiiil" Hän kysyy vielä, tuntuuko turvalliselta, ja
rauhottaako lumi puita. Näihin hän saa moniääniset myöntei-
set vastaukset.)

Anna: Kun on ollut hirveesti pakkasta, aurinko alkaa taas
paistaa... lumi sulaa. (Kateharso otetaan pois yhtä hitaasti
kuin se on laitettukin.) Miltä tuntuu kun lumi sulaa teidän
päältä?

Lapsen ääni: Se tulee vielä toisen kerran.

(Lapset ovat ihan hiljaa, kun kateharsoa otetaan pois.)

Seuraava kevät

Anna: Nyt on koittanut uusi kevät... aurinko alkaa paistaa ja
uudet lehdet ...

Lapsen ääniä: Tää on ihan läkähtynyt... Tää on kans...

Tico: Tää haukottelee.

Anna (naurahtaa): Haukottelu sopii hyvin, kun ne herää ja
virkoaa... puunlehdet alkaa taas kasvaa...

Lapsen ääni: Koska taas tulee se syksy?

Anna: Se meni, mutta tulee taas kesän jälkeen.

(Tico tekee käsillään linnun siivet.)

Anna: Linnut sopii tähän kevääseen ihan hyvin. (Silittää Ticon
päättä.)

Uusi leikki

Anna kehottaa lapsia istumaan lattialle. Hän kyselee lapsilta, mikä puu jokainen oli. Hän saa henkilökohtaisesti suunnattuihin kysymyksiinsä vastauksina useamman kerran: havupuu, kuusi ja vaahtera, mutta lapset eivät ole kiinnostuneita keskustelusta. He ottavat huopia ja vetävät niitä päällensä.

Lapsen ääniä: Tää jäi mullan alle... Tää jäi ...

Anna (seuraa lapsia katseellaan): Peitänkö teidät? (Alkaa peitellä lapsia.) Istutan uuden puun.

Lapsen ääniä: Tää on sieni... Nää on sieniä... Tää on metsänpeikko...

Lapset jatkavat leikkiä; mukana on myös Niko, joka tuli mukaan vasta lumikohtaukseen; nyt hän kuljeskelee ympäriinsä huopa päänsä yli vedettynä. Myöhemmin huopaleikki jatkuu myös pareittain, tarvittaessa Annan avustamana ja ohjaamana.

Videointi loppuu kesken. Omien muistiinpanojeni mukaan leikki jatkui. Joku lapsista mainitsi sanan ´möykky´ ja sanaa maisteltiin toistelemalla sitä moneen kertaan. Anna peitteli tyyneästi lapsia ja kehotti myös Elinaa ja Maaritia huovan alle ja alkoi peitellä heitä.

Kuka on tarinan kertoja? Kirjallisuudessa hän on se, joka kertoo, mitä kirjan henkilöt havaitsevat, mutta kirjailija hän ei ole. Teksti puolestaan esittää sen, kuinka kertoja kertoo ja henkilöt havaitsevat. Kertoja voi olla osallinen tarinassa tai ulkopuolinen, hän voi olla minä-, sinä- tai hän-kertoja, kaikkietävä, fiktiiviset hahmonsä ylittävä kertoja, sisäkkäisten, vaihtuvien näkökulmien moniääninen kertoja. Henkilöhahmot ovat yleensä alisteisia kertojalle, mutta moderneissa romaaneissa voi kertojan ja henkilöhahmon välille syntyä dialogi: romaaninhenkilö voi yllättäen puhutella kertojaa niin kuin Sven Delblancin romaanissa *Kertomus Sörmlannista*. Kertojan asema tarinassa ei ole muuttumaton. Se tarjoaa vaihtelun ja yhdistelyn mahdollisuuksia hyvin paljon; Pekka Tammeen viitaten voin sanoa: tutkimattoman paljon. (Ks. Tammi 1992, 9–20.)

Kuka on tämän draamatarinan kertoja? Koetan tarkastella

Annaa moniäänisenä kertojana.

Tarina alkaa opettaja-Annan ja lasten kohtaamisesta, jossa konkreettisten esineiden ja muistikuvien avulla tavoitellaan metsän atmosfääriä ja vahvistetaan puihin liittyvää tietoutta, ylläpidetään metsäteeman jatkumoa. Opettaja-Anna ilmaisee halunsa olla metsänhoitaja. Hän keskustelee lasten kanssa puuden olemuksesta ja sopii, että lapset ovat puuntaimia. Lapset suostuvat leikkiin vastaanäyttelijöiksi. Kun Anna kehottaa lapsia menemään taimiksi oven eteen, kaikki ovat heti valmiita ja innokkaita, mikä osoittaa myös tottumusta ja draamaleikin vaikiintumista ryhmän rutiiniksi. Lapset malttavat odottaa juuri-kaan hosumatta.

Metsänhoitaja-Anna määrittelee taimet ja nostaa lapset yksitellen tyhjäan huoneeseen. Hän alkaa Elinasta ja sijoittaa tämän huoneen kulmaan siten, että kahdella puolella tyttöä ei ole ketään. Elinan viereen tulevat Jari ja Roope. Vilkas Jari on hyvin rauhallisten lasten välissä. Keskelle huonetta Anna sijoittaa isoja poikia ja lähimmäs ovea ja kameraa Nikon, Ngoanin ja Maaritin. Vaikka Anna puhuu metsänhoitajan repliikkejä, hän sijoittaa lapset kuin pedagogi: arka tyttö saa huoneen nurkassa omaa reviiriä, tasavertaisesti oman tilansa ottavat pojat ovat keskellä, Maarit ja Elina ovat nyt niin kaukana toistaan, että kummankin on haettava omaa ilmaisua toisesta riippumatta. Innokas, toisia jäljittelevä Ngoan on ohjeita noudattavan Maaritin vieressä, lähellä Annaa penkin lähellä on pieni Niko. Samalla kun metsänhoitaja ihailee taimikkoaan, pedagogi tarkkailee lapsia ja muistuttaa puun paikallaan pysymisen ominaisuudesta.

Replikointi tapahtuu luontevasti metsänhoitajan ja pedagogin vuorotteluna, usein repliikissä on samanaikaisesti molemmat äänet. Anna on kiireetön. Kullekin tapahtumalle jää runsaasti aikaa. Puun tarinassa puu on elävä, ihmisen lailla tunettava satuolento. Ollaan taas lähellä ihmisen fyysisiä tunteja: leppeän tuulen kosketus, jano, lämpö, kylmyys, raju tuuli... Kertomuksen kuluessa lapset kuvaavat puun kokemuksia fyysisellä ilmaisullaan, mutta myös huomautuksillaan. Kevään muuttuessa kesäksi Anna ottaa uuden roolin: hän on hetken

aikaa tuuli, joka kahdelta eri suunnalta puhaltaa lasten joukkoon.

Annan tarinassa puiden on määrä elää läpi vuoden. Kun kolme ”puuta” kesän lopulla kaatuu, metsänhoitaja-pedagogi toteaa oman tarinansa osana, että talveen valmistuminen ei ole samaa kuin puiden kuolema. Toisiinsa katsomatta, spontaanisti ”puut” nousevat pystyyn. Kun syysmyrskyssä samat ”puut” ja pari muuta kaatuvat, niin Anna sijoittaa pedagogin rooli-hahmonsä sisään ja alkaa metsänhoitajana hellästi hoivaten nostella kaatuneita pystyyn. Tämä tuntuu vetoavan lapsiin, ja ”puut” pysyvät sen jälkeen pystyssä. Myrsky on tarinan huippukohta: Anna maalaa äänellään yli musiikin luoman myrskyn rytmin ja pauhun. Tarinan taitekohta on lumen tulo. Kun kateharso vedetään hitaasti lasten pään yli, voisi kuulla nuppi-neulan putoavan. Janne eläytyy niin, että painuu kasaan lumen alle ja kyselee, onko lumi niin kiltti, että suojaa liialta pakka-selta. Tässä vaiheessa metsänhoitaja-Anna tuntuu väistyvän ja pedagogi kysyy, miltä lapsista tuntuu olla lumen alla. Lumen sulamisessa Anna ei enää tavoittele dramaattisuutta, vaan alkaa rauhallisesti lopetella tarinaa vastaamalla opettajana lasten kysymyksiin ja osoittamalla, että Ticon tapa jatkaa tarinaa sopii teemaan hyvin.

Annan opettajan ominaisuuksia on rikas moniäänisyys, joka tässä draamassa on harkitumpaa ja ilmeisempää kuin monesti muulloin. Anna asettaa itsensä useisiin positioihin säilyttäen syvimmällään tilannetta havainnoivan opettajan katseen. Opet-tajan äänen polyfoniaan kiinnittää huomiota myös Gunilla Lindqvist leikkitutkimuksessaan (Lindqvist 1998, 144). Tarkastelen lähemmin äsken kuvaamani jakson muutamaa repliikkiä etsien opettajanroolin muuttuvia diskursseja. (Ks. mm. Suoninen 1997, 75–79.)

Anna: Pikkuhiljaa... Saa olla pieni puu...

Pedagogi-Anna määrittelee tarinan tempon yhdellä sanalla kaikille lapsille; hyväksyvä viittaus puun kokoon on tarkoitettu lapselle, joka ensin tekee kehollaan pienen puun, mutta ver-

taa sitten itseään muihin ja suurenee.

Anna: Nyt alkaa kesä... Oli ensin kevät, kun ne istutettiin.
(Tauko.) Minä olen tuuli.

Tässä kuuluu tarinan kertojan ääni, takauma vie menneeseen, äsken koettuun kevääseen. Tuulena Anna ottaa uuden rooliposition, johon liittyy toiminta tuulena.

Anna: Aurinko paistaa kuumemmin ja kuumemmin. Ihan huudatte vettä. Miltä puut näyttävät, kun ne tarttee vettä... kun on hirveä jano... miettikää... Hyvä, Joel!

Kertoja maalaa ensin kesän tunnelmaa samalla, kun pedagogi tarkkailee lapsia; kertoja-vastanäyttelijä-pedagogi haastaa lapset reagoimaan kuumuuteen intensiivisellä, suoralla repliikillä. Kertojan osuus vähenee, pedagogin kasvaa, kun Anna kehottaa lapsia miettimään. Pedagogi on enää jäljellä kommentoimassa Joelin toimintaa.

Anna: Täältä tulee vettä.

Anna ottaa uuden position rupeamalla tuottamaan sadetta.

Anna: Apua... puut melkein kaatuilee. Onneksi ei kaikki. Jää osa pystyynkin...

Tässä tapahtuu vuoronvaihto: Anna pysyy tarinan kertojana, mutta joutuu muutamien lasten kaaduttua reagoimaan jo tapahtuneeseen. Hän on tapahtuman silminnäkijä, jonka äänessä on onnettomuuspaikalla olevan reportterin tunnekiihkoa. Välittömästi kertoja-pedagogi ottaa tarinan uudelleen hallintaansa ja antaa vihjeen, ettei kaikkien ole syytä kaatua. Osa lapsista jääkin pystyyn.

Anna: Kova tuuli käy edelleen ylös ja ympäri... vielä ja vielä... Hyvä, tytöt... Kaikki eivät ehkä kestä syysmyrskyä, mutta metsänhoitaja toivoo että puut säilyy myrskystä...

Kertojan ja lasten välillä on vuorovaikutus, jossa kumpikin osapuoli, lapset eleillään ja Anna äänellään, kilpailee myrskyn hurjuudessa. Pienen tauon jälkeen pedagogi heittää välihuomautuksen Elinalle, Maaritille ja Ngoanille. Sitten kertoja muuttuu säyseämmäksi ja toteavammaksi ja ottaa metsänhoitajan näkökulman.

Annalle moniäänisyys on luonteva tapa ohjata draamaa. Anna-Lena Østern mainitsee myös mahdollisuuden, että opettajalla on draamassa rooli, josta käsin hän ohjaa. Tätä mahdollisuutta hän pitää tärkeänä juuri varhaiskasvatuksen draamassa. Ohjaaminen tapahtuu joustavasti lapsen toiminnan häiriintymättä. Kuvatessaan kouluikäisten draaman ohjausta hän pitää kumminkin tärkeänä, että opettaja selvästi ilmaisee, milloin hän on roolissa, milloin ei. (Østern 1994b, 57–58; Østern 1994c, 128.) Tällä on merkitystä silloin, kun opettaja koulu luokassa ottaa esimerkiksi vastaväittäjän roolin luodakseen tarinaan jännitettä. Tietoinen moniäänisyys sekä kyky vaihtaa rooleja ovat Annan opettajuutta ja pedagogista työskentelyä, vaikka ymmärrän niihin sisältyvän väärin tulkitsemisen riskin. On kuitenkin pantava merkille, että Annan lapsiryhmä näyttää ymmärtävän hänen roolinvaihdoksensa, ilmeisesti minun laillani – osana hänen ohjaustaan. Kysymys syvimmiltään on lasten ja opettajan välisestä vuorovaikutuksesta ja siihen sisältyvästä vivahteikkuudesta, tässä tapauksessa positioiden vaihtamisesta ja sen hyväksymisestä osana draamaleikin näkymätöntä säännöstöä.

Anna on ilmeisesti suunnitellut tarinaan loppukeskustelun, jossa koettu asia verbaalistetaan ja kokemuksia vaihdetaan. Rekvisiittana, käytännössä kunkin reviiirin rajana ollut ”multa” eli huovat ovat jääneet tarinan kulussa lapsilta käyttämättä, ja he alkavat leikkiä niillä piiloutuen sisään. Anna ei yritä estellä, vaikka aluksi yrittääkin keskustelua. Hän alkaa joustavasti peitellä lapsia, joista tulee sieniä, puita ja metsänpeikkoja... Draama jatkuu leikinä.

Anna mainitsee päiväkirjassaan, että jokaisessa tuokiossa pitäisi olla yllätysmomentti. Mikäli tästä tarinasta etsii sitä ulkoaisesti, niin yllätys voisi olla suihkepullosta tullut oikea vesi-

suihku ja lopussa kateharso lumen merkinä. Kumpikin konkretisointi motivoi lapsia. Varsinkin lumi-kateharso loi hartaan tunnelman. Ulkoisilla tekijöillä, mikäli niillä on sisäinen merkitys, voidaan luoda tunnelmaa ja vahvistaa intensiteetin kestoa. Mutta yllätyksen täytyy olla oikeassa suhteessa toimintaan ja luontevasti kytkeytyä siihen.

10.6 Draamatuokion päättäminen

Videoitujen draamatuokioiden lopetukset eivät muodosta sellaista kokonaisuutta kuin aloitukset. Tämä johtuu ainakin osaksi siitä, että videointi näyttää usein päättyvän ennen kuin tuokio on loppunut. Näin ollen minulle katsojana jää vain aavistus, kuinka lähellä loppua ollaan.

Mielikuvitusmatkassa Afrikkaan Maarit viimeisenä alkaa kertoa norsusta. Jari ja Tico ovat jo levottomia, ja Janne haluaisi kertoa Maaritin puolesta tarinan nopeasti loppuun. Anna hyljentää pojat käsiliikkeellä ja katseella. Videointi päättyy Annan Maaritille suuntaamaan kysymykseen, mitä norsu olisi voinut tehdä sateella. On mahdollista, että lopusta ei puutu kuin muutamia sekunteja, mutta keskenjäämisen vaikutelma kumminkin jää.

Tyypillisiä lopetuksia on tuokion jatkuminen vapaana leikinä:

Anna: Nyt saatte leikkiä vapaasti, niin kuin ootte halunnut.

Jenni (Gukhanin kimpussa): Toi susi ei pääse tältä karkuun.

Anna (katsoo Jenniä ja Jennistä katse siirtyy muihin lapsiin, hymyilee): Ole varovainen, Jenni.

(Anna poistuu rauhallisesti kuvasta videokameran suuntaan, ilmeisesti sen taakse. Lapset jatkavat leikkiä vaihdellen rooleja sudesta, kettuun, ketusta myyrään... Kuhiseva into ja nopea tempo leimaavat toimintaa. Keskellä lattiaa istuu Elina seurausten muiden leikkiä. Videointi päättyy.)

Huivi kaverina -draamatuokio on kokonaisuus, jonka lope-

tuksessa on samaa klassisen oppitunnin olemusta kuin aloituk-
sessa. Lopulta keskustellaan, mitä kaikkia tyylejä kaveri-huivilla
oli tässä leikissä. Maarit on Annan vieressä ja hänen
houkuttamana uskaltautuu näyttämään ja kertomaan. Huivi-
kaverilla voi olla huntutyylä, karatetyyli, heilumistyyli, pankki-
rosvotyylä... Anna ottaa purkin käteensä ja dialogi jatkuu seu-
raavalla tavalla.

Anna: Mä otan nyt huivien pesän. Ne saa luikerralla sinne
vuoron perään takaisin...

Janne: Tää on niin kiva, ei tää...

Anna: Nyt huivikaverit voi mennä pesään, ne voi kiemurrella,
omaa tietään... Ensimmäiseksi voi mennä Ticon huivi.

(Tico vie huivinsa purkkiin ja tunkee sen oikein perusteellisesti
sisään, ikään kuin se panisi vastaan..)

Anna: Seuraavaksi menee Roopen huivi. Se pyörii, se miettii.
Sitten se menee...

(Roope noudattaa ohjetta ja tunkee lopulta huivinsa sisään
purkkiin.)

(Kukin lapsi vie vuorollaan huivinsa. Jotkut huivit tekevät
pitkän matkan, jotkut huivit, kuten Elinan, hypähtävät sievästi
taitettuina nopeasti sisään purkkiin.)

Anna: Ja nyt on enää Jannen huivi.

(Janne ottaa jälleen estradin haltuunsa: hänen huivinsa luikerte-
lee pitkään tuolien ja penkkien välissä lähestyen hitaasti purkki-
pesäänsä.)

Anna (kommentoiden): Onpa pitkä matka. Mahtuukohan se
sinne?

(Anna ottaa purkin haltuunsa, lupaa peittää sen, etteivät huivit
karkaa.)

Anna: Menkää nyt lattialle selällemme ja ottakaa hyvää tilaa. Sillä
lailla ettei kukaan ole ihan vieressä. Tää on rentoutusvaihe.

(Avustaa lapsia saamaan hyvän, oman tilan.) Täältä lähtee
musiikki. Silmät kiinni. Mä otan tämän ison huivin. Se kulkee
teidän päältä ja välistä, tää iso huivi.

Janne: Se on niitten äiti.

Anna: Joo, tää on emohuivi. Täältä tulee musiikkia. Voitte
tuntea tämän huivin liikkeen päällänne. Älkää kurkkiko... Tää
on yllätys.

Anna ottaa kiinni ison nelikulmaisen huivin kahdesta vierekkäisestä kulmasta ja kulkee hiljaa lasten välissä antaen huivin liukua kunkin lapsen päältä hitaasti pariin-kolmeen kertaan. Lapset ovat hiljaa, silloin kun huivi kulkee heidän päältään, muuten on pientä kääntelyä ja vääntelyä. Tico alkaa loppuvaiheessa tavoitella käsillään isoa huivia. Musiikki määrittää harjoituksen kestoksi pari-kolme minuuttia.

Musiikkina on Chopinin Nocturne (E-duuri, op. 9 nro 2). Anna käyttää aina samaa rentoutusmusiikkia, joka vähitellen on tullut lapsille tutuksi. Teatterinomaisena instruktiona alkanutta tuokiota on seurannut toiminnallinen, rytmikäs leikki monine vaiheineen, joka nyt päättyy rauhallisesti. Huivien luikerrelulla pesäänsä on tarkka paralleeli aloituksessa, jossa Anna taikoi ne esiin. Nyt lapset saavat tuottaa oman versionsa teatteriin: yhtä salaperäisesti kuin huivit tulivat, yhtä salaperäisesti ja yksilöllisesti ne myös katoavat. Tällöin mikään niiden maagisesta voimasta ei katoa, vaan jää latenttina seuraavaa kertaa odottamaan. Jannen laajaa tilan ja ajan ottoa Anna epäsuorasti yrittää nopeuttaa ennakoimalla kysymyksellään jo seuraavaa vaihetta: mahtaako huivi mahtua purkkiin. Tämän suoremmin Anna ei kiirehdi. Hän antaa jokaiselle lapselle tämän haluaman ajan, mutta saattaa kysymyksellään edetä jo seuraavaan kohtaukseen saadakseen tarinaan vauhtia ja pitääkseen sen koherenttina, ettei yksi episodi paisu liiaksi ja muut lapset menetä kiinnostustaan. Näyttelijäntyöhönsä uppoutuvan Jannen kohdalla tämä menettely on usein tarpeellinen.

Kun Anna ottaa ison huivin, Janne nimeää sen pikkuhuivien äidiksi. Huiviemon tehtävä on rauhoittaa huivien kaverit eli lapset. Sen liikkumisen tempo on hidas, musiikkia myötäilevä, tuntoaistia koskettava ja herkistävä. Tico, jolla on oma, erityinen suhde myös nukkeen, herra Mainioon, alkaa tavoitella emohuivia käsillään. Lieneekö se merkki huivin animistisesta symbolivoimasta?

Huivi kaverina -harjoitus on kompakti kokonaisuus, jossa jokainen osa on nivoutunut toiseen. Tämä tuokio noudattaa Aristoteleen tragedian rakennetta: aloitusta seuraa keskikohta, joka on seurausta aloituksesta. Kaikki aloituksen teemat ja motiivit

käytetään siinä hyväksi. Lopetus on seurausta toiminnasta ja sen looginen, johdonmukainen jatke. Päätös, emohuivin ”tuutulaulu” on eräänlainen puhdistautuminen, selkiytyminen, katharsis. (Ks. Aristoteles 1997, 166; Sihvola 1997, 237.)

11 Pekka ja susi teatteriesityksenä

Kymmenes videotuokio on kuvattu 29.3.1996 päiväkodin salissa. Pekka ja susi esitetään muille lapsille. Ensiksi ovat vuorossa päiväkodin nuorimmat lapset, sen perään on heti toinen esitys isommille lapsille. Anna kirjoittaa päiväkirjassaan, että tarina tuli valmiiksi siinä mielessä, että se ei enää herättänyt halua kokeilla ja tutkia, vaan lapset alkoivat hioa omaa rooliaan kokonaisuudessa. Tarina lakkasi olemasta draamaleikki ja siitä tuli näytelmän harjoitus. Esityksen päivämäärää nopeutti tieto, että kaksi lapsista, Tico ja Elina, olivat siirtymässä ryhmästä pois.

Näytelmän kesto, jonka Prokofjevin musiikki säätelee, on kuusi minuuttia. Aloituksineen ja kiitoksineen esityksen kestoksi tulee kymmenkunta minuuttia. Anna aloittaa esittelemällä näyttelijät lapsille etukäteen. Näyttämön lavasteina on kaksi penkkiä kuvaamassa puita, jonne linnut lentävät ja kissat ja Pekka kiipeävät. Muovinen lasten uima-allas kuvaa lampea, isoisä on saanut oman talon eli markiisikankaalla katetun ”myymäläpöydän”, jossa Pekka ja myös ankka asuvat. Rooliasuina on päähineitä, nokkia ja häntiä. Kullekin eläinhahmolle on tehty kasvoväreillä naamio; isoisällä ja metsästäjillä on viikset miehisinä tuntomerkkeinä.

Anna kehottaa lintuja nousemaan puuhun, ja ensimmäinen esitys alkaa. Linnut, Edward, Tico ja Joel, ovat innoissaan. Koska he ovat koko ajan näyttämöllä ja suurimman osan aikaa puussa, he näkevät sivusta kaikki tilanteet. He eivät ole koskaan aikaisemmin ottaneet ohjaajan roolia, mutta alkavat nyt huudella neuvojaan näyttelijöille samaan tapaan kuin Anna ja Janne draamaleikeissä. Jokainen muistaa itse oman tehtävänsä, mutta hienoinen jännitys näkyy sekä Gukhanin että Jannen

roolityössä, jossa ei ole leikin spontaanisuutta. Sen sijaan pikkulinnut ovat hurmaavan vapautuneita kisaillessaan ensin Pekan kanssa ja ärsyttäessään myöhemmin sutta. Jari ankkana ja Janne suteta luovat jännittävän, tasavertaisen takaa-ajokohtauksen.



Pikkulinnut ovat Pekan ystäviä. Kolmen pojan triosta on kasvanut kiinteästi yhdessä toimiva ryhmä. Linnut ovat hurmaavan vapautuneita kisaillessaan ensin Pekan kanssa ja hännätessään myöhemmin sutta.

Kissamaisesti liikkuvat Elina ja Maarit jäävät vähän taka-alalle; tämä selittyä myös kuvakulmasta: kamera ei tavoita kokonaan sitä penkkiä eli puuta, johon kissat kiipeävät. Ngoan ja Roope ovat metsästäjiä. Kädessä heillä on puukepit metsästyskivääreinä. Ngoan seuraa tarkkaan ja keskittyneenä marssin rytmiä ja kiertää itsetietoisesti lammen, Roope katselee vapautuneesti ympärilleen ja näyttää tyytyväiseltä kulkiesaan näyttämöllä – hieman hajamielisesti. Niko isoisänä liikkuu liukkaasti ja hakee Pekan oikeaan aikaan. Yleisö on erittäin keskittynyt. Välihuutoja ei juuri kuulu, paitsi että kärrynpyöriä heittävä Pekka-Gukhania kehoitetaan toistamaan tempunsa.

Toinen esitys alkaa näyttelijöiden esittelyllä samaan tapaan kuin ensimmäinenkin. Anna muistuttaa ennen esityksen alkua: ”Linnut, älkää antako kommentteja. Kaikki kyllä muistaa omat vuoronsa.” Toisessa esityksessä Gukhan ja Janne ovat vapautuneempia: Gukhan on nyansoidumpi muistaessaan koskettaa lammen vettä, Jannen ilmeessä on enemmän susimaisuutta. Ankan ja suden kohtaamisessa tapahtuu yllättävä muutos. Anka-Jari juoksee pakoon yleisön joukkoon eli varioi vielä kerran rooliaan uudella tavalla. Tätä ohjaaja-Janne ei suden hahmossakaan sulata, vaan huutaa väliin viittamalla kädellään isoisän mökkiin: ”Tonne, Jari!” Musiikki vie kuitenkin tarinaa eteenpäin suunnitelman mukaisesti. Esitys päättyy kumarruksiin, jossa kaikki lapset Annan kanssa ovat rivissä yleisön edessä. Yleisö taputtaa ja vakuuttaa pitäneensä esityksestä. Lapset alkavat ottaa pois kuumia päähineitään ja nokkia. Kun kuvaus päättyy, etualalla on Tico, joka tyytyväisenä on tullut tervehtimään tuttuja katsojia.

Näytelmässä lapset kohtaavat ensi kertaa yleisön. Useimpiin esiintyjiin yleisöllä ei näytä olevan näkyvää vaikutusta, kun vertaan heidän työskentelyään yleisöttömään draamaleikkiin. On oikeastaan odotettavaa, että isoimmat ja innokkaimmat draaman leikkijät, Janne ja Gukhan, ovat kuitenkin ensimmäisessä esityksessä hieman jännittyneitä. Kumpikin on kehittänyt rooliaan ymmärtäen monia siihen sisältyviä mahdollisuuksia. Kummallakin on epäilemättä halua näyttää osaamistaan. Jari-anka alkaa keinuskella lammessaan ja toisessa esityksessä

karkaa yleisön joukkoon. Hän leikkii itselleen luonteenomaisesti yleisöstä piittaamatta – tai ehkä juuri yleisön inspiroimana halua vielä kerran yllättää kaikki. Sen sijaan Roopeen yleisöllä on innostava vaikutus. Se ei näy roolisuorituksena, vaan uudenaikaisena koikkelehtimisena ja ensi kertaa laajan tilan ottamisena näyttämöllä.



Metsästäjät tulevat Pekan avuksi. Rooleissa on ryhmän nuorempia lapsia. He ovat ottaneet tarinassa oman tilansa; se näkyy tyytyväisyytenä ja itsetietoisuutena. He seuraavat tarkkaan marssin rytmiä ja kiertävät lammen. Puukepit ovat metsästyksivääreitä.

Prokofjevin musiikki rajaa näytelmän tapahtumat ja niiden keston. Kukin näyttelijä kuulee oman ”iskunsa”, ja ajoitus toimii moitteettomasti. Anna on useita kertoja viitannut tämän musiikin merkitykseen: lapset ovat hyräilleet ja lauleskeleet sitä ja oppineet kuulemaan omat vuoronsa. Harrastajille kirjoittamassaan oppaassa Geoff M. Michell neuvoo näyttelijää yksinkertaisesti: näyttele, toimi! Hän viittaa ajoitukseen, täsmällisyyteen, kurinalaisuuteen, silloin kun tehdään näytelmää yleisölle. (Michell 1996, 108–109.) Lasten esityksessä nämä asiat ovat rakenteessa itsestäänselvyyksinä, koska leikki/harjoitusaika on ollut pitkä.

Olen aikaisemmin viitannut siihen, että näyttelijä kuvaa *toista*, jotakin muuta kuin itseään, hänellä on rooli. Draamaleikissä niin kuin näyttelijäntyössäkin kaikki se, mikä on toisessa on oltava itsessä: näyttelijä on se *toinen*. Siksi draamaleikki on omien ilmaisun mahdollisuuksien tutkimista, kokeilua, etsimistä. Lasten esittämässä roolitöissä haluan nostaa esille elämänilon. Se on olennaista myös näyttelijän työssä. Näyttelijän elämä on eräs parhaita mahdollisia, koska tämä saa maistaa kaikkien roolihenkilöidensä riemua, Robert Cohen toteaa ja kehottaa näyttelijää leikkimään roolihaamonsa kanssa, nauttimaan sen ominaisuuksista. Juuri näin lasten draamaleikissä/esityksessä parhaimmillaan tapahtuu. Cohen jatkaa:

Jos pysähdymme ajattelemaan asiaa yleisön näkökulmasta, oivallamme, että toisten ihmisten läsnäolo ei koskaan vaikuta meihin niin syvästi kuin silloin, kun näemme heidät haltioitumisen tilassa. (---) Aidon ilon hetket, hetket, joista nautitaan pohjia myöten, säteilevät vahvaa myötätuntoa. (Cohen 1986, 129–130.)

12 Millaisena lapset ja Anna näyttäytyvät draamaleikissä

Piirrän havaintojeni pohjalta kuvaa Annan ja lasten muodostamasta yhteisöstä päivähoiton kulttuurin luomassa tilassa, draamaleikissä. Etnografisen tutkimuksen tavoitteita on yrittää

vastata, miksi ihmiset tietyssä kulttuuriympäristössä toimivat niin kuin toimivat (Weisner 1996, 133). Aristoteleen (1997, 174–175) mukaan luonteenkuvauksessa kirjailijan/näyttelijän on pyrittävä välttämättömään ja todennäköiseen, niin että tietynlainen henkilö puhuu ja tekee tietynlaista ja että tapahtumat seuraavat toisiaan välttämättöminä ja todennäköisinä. Käännän asian toisinpäin. Tarkastelen Annaa ja lapsia tarinan hahmoina ja yritän tulkita jokaisen ”luonnetta” toiminnan ja repliikkien pohjalta. Lainausmerkit ovat paikoillaan, koska käsittelen luonnetta kaunokirjallisena ilmiönä. Yritän nostaa esille kunkin lapsen jonkun piirteen, ikään kuin abstrahoida esiin jokin olennaisen ominaisuuden tai poikkeaman tavallisesta. Näin luon kuvaa draamaleikin osallistujien moninaisuudesta ja moniäänisyydestä ja kenties onnistun osoittamaan jotakin lasten ja Annan välisistä suhteista ja rooleista ja ymmärtämään heidän toimintaansa ryhmän jäsenenä päivähoidon kokonaisuudessa. Käytän hyväkseni metaforisesti lastenkirjallisuutta, mutta en pyri pakottamaan eläviä toimijoita minkään satutypologian mukaisiksi hahmoiksi.

Yksinäinen ritari ihmemaassa. Kolmivuotias Niko on hiljainen poika. Hän on useimmin kontaktissa Annan kanssa, mutta ei aloitteentekijänä. Hän harrastaa penkin alla puuhailua aktiivisesti ja itsenäisesti, mutta osallistuu muuhun toimintaan vain Annan pyynnöstä. Myös Janne ja varsinkin Gukhan etsivät ohjaavaa kontaktia hänen kanssaan. Nikon katse kuvaa usein ihmettelyä, suu on puoliauki ja silmät katsovat tarkkaavaisina tapahtuman keskusta. Usein hän vetäytyy pois kesken toiminnan. Idullaan olevaa muutosta enteilee kolmen draamatuokion lopussa Nikon oma-aloitteinen tulo mukaan leikkiin. Kerran hän puhuttelee isoja poikia, mutta nämä eivät huomaa häntä. Niko jatkaa yksin rinnakkaisleikkiä näyttäen tyytyväiseltä.

Prinsessa Hyvä Tuuli ja Tytti Pääskynen. Nelivuotiaalla Ngoanilla on vain muutama yhteinen suomen kielen sana muiden lasten kanssa. Hän toistelee niitä, mutta en pysty erottamaan kunnolla, mitä hän sanoo. Hän havainnoi tarkkaan muita lapsia ja toi-

mii nopeasti samalla tavalla. Hän on rohkea, luontevasti ryhmän keskelläkin, nauttii liikkeistä ja rytmistä. Hän leikkii eläinten kamppailua Jarin ja Gukhanin kanssa, iloiten kontaktista ja ymmärtäen, mistä on kysymys. Hän on luontevasti Elinan parina. Hän hymyilee ja toisinaan nauraa kihertävää, tyytyväistä naurua.

Pikkuprinssi Rohkea. Nelivuotias Roope noudattaa tarkkaan Annan kehoituksia. Hän ei anna periksi, vaikka jää usein keskusryhmän ulkopuolelle. Hän ilmaisee ajatuksensa yleensä hiljaisella äänellä, mutta hän vastaa aina kontaktiin ja on jonkun kerran aloitteentekijäkin. Hän iloitsee ymmärtämisestään ilmaisemalla sen joko sanallisesti tai ilmeellään.

Ronja Ryövärintytär. Jenni on aktiivinen, kokeileva, vaihtelevia rooleja hakeva 5-vuotias. Innokas ja altis keksimään, mutta myös taipuvainen muiden ohjaukseen. Hän on aloitteentekijä:

Mää oon Pekka.

Ne saalistas tätä.

Terve, kotkat! Ne lentää yläpuolella, pöllöt.

Kontaktissa usein Gukhanin kanssa, samoin luontevasti muiden isojen poikien kanssa. Jenni kykenee keskittymään omaan rooliinsa.

Uneksijaprinssi ja ritari Velmu. Tico on kahden maailma välissä: Hän on herkästi reagoiva, sadun maailmaa elävä lapsi, joka tanssii spontaanista ilosta viimeissä videonauhassa, kun käärme on saatu kiinni. Toisaalta hänessä elää epäilyksen siemen, joka tulee näkyviin muun muassa kontaktissa herra Mainion kanssa. Tico koettelee fantasian todellisuutta suhteessaan kontaktinukkeen uhkaamalla, ihastelemalla, ivaamalla sitä:

Hei, mä annan sille turpiin, sille herra Mainiolle, köniin.

Hei, Jari, kato herra Mainio! Sekin pomppi!

Ai, Herne Mainio?

Tico on isojen poikien ryhmän pienin. Hän jäljittelee heitä, mutta luo myös monia omia ratkaisuja.

Rautainen Heikki. Joel on fyysisesti taitava ja aktiivinen. Hänellä on uusia ehdotuksia, mm. roolihahmo myyrä, johon muutkin tarttuvat. Isojen poikien keskusryhmässä hän on rakentavasti mukana, erityisesti Ticon, Gukhanin ja Jarin kanssa. Mutta niin kuin Grimmin sadun hahmo hän saattaa jäädä uskolliseksi, kunnan ritariksi, mutta pääroolia vaille: hän ilmaisee kerran halunsa olla Pekkana, mutta Janne kumoaa hänet välittömästi. Asia jää silleen, kun Anna asiaan tarttumatta päättää harjoituksen.

Keijukuningatar. Maarit ei puhu juuri mitään draamaleikissä, mutta hän on olemuksellaan läsnä. Hän on fyysisesti taitava, liikkeissään huoliteltu, syvästi keskittyvä ja Annan ohjeita noudattava. Silloin kun Anna on osoittanut Maaritille osallistumispaikan, hän on aloitteellinen, jopa ideoiva, ja etsii omaa ilmaisuaan. Mutta ilman rohkaisua hän ei löydä omaa paikkaansa, vaan jää helposti katselijaksi. Maarit on melkein aina Elinan parina, vain pari kertaa hän lähestyy Roopea ja Joelia, silloinkin Annan ohjaamana.

Vaeltajaritari. Viisivuotias Edward on ryhmän jäsen vasta helmikuun alusta. Hän on vilkas ja eläväinen. Hän hakee kontakteja isojen poikien ryhmään, mutta ei ole aina oikein juonessa mukana. Myös suomen kieli – pintataidosta huolimatta – saattaa tuottaa vaikeuksia. Aktiivisuus, nopeus ja into uuden aloituksessa ja myös nopea kyllästyminen näkyvät hänen toiminnassaan.

Tietäjä, kuningas ja yksinäinen prinssi. Janne on ideasampo ja tarinanrakentaja; huippunopeasti hän ottaa paikkansa, ohjaa, väittää vastaan ja neuvoo muita, Annaakin. Hän ottaa yllättäen etäisyyttä ja havainnoi ulkopuolelta. Kun hän on herra Mainion nukettajana, hän roolin mukaan muuttaa ääntään ja kimittää; hän kiinnittää muutenkin huomiota näyttelijäntyöhön.

Hänen repliikeissään kuuluu useita kielen variantteja, myös kirjakielen: "Älkää ampuko häntä. Hän on jo ansassa." Toisinaan hän eläytyy niin syvästi, että näyttää unohtavan muut. Janne on hallitseva ja avuliaan sosiaalinen, eikä ole helppo huomata asian kääntöpuolta. Yhden kerran (äänipaperikoneessa) hän kahteen otteeseen torjuu Gukhanin tylästi, mutta tyytyy välittömästi Annan ratkaisuun. Kun lapset kertovat mielikuvitus-tarinaansa, Jannen vuoro jää viimeiseksi, eivätkä Tico ja Jari jaksakaan enää kiinnostua. Silloin Janne hämmentyy, ujostelee ja kertoo oman tarinansa hyvin hiljaisella äänellä vain Annalle.

Satumaan mestaritonttu. Gukhan on isovelji ja vastuunkantaja, satumaan portin vartija. Hän on innostunut kaikesta. Gukhan hallitsee suomen kielen pintakerrosta tamperelaisine aksenteineen, mutta sellaiset 6-vuotiaalle tavalliset sanat kuin ´nipistää´, ´uida´ ja ´möykky´ ovat hänelle vieraita. Kun Niko ei tule ryhmän toimintaan Annan pyynnöstä huolimatta, Gukhan keskeyttää leikin ja menee oma-aloitteisesti Nikon viereen juttelemaan hänelle. Gukhan on luontevasti isojen poikien ryhmässä olematta kenenkään kanssa erityisesti. Niillä kahdella kerralla, jolloin Jenni on mukana, Gukhan suuntaa puhettaan ja toimintaansa Jenniin päin.

Myllärin nuorin poika ja Saapasjalkakissa. Jari on pohtija, spekulioija, itsenäinen tarinan kehittäjä ja uuden etsijä. Hän on ainoa lapsista, joka kieltäytyy tulemasta mukaan, yhden kerran, peiliharjoituksessa.

Anna: Kokeillaan...

Jari (istuu Jannen kanssa penkillä): Ei mennä! Ei oo pakko.

Gukhan (innostuneesti Jarille): Hypitään, hypitään!

(Jari katsoo Gukhania nyrpeän näköisenä.)

Anna (koskettaen Jarin olkapäätä): Joo-o. Tulkaa, tulkaa!

(Jari liittyy ryhmään innottomana. Hän kuiskaa hetken kuluttua jotakin Joelille, on mukana tehtävässä, mutta keskittyy huonosti.)

Jari miettii omia vaihtoehtojaan kauan; hän odottaa muita keksiäkseen, että haluaa olla kyykkäärme, josta sitten tulee senkertaisen draaman suden vastine, tarinan toinen päähahmo. Saadessaan itse suunnitella Jarin motivaatio herää ja hän syvästi keskittynyt. Oma toimintaansa hän kuvaa repliikein, jotka on suunnattu ryhmälle, mutta enemmän Annalle: ”Tää on tosi nopee pikkulintu.” Jari on isojen poikien ryhmän keskushahmoja, mutta myös Ngoan ja Jenni lähestyvät häntä luontevasti. Olen aikaisemmin viitannut Jannen ja Jarin mahdolliseen kilpailuun suden roolista. Sitä havaintoni ei osoita eikä kumoa. Jari on kuin kansansadun myllärin nuorin poika, ongelman ratkaisija – omilla ehdoillaan. Ainaisena yllättäjänä niin kuin Saapasjalkakissa hän vielä toisessa teatteriesityksessä, jossa päiväkodin lapset ovat katsojina, varioi tarinaan uuden, odottamattoman kuvion.

Linnanneito lasivuorella. Elinan ujo katse seuraa kiinteästi kaikkea, mitä tapahtuu draamaleikissä. Lähes aina hän on Maaritin kanssa. Poikkeuksena on yksi parileikki Ngoanin kanssa ja neuvova repliikki Roopelle. Elinan roolitoiveita saa kuulostella pitkään, ja vastaus tulee niin hiljaa, että vain Anna sen kuulee. Elina keskittyy Annan ohjaamiin draamoihin innostuneesti ja itsenäisesti, mutta Annan ja muiden lasten dialogi hämmentää Elinaa ja hän alkaa tarkkailla muita ikään kuin ulkoa päin, etäältä lasivuorelta.

Haltija, muumimamma ja deus ex machina. Anna on haltija, joka loihtii ja luo fantasian maailmaa. Hän vaihtaa rooleja, mutta myötäelää myös lasten tulkitsemien roolihahmojen tunteita. Hän on ymmärtävä, kannustava, tilaa antava, salliva, ystävällinen, mutta myös hämmennyksiin joutuva, yllätynyt muumimamma. Tove Janssonin muumimamma luo ruusutarhan, tekee unistaan viidakon ja järjestää yllätyskekkerit: hänellä niin kuin Annalla on arjen luovuutta, kykyä käyttää olemassa olevaa substanssia haikailematta saavuttamattoman perään. Anna arvostaa dialogia ja vastaa melkein poikkeuksetta suopeasti aloitteisiin. Hän on myös tarinan *deus ex machina* ja tekee ne ratkaisut, jotka eivät liity draaman sisällön yhteyteen: hän lopettaa leikin päivä-

rytmin mukaisesti (ulkoiluajan tai ruokailun lähestyessä) tai tarjoaa uuden vaiheen draamaleikkiin; hän kuulee kerran-pari väärin ja toimii luulonsa mukaisesti; hän jättää lapsen repliikin huomaamatta tahallaan tai tahattomasti jonkun kerran. Hän on kaikkietävä kertoja, joka luo rajat toiminnalle, määrittelee sen kehikon, jonka sisässä draama tapahtuu, hän ylläpitää ja luo normeja, jakaa tehtäviä ja kuittaa ne tehdyiksi:

Ei Elina mitään sanonut. Sä sanoit Elinan puolesta.

Hei, varokaa Jennin laseja!

Roope lähtee... sitten Jari aloittaa. Hyviä ääniä lähtee.

Susi, älä mene vielä. Sitä harmittaa hirveesti. Se kättelee tuonne puuhun, kun ei ylety.

Anna on verbaalisessa että nonverbaalisessa vuorovaikutuksessa jokaisen lapsen kanssa paitsi ryhmän jäsenenä myös yksilökohtaisesti. Annan katse-, ele- ja kosketuskontakti on vähintään yhtä tärkeää kuin puhe.

Vaikka käytän Annan lanseeraamaa ryhmäkäsitetä ´isot pojat´ tarkoittamaan 5–6 -vuotiaita poikia, mikään kiinteä ydinryhmä se ei ole. Näyttää siltä, että useimmat lapset ovat tekemisessä toinen toisensa kanssa. Niillä parilla kertaa, jolloin Jenni on läsnä, hänet voisi kontaktien perusteella nimetä isojen poikien ryhmään. Ngoan ei myöskään ole erityisesti tyttöryhmän jäsen. Kun ajattelen hänen vähäistä suomen kielen taitoaan ja lyhyttä oloaan päiväkodissa, ihmettelen, kuinka taitavasti hän tulkitsee toisten toimintaa ja osallistuu siihen. Osuuko tulkin-ta aina paikalleen, jää arvoitukseksi, mutta yhteyksiä syntyy. Roope on yritteliäs seurailija ja sellaisena kiinteästi mukana kaiken aikaa, vaikka ikään kuin keskustan ulkolaidalla. Janne ja Gukhan luovat useita suoria yhteyksiä Nikon kanssa.

Kolmella lapsella, Ngoanilla, Gukhanilla ja Edwardilla, on muu äidinkieli kuin suomi. Kaksikielisyyttä ja uuden kielen oppimisen ongelmia Anna pohtii hyvin vähän päiväkirjassaan. Näiden lasten toimintaa seuraamalla ymmärrän, miksi näin on. Draama antaa heille yhteisen kielen, jota muutkin lapset opiskelevat. Ann Browne tarjoaa monikielisille lapsiryhmille avuksi miimileikkejä, kuten ´kapteeni käskee´, roolileikkejä, mieli-

kuvitus- ja pukuleikkejä, tarinoiden kertomista eleiden avulla. Hän ei mainitse sanaa draama kaksikielisyyden yhteydessä, mutta hänen esimerkkinsä viittaavat draaman kaltaiseen kokonaisilmaisua hyväksi käyttävään toimintaan. Browne näkee enemmistökieltä puhuvan opettajan kieliyhteisönsä symbolina, jonka myönteinen, arvostava asenne muita kieliä kohtaan on tuikitärkeää lapsen myönteisen identiteetin kehittymisen takia. Moninaisuuden ymmärtämiseen luodaan pohja varhaisimmassa lapsuudessa; se tapahtuu muun muassa siten, että lapsi alkaa ymmärtää maailmassa olevan monia kieliä, että ”jäniksellä on monta nimeä” eikä yksi nimi ole oikeampi kuin toinen. (Browne 1996, 150; 154–156; Pérez de Cuéllar 1998, 184.) Ngoan, Gukhan ja Edward eivät muodosta vähemmistökieltä puhuvien lasten ryhmää, vaan heillä on kullakin oma paikkansa, jonka muotoutumiseen ovat vaikuttaneet paitsi henkilökohtaiset ominaisuudet myös koko lapsiryhmän yhteiset kokemukset.

Yllättävältä sittenkin tuntuu, että Maaritiin ja Elinaan otetaan kontaktia niin vähän kuin otetaan. Siksi heidän kohdallaan draaman rooleilla niiden suomine yhteyksineen on suuri merkitys. Vapaassa leikissä tytöt vetäytyvät, eikä kukaan lapsista aktiivisesti pyrikään houkuttelemaan heitä mukaan. Asialla on varmaan oma historiansa, mikä näkyy Annan aktiivisuutena ja yrityksinä näyttää näille tytöille osallistumispaikkoja myös ohjaamattoman leikin aikana. Näin tapahtuu muun muassa *Puun tarinan* jälkeisessä möykkyleikissä, jossa lapset ottavat multaa kuvanneet huovat leikkivälineikseen. Luulen, ettei kysymys ole yksinomaan ujoudesta. Anna on päiväkirjassaan todennutkin Elinan kohdalla, että kuvitteluleikit ovat tälle vaikeita. Voi olla, että suunnitteludialogin seuraaminen ja nopeat tapahtumat draamassa ovat niin kiinnostavia ja uusia, että Elina hämmentyy tai innostuu seuraamaan draamaa kuin katsoja näytelmää. Elinan aktiivisuus on katseessa, eikä sitä sovi väheksyä. Vielä suurempi yllätys on Maarit, joka on leikkinyt draamaleikkejä jo edellisellä vuonna ja jonka osaavuus näkyy keskittyneinä, eläytyvinä suorituksina. Mitkä mahdolliset rooli-odotukset tai muut syyt estävät häntä osallistumasta dialogiin ja etsimästä yhteyksiä? Entä mikä merkitys on Elinan ja Maaritin kiinteällä ystävyydellä?

OSA IV: Draaman rakenne ja pedagogiikka

Tämä osa sisältää käsitteellis-teoreettisen analyysin draaman anatomiasta ja lastentarhanopettajan pedagogisesta työskentelestä draaman ohjaajana.

13 Paikka ja paikan henki

13.1 Fantasian salainen puutarha

Frances Hodgson Burnettin (1849–1924) teos *Salainen puutarha* on lastenkirjojen klassikkoja, josta suomeksikin on otettu monia painoksia. Kirja on kolmen lapsen, orvon Maryn, eläinten ystävän Dickonin ja rikkaan, laiminlyödyn ja hemmotellun Colinin, tarina, joita kaikkia yhdistää muurin ympäröimä puutarha, unelmien paikka, magian koti. Se on tila, jossa lapset voivat ystäväystyä, tutkia maailmaa, tehdä kokeita, oppia. Aikuisuutta edustaa vanha puutarhuri Ben Wetherstaff. Hän ymmärtää paljon puutarhasta, neuvoo ja ohjaa, mutta Colinia ja Marya alemman statuksensa takia ei uhkaa lasten kaikkivoipaisuutta. Mary löytää puutarhan:

Mitään niin viehkeää, niin salaperäiseltä näyttävää paikkaa ei olisi voinut kuvitella. Korkeita muureja, jotka sulki puutarhan syliinsä, peittivät tiheiksi ja takkuisiksi kasvaneiden köynnösruusujen lehdettömät rungot. Kaikki nurmikot olivat talvisen, ruskehtavan ruohon peitossa, ja niistä kohosi paikoittain pensaskimppuja, ruusuja nähtävästi nekin.

Ben Wetherstaff olisi heti ensi näkemältä voinut sanoa, olivatko puut elossa, mutta Mary saattoi vain todeta, että oksat ja köynnökset olivat harmaanruskeita ja ettei hennointakaan lehtinuppua näkynyt missään. Mutta yhtä kaikki hän oli nyt ihmeellisessä puutarhassa, ja hän

saattoi tulla tänne muratin läpi puutarhaovesta milloin vain häntä halutti. Hänestä tuntui kuin hän olisi löytänyt maailman, joka kuului yksin hänelle. (Burnett 1971, 59–60.)

Puutarhaa ympäröi taikapiiri, jossa keväinen luonto herää, mutta myös muita uusia asioita alkaa versota. Colin pohtii taian ominaisuuksia.

Dickonin ja Maryn kylvämät siemenet kasvoivat kuin keiju-kaisten vaalimina. Silkinpehmeät unikat tanssivat tuulessa, iloisina uhmaten niitä kukkia, jotka olivat vuosikausia asustaneet puutarhassa ja näyttivät ihmettelevän, miten sinne oli pesiytynyt niin paljon uutta väkeä. (Burnett 1971, 173.)

– Kun Mary löysi puutarhan, se näytti aivan kuolleelta, jatkoi puhuja (Colin). – Silloin alkoi jokin työntää kasveja maan sisästä pinnalle ja kuolleeseen tuli eloa. Toisena päivänä ei ollut mitään nähtävää ja toisena oli. En ollut koskaan ennen katsellut ympärilleni, ja nyt tulin hyvin uteliaaksi. Tiedemiehet ovat aina uteliaita, ja minä aion tulla tiedemieheksi. Minä sanon lakkaamatta itselleni: Mitä se on? Mitä se on? Jotakin se on. Ei se voi olla tyhjää. Sen nimeä en tiedä, sanon sitä siksi taiaksi. (---) Tämän puutarhan taika on saanut minut nousemaan jaloilleni ja tuntemaan, että tulen kasvamaan mieheksi. Nyt aion tehdä sellaisen kokeen, että koetan siirtää itseeni tätä taikaa, jotta se alkaisi minussa työntää ja vetää ja tekisi minut vahvaksi. (Burnett 1971, 175–176.)

Salainen puutarha on paratiisimainen paikka kesyine eläimineen, kukkineen. Siellä kaiken olevaisen kesken tuntuisi leijuvan maaginen yhteisymmärrys: Sanattomat viestit liittävätkin yhteen punarinnan ja Maryn. Maalaispoika Dickon lumooa soitollaan jänikset, peurat, oravat – hän on Hamelnin pillipiipari tai kannelta soittava Väinämöinen, luonnon maagisen yhteyden tulkki. Colin etsii paikkaansa tässä paratiisissa. Hänen moniääniset repliikkinsä ovat milloin pikkupojan kiukkua, milloin kertojan ääntä, kasvattajan puhetta, niin kuin edellä olevassa katkelmassa. Colinin sisään on kirjoitettu lapselle suunnattua kasvattajan rohkaisua: tutki, ota selvää, kaikki on mahdollista.

Luulen, että Salaisen puutarhan pysyvän suosion salaisuus on ainakin kahdessa seikassa: Se näyttää lapselle fantasian suojatun tilan, maailman, joka on samalla sekä täydellinen että tutkimiselle ja rakentamiselle avoin. Se rohkaisee lasta etsimään, kysymään, tahtomaan, jopa epäilemään. Vaikka teos on toisaalta vanhan brittiläisen luokkayhteiskunnan kuvaus, jossa jokaisella on oma syntyperän määräämä paikkansa, salaisessa puutarhassa kaikki ovat taian yhdistämiä, intensiivisen emotionaalisesti lähellä toisiaan. Mahdollisuuksien ovi on auki...

Toinen vilkaisu englantilaiseen kirjallisuuteen: Olen lukenut useita kuvauksia Brontën nerokkaiden sisarusten lapsuuden kodista ja monien muiden lailla olen pohtinut, miten on mahdollista, että samasta perheestä kypsyy kolme loistavaa kirjailijaa²⁶. Haworthin pappila Yorkshiressä oli yksinäinen paikka hautausmaan vieressä nummien ympäröimänä, erillään muusta asutuksesta. Perheen lapsilla oli seuranaan vain toisensa sekä koiria, lintuja ja nummimaisema. Syksyn ja talven hämärinä iltoina lapset istuivat lämmittelemässä takan vieressä, kynttilääkään ei saanut sytyttää säästösyistä. Seinän koristeena oli neljä puupiirrosta, joista varsinkin yksi, *Belshazzar's Feast*, innoitti lasten mieliä, ja he alkoivat kuvan pohjalta kertoa toinen toisilleen tarinaa suuresta Lasikaupungista, kehitellä sotilasnukkien jännittäviä vaiheita, ja jo hyvin varhain, isänsä rohkaisemina ja kannustamina, he kaikki alkoivat kirjoittaa. (Ks. mm. Bentley 1997, 30–31.) Brontën sisarusten historia näyttää monesta näkökulmasta *luovan paikan*. Kuvaamani esimerkki, iltapuhde, näyttää ainakin seuraavat asiat: Virikkeitä oli niukasti, mutta ne olivat merkityksellisiä ja emotionaalisesti vetoavia (takkatulen kajo puupiirroksella). Ilta oli pitkä, ja pimeys loi toiminnan rajat; aikaa oli ruhtinaallisesti. Lapsilla oli ympäril-

²⁶ Charlotte Brontë (1816–1855): pääteos *Kotiopettajattaren romaani* (1847), Emily Brontë (1818–1848): *Humiseva harju* (1847); Anne Brontë (1820–1849): *Wildfell Hallin asukas* (1848). Heidän lahjakas veljensä Branwell (1817–1848) sortui huonoihin elämäntapoihinsa. Lyhyenä aikana sisarukset kirjoittivat yhteensä 400 runoa ja seitsemän romaania. Jokainen harrasti myös maalausta. Charlotte ja Emily pääsivät kirjallisuuden kaanonin huipulle; Annea on opittu lukemaan vasta myöhemmin, erillään sisaristaan, realistisena ja ironisena kertojana.

lään vertaisryhmä, jonka kanssa sai jakaa ja laajentaa kokemuksiaan, luoda uutta. Aikuiset pitivät arvossa kuvitteluleikkejä.

Missä määrin päiväkoti tai siellä pidetty yksittäinen draamatuokio voisivat olla lapsen salainen puutarha tai Haworthin pappila? William F. Pinar ja työryhmä kuvaavat lapsen oman paikan vastakohtana koulua, jota luonnehtivat käsitteet systemaattisuus, eksplisiittisyys ja järjestys. Sen vastakohtana on luova mielikuvistus ja fantasia, lapsen salainen paikka. ”In the secret place the child finds solitude and safety. There the distinction between outer and inner world may melt into a single, unique secret world of the child.” Salainen paikka on sekä kuvaannollinen että kirjaimellinen: se voi olla kirjan, sadun, kuvitteluleikin luoma tila lapsen ajatuksissa, mutta se voi olla oikea leikkipaikka. Jälkimmäisessä tapauksessa se on paikka, joka on lapsen kokoinen, jossa hän on itse sopivan kokoinen. Salainen paikka on suojattu, se on avoin ja viaton luokkahuoneen eksaktiuden ja objektiivisuuden vastakohtana. Salaisessa paikassa ilmiöt esittäytyvät lapselle sellaisenaan: mielikuvat, illuusiot, unelmat saavat vapaasti kasvaa ja konkretisoitua. Fyysinen ympäristö ei aseta esteitä vaan luo mahdollisuuksia. (Bruner 1987, 25; Pinar & al. 1996, 440–441.)

Salainen paikka voi olla aikuisten lapsia varten tekemä leikkipaikka, se voi olla jopa osa luokkahuoneen tapahtumaa. Mutta salainen paikka lakkaa olemasta salainen, jos aikuiset tekevät siitä osan koulun/päivähoidon järjestelmää.²⁷ Salaisuutta ei voi systematisoida. Tässä on eräs pedagogiikan ongelma. Lapsi tarvitsee omaa tilaa, omaa aikaa, mutta myös yhteyksiä, aikuisia. Voivatko aikuinen ja lapset yhdessä luoda kätkeyn, salaisen paikan, niin että se on yhteisen luovan teon tulos? Mikä on sil-

²⁷ Minusta on ollut jännittävää havaita lähiympäristössäni, miten suosittua larppaaminen (living role playing) eli roolipukudraamat tai -pelit ovat nuorten, nimenomaan poikien keskuudessa. Harrastus ei ole saanut alkua pedagogien tai nuoriso-ohjaajien aloitteesta, vaan nuoret ovat oma-aloitteisesti perustaneet yhdistyksiään, ottaneet yhteyksiä päättäjiin, hankineet tiloja toiminnalleen, luoneet ”mahdollisia maailmoja”, salaisia paikkoja. Larppaus on nuorisokulttuurin elinvoimaista aluskasvillisuutta, salaisen puutarhan villejä versoja. Mutta jos versot kasvavat suuriksi, institutionalisoidaanko ne osaksi järjestynyttä nuorisotyötä? Mitä sitten tapahtuu?

loin aikuisen osuus salaisessa paikassa? Kenellä on vastuu? (Ks. Pinar & al. 1996, 441–442.) Tarkastelen Annan ja lasten draamatuokioita paikan näkökulmasta. Millainen on paikan henki? Voisiko salainen puutarha nousta draamaleikistä?

Lapset ovat päivähoitossa saamassa ”kasvatusta ja hoitoa”. Draamatuokio on yksi muoto, joka ilmentää päivähoitokulttuurin sisäistä puhetta, draamatuokio on dialogia ympäristönsä kanssa, kiinteä osa sitä. Paikan henki on enemmän kuin draamatuokion henki, mutta ne ovat kietoutuneet toisiinsa erottamattomalla tavalla. Päällimmäisenä tutkittavassa ryhmässäni näyttäytyy harmonisuus, helppous olla toisten kanssa. Lapset kohtelevat toisiaan ystävällisesti, niin kuin Annakin kohtelee heitä. Pienimmät lapset saavat isommilta ohjaavaa apua, mutta apu tulee yhteisen draaman pohjalta; vapaassa leikkissä pienimmät ohitetaan, eikä heidän arkoja aloitteitaan huomata. Kullakin lapsella on kumminkin kontakti paitsi Annaan myös ainakin johonkin toiseen lapseen.

Paikan henkeä on ilmeisesti myös se, että kukin lapsi voi ilmentää olemistaan haluamallaan tavalla, niin kuin edellä olen kuvannut (Niko²⁸, Elina & Maarit). Opettajan tehtävän tradition mukaisesti Anna pyrkii saamaan kaikki lapset yhteiseen toimintaan. Aktiivisille lapsille hän suuntaa enemmän suoria kehotuksia, mutta aremmille ja pienemmille hän luo myös epäsuoremmin osallistumispaikkoja yhteisessä toiminnassa. Hän osoittaa mahdollisuuksia joko tekemällä tilaa (antamalla harkinta-aikaa, välistä useita päiviä; sallimalla tyytymättömyyden ja siitä johdettavan aiheen pitkän kehittelyn) tai esittelemällä vaihtoehtoja. Videonauhojen perusteella näyttää siltä, että lapset haluavat sisäisen motivaationsa pohjalta olla mukana yhteisessä toiminnassa – pari poikkeusta on selostettu edellä.

²⁸ Cathy Nutbrown (1994, 36) kuvaa 4-vuotiasta Vickyä, joka jatkuvasti käärii lelujaan keittiöpyyhkeisiin sekä kätkee tavaroita pikkulaukuunsa. Tarkempi tutkimus osoittaa, että Vicky tutkii keskittyneesti ja analyttisesti kahta tärkeää käsitettä: sisäpuolella ja ulkopuolella oloa. Tässä tutkimuksessa jää vastaamatta, mutta tulokseen kysymyksenä ilmaan heitetyksi: olisiko Nikon penkkien alla ryömimisessä ainakin osittain kysymys vastaavanlaisesta tutkimuksesta, oman reviirin rajojen piirtämisestä, oman paikan haltuun otosta?

Videoinnin alkaessa toiminnan rutiinit ovat tuttuja: niitä ovat toisten kuunteleminen, vuorottelu ja yhdessä tekeminen sekä ongelmien ratkaiseminen keskustelemalla. Muotojen sulautumisesta, rutiinin rikkoutumisesta on kysymys, silloin kun draama-leikki kasvaa vapaaksi leikiksi, joskus saumattomasti. Annan päiväkirjaa kattaa huomattavasti pidemmän ajan kuin videokuvaukset. Sen perusteella näyttää siltä, että kahdeksalla ker-



Möykkyjen aihe syntyy *Puun tarinan* jälkeen spontaanina leikkinä. Aiheeseen palataan uudelleen. Anna kertoo, kuinka aiempaa möykky-idea alettiin yhdessä suunnitella. Tuli idea möykkyistä, jotka ovatkin metsän hirviä. Päivisin ne näyttävät möykkykiviltä (lapset huopien alla), mutta öisin ne muuttuvat hirviksi, jotka vierien ja kierien kulkevat ihmisten koteihin, kun nämä nukkuvat.. Hirvet muuttuvat aivan pieniksi ja tunkeutuvat postilaatikoista sisään.... Draama lähtee liikkeelle innostuneesti. Alussa on paljon toistoa, hahmon etsimistä, suunnittelua, luomista, kiireettömyyttä.

ralla 27:stä tapahtui draaman ja vapaan leikin täysi sulautuminen yhteen. Nämä ovat järjestyksessä luetellen draamatuokiot 4, 6, 9, 10, 11, 15, 17, 18. Kahta lukuun ottamatta aiheena ovat eläimet, ja aina kysymyksessä on ohjattu juonellinen draamaleikki, tarina. *Pekan ja suden* muututtua yhä enemmän draamasta näytelmäksi ja tietoisiksi harjoituksiksi aiheen työstämiseen leikkimällä ei liene ollut motivaatiota. Möykkyleikissä *Puun tarinan* jälkeen on kaikki ulkoisetkin ainekset salaiseksi puutarhaksi: huovat luovat sen kätketyn tilan, jossa lapsen heränneet mielikuvat voivat rauhassa versota. Anna ottaa avustajan aseman; hänen pedagogin työskentelynsä ja taitonsa tulee näkyviin pienen konfliktin ratkaisussa ja osallistumispaikkojen avaamisessa kaikille lapsille.

Kaarlo Laine on tutkinut vastaavasti koulun tiloja. Tila määrittelee kohtaamisia ihmisten välillä kehystämällä tilanteita, toimintoja ja vuorovaikutusta. Laine kuvaa, miten tila ylläpitää ja luo kouluinstituutiota, miten tila ohjaa käyttäytymistä ja rooleja sekä mitä tilajärjestelyjen epävirallistuminen merkitsee koulun pedagogisissa valtasuhteissa. Mutta hän pohtii myös oppilaan intiimiä tilaa, jos ei salaista puutarhaa, niin ainakin paikkaa, jossa saisi olla rauhassa. Hän tulkitsee nuorten poikkeuksellisia asentoja, kuten lojumista koulun käytävällä, haluksi tutkia ja yhdistellä uudella tavalla tilaa, ruumiillisuutta ja identiteettiä. Koulun intiimi tila voi löytyä yllättävistä paikoista: rappujen alta ja suojaisista sopista. (Laine 1997, 62-72.) En itse osannut oppilaana kaivata koulusta intiimiä tilaa, mutta muistan, miten vaikeaa, melkein mahdotonta, oli kirjoittaa äidinkielen ainetta täydessä luokkahuoneessa. Lukiossa otin tavakseni työntää pulpettini nurkkaan, kasvot seinään päin, niin että olin kahdelta puolelta suojattu, jonkinlaisessa omassa kirjoitus-tilassa.

13.2 Harmonian kääntöpuoli

Olen edellä hämmästellyt 11–12 lapsen draamaleikin harmonisuutta. Anna kohtelee lapsia kunnioittavasti, ja yhtä kunnioittavasti lapset useimmin ovat yhteydessä toisten kanssa. Mutta eihän se näin voi olla koko aikaa, ajattelen ja katselen materiaalini läpi vielä kerran etsien konfliktinpoikasia ja viittauksia inhimilliseen erimielisyyteen. Draamaleikki rakentuu usein konfliktin varaan, leikin rakenne luo sen toiminnan ehdot. Olen edellä kuvannut, miten lapset kuvausten alkaessa ovat jo omaksuneet draamaleikin kehikon. Se ilmeisesti luo kaikelle toiminnalle merkityksen. Konfliktille on runsaasti tilaa, mutta hallitusti, draamaleikin osana. Asiaan kuulumatonta tönimistä, tuuppimista ja kantelua esiintyy vain muutaman kerran.

(Joel kotkan roolissa näykkäisee susi-Gukhania takapuolesta. Jarikin yrittää tarttua Gukhaniin.)

Gukhan (luopuu roolistaan, sanoo Annalle): Toi poika teki taas tämmöstä... Joel... (Gukhan ei muista sanaa, mutta näyttää käsillään nipistämistä.)

Anna (kuuntelee tarkkaavaisesti katsoen Gukhania ja vilkaisee Joelia): Joel, ei liian lujaa, ei saa sattua.

Jari (jatkaen leikkiä samanaikaisesti): Tää lentää...

(Leikki jatkuu.)

Janne (tönäisee Jaria): Jari nipisti mua.

Jari: Enkä.

Janne: Sit se oli Gukhan.

Gukhan: Mää en nipistänyt. Enkä.

Anna (kääntyy poikien puoleen): En usko, että se oli Gukhan, kun se on peittojen alla.

Lapsen ääni (huovan alta): Etkä tule.

Lapsen ääni (kiukkuisesti): Aii!

(Anna on keskustelijoiden lähellä ja alkaa peitellä ja taputella heitä.)

Lapsen ääni (samanaikaisesti): Tuliko näistä taas siemeniä?

(Leikki jatkuu. Anna pysyy lähellä lapsia.)

Kummassakin tapauksessa Anna käyttää yhden repliikin asian käsittelyyn. Ensimmäisessä tapauksessa hän muistuttaa, ettei saa loukata toista, jälkimmäisessä hän esittää oman tulkin-tansa. Pienet välikohtaukset ohittuvat nopeasti. Anna kuittaa ne yleisohjeilla tai ratkaisee asian perustelemalla omilla havain-noillaan. Yhtään kertaa asiaan ei takerruta. Näyttää, että las-ten erimielisyydet jäisivät draaman imuun, sillä draamaleikkiä jatkaa välittömästi tai samanaikaisesti joku muu lapsista, ja muutaman sekunnin kuluttua äskeiset replikoijat ovat kiinte-ästi mukana.

Ryhmän jäsenistä Edward on vasta hakemassa omaa paik-kaansa, eivätkä ryhmän näkymätön säännöstö ja yhdessä ole-misen kulttuuri aluksi näy hänen toiminnassaan. Edward alkaa jonkun kerran draaman aikana tönä muita, mutta ei saa tarvit-tavaa vastakaikua keskittyneiltä muilta lapsilta. Hän saattaa hetken pelata omaa peliään (hyppivä puu), mutta palaa jossa-kin vaiheessa yhteiseen leikkiin. Annan päiväkirjakuvauksesta voi päätellä, että ennen kevättä Edward löysi kekseliäästä, sut-ta härnävästä pikkulinnusta keskittymiseen motivoivan roo-lin.

Aktiivisimmat lapset luovat hurjimpia tarinoita.

(Jarin vuoro on kertoa. Anna vetää häntä jaloista seinän vierestä lähemmäs keskusta.)

Jari: Mä olin lepakko.

Janne: Ei voi olla.

Anna: Kyllä Afrikassakin voi liikkua yöllä lepakkoja.

Jari (selittää): Siellä oli semmosia onkaloita, jossa voi olla lepakkoja.

Jari (jatkaa): Se hakkas siivillään yhtä lasta, joka oli kävelemäs-sä siellä.

Anna: Mitä sitten tapahtui?

Jari: Sille lapselle tuli haava päähän.

Anna (yllättyneenä): Oho!

Jari: Sit se lepakko lähti ja... tuli iso pyssy mukanaan.

Anna: Lapsen isäkö?

Jari: Niin. Sit se lepakko haki vahvemman lepakon. Sillä oli niin isot kynnet, että se teki niille haavan. Se lähti...

Anna: Pakoon?

Jari: Niin. Ja sit se lepakko... niin kun rupes sataan, kun rupes ukkostaan tosi paljon, ja se ukkonen osu siihen... lepakkoon, eikä se päässy perään.

Anna: Se lepakko?

Jari: Niin. Se loppu siihen.

Anna (epävarmasti): Teillä on aika väkival... hurjia tarinoita.

Jarin tarina on klassisen westernin pelkistetty ranka, jossa kaksi osapuolta mittelee voimiaan: lapsi ja hänen isänsä joutuvat lepakon ja vielä vahvemman lepakon hyökkäyksen kohteeksi. Lepakot edustavat käytöksellään onkalon salaperäistä hirviötä, hyökkäyksen syytä ei tiedetä. Tässä tapauksessa kohtalo eli ukkonen ratkaisee, miten tarina päättyy. Anna on hieman hämillään. Kertomusta ei käsitellä sen enempää, koska Janne jo vaatii omaa vuoroaan.

Kauhutarinat ovat harmonian välttämätöntä kääntöpuolta, osa lasten perinnettä ja osa suurten aikuisryhmien esteettisistä kiihokkeista. Merkille pantavaa Annan reaktioissa on hämmennys, mutta samanaikaisesti hyväksyntä. Lapsen tarinana Jarin kertomus edustaa laajemmin nykykulttuurimme kuvaa. Kauhuromaaniin ja -elokuviin monenlaiset hirviöt Frankensteinista Draculaan ovat aikuisviihteen ikoneja.²⁹ Aikuisia kauhu sekä kiehtoo että inhottaa. Saduissa hirviöt ovat luonnollinen osa fantasian maailmaa, eivätkä ne hämmennä sadun päähenkilöitä eivätkä satuja kuulleita lapsiakaan. Jarin tarinan loppu on sadunomainen: kun omat voimat eivät riitä, niin kohtalo tulee avuksi, ja asiat ratkeavat myönteisesti. Näin käy *Salaisessa puutarhassakin*. Jarin tarina hämmentää, ei hurjuudellaan, vaan koska se rikkoo lempeän humanin, traditionaalisen päivähoitopedagogiikan kehityksen. Samalla tavalla sen rikkoo moni kansansatu, muun muassa Grimmin veljesten sadut *Hannu ja*

²⁹ Noël Carroll pohtii kauhun olemusta aikamme hengen kuvana. Taidekauhu, viihteen kasvava raaka-aine, perustuu hänen mukaansa kategorioiden rikkomiseen, ristiriitaisuuksilla ja muilla vastaavilla keinoilla aikaan saatuun kulttuurikriteereiden horjuttamiseen. Tätä kaikkea voidaan tarkastella postmodernin ajan epäilyttävän horjuvista käsitteellisistä viitekehyksistä. (Carroll 1993, 266–268.)

Kerttu sekä *Urhea räätäli*. Pedagogina Anna on koko ajan kuulolla sallien itsellensä hämmentymisen ja antaen sen näkyä. En tiedä, menettelisinkö itse toisin. Tuskinpa. Mitä muuta voin nopeasti tehdä kohdatessani odottamattomia asioita kuin ilmaista tavalla tai toisella, että olen hämmentynyt.

Toiminnan vakiintuneet muodot ja niihin liittyvät odotukset voivat saada aikaa harmonian harhaa. Millaisia diskurssi-identiteettejä on lapsilla? Olen edellä kuvannut lasten välisen diskurssin vähittäistä muutosta – lähinnä osallistumisen lisääntymisenä, pitkäjänteisyyden kasvuna. Mutta en tiedä, kuinka paljon jää pinnan alle, sanomatonta, epämääräisiä tai tiedostettuja toiveita ja tavoitteita, kuulumatonta puhetta. Kuinka usein nopeimmat ja aktiivisimmat syövät hitaimmat, toisin sanoen määräävät draamaleikin suunnan? Luulen, että Anna tiedostaa asian. Päätelen näin, koska hän monesti kysyessään, pohtiessaan jotakin asiaa suuntaa ensin katseensa hiljaisimpiin lapsiin. Vuorotteluleikeissä hän on liki kellontarkka antaessaan tilaa tasapuolisesti lapsille. Toisaalta draamaleikki rohkaisee toimimaan yksilöllisesti; siinä korostuu kunkin lapsen oma tapa toimia ja rakentaa mielikuvissaan rinnakkaismaailmoja.

13.3 Paikan kulissit, lavastukset ja tarpeisto

Annan ja lasten draamaleikit ovat Grotowskin köyhää teatteria, jossa olennaista on näyttelijän/leikkijän työskentely. Hal litseva piirre on tyhjä tila, mitä on yritetty saada niin paljon kuin mahdollista siirtämällä lasten tuolit ja pöydät pois lattialta. Tyhjä tila on fantasian leikkikenttä, joka lasten mielikuvissa muuttuu aina tarvittaessa. Liikkuvat lapset täyttävät tyhjän tilan; sitä pitää olla niin paljon, että tarinan fyysistäminen on mahdollista. Mielikuviutus ja taidot rajaavat tilan käyttöä, eivät huonekalut. Pekassa ja sudessa tavoitellaan tilan hahmottamista tarinan eri paikoissa tapahtuvissa kohtauksissa. Anna ja lapset sopivat, että opettajan korkea pöytä ikkunan edessä on puu, jonne kiivetään tai lennetään, mutta mihin susi ei pääse. Tarinan edetessä Anna asettaa lattialle oven lähelle pyöreän kankaan, hal-

kaisijaltaan hieman toista metriä, kuvaamaan lampea. Isoisän mökkiä ei vielä määritellä videoiduissa jaksoissa, joten Niko voi asustaa lempipaikassaan, penkin alla. Kun nämä määrittelyt on tehty, niistä pidetään kiinni seuraavissa draamatuokioissa.

Tuoleja käytetään rakennusmateriaalina: niistä voi rakentaa sudenpesän, myyrien kolon tai kaapin; niitä voi käyttää tilan jakajana, korokkeena peiliharjoituksessa. Tarpeistoa on hyvin vähän. Anna ottaa esille rekvisiittaa sitä mukaa kuin tarina etenee. Pekan ja suden kehittelyyn kuuluvat videojaksoissa köysi suden sitomiseksi, tynnyt vaanimisleikissä, huopa kyykäärmeen kiinniottamiseksi. Huiveilla sidotaan silmiä, mutta se on myös kaveri/kontaktihahmo. Rentoutuksessa Anna kulkee lattialla makaavien lasten joukossa ja antaa suuren huivin liukua jokaisen lapsen yli. Puun tarinassa on alkukeskustelussa syksyn muistoja – lasten maalauksia, kuvia lehtiä, toistakymmentä eri-väristä huopaa kuvaa multaa ihmispuiden ympärillä, suihkepullolla Anna luo sateen, ja kateharso kuvaa lunta.

Päiväkirjan ja valokuvien mukaan rekvisiitta lisääntyy Pekan ja suden kehittelyssä maaliskuun aikana. Ensiksi suunnitelmiin tulevat puupyssyt metsästäjille, ankalle räpylät ja noka, lammeksi lasten muovinen uima-allas, ja vähitellen mukaan tulee päähineitä ja muita roolivaatteita. Vasta draaman kehittelyssä pukujen ja rekvisiitan tarve herää. Lasten toiminta lähtee kuvittelun pohjalta tutkimaan ihmisen monipuolista, moniaistista ilmaisukieltä, jossa kokemuksia fyysistetään. Mikäli alkuvaiheessa olisi paljon rekvisiittaa, siitä saattaisi tulla keskeinen elementti. Mitä enemmän elementtejä, sitä vaikeampaa on hallita kokonaisuutta. Olen itse draaman opettajana köyhän teatterin edustaja: moniaistisia, rikkaita kokemuksia tarvitsemme substanssin hankkimisessa, mutta sen työstäminen draamaksi lähtee liikkeelle mielikuvista. (Ks. Heinonen 1996, 25.)

Brian Woolland pohtii draaman opetuksen mahdollisia fyysisiä tiloja esi- ja ala-asteen opetuksessa (primary school). Ensiksi hän toteaa, että draamaa voi tietysti opettaa tavallisessa luokkahuoneessa, mutta draamaopetukseen varta vasten suunnitellulla tilalla on vastaansanomattomia etuja. Näitä ovat seu-

raavat: Oma tila luo draamalle statusta, näkymätöntä arvostusta, jolloin lapset ottavat sen vakavammin. Oma, spesifi tila luo sitoutumisen vaatimuksen. Työvälineet ja materiaalit ovat samassa paikassa. Voimme työskennellä pitkäjänteisesti, koska tilaa ei tarvitse välillä palauttaa toista toimintaa varten. Draamaluokkaan voi asentaa pysyvästi siellä tarvittavat välineet. Draamaluokka antaa yksityisyyttä ja keskittymisrauhaa sekä draaman tekijöille että muille. (Woolland 1993, 232.) Itse asiassa Woollandin luettelemat draamaluokan edut ovat lähes minkä aineen opetuksen etuja tahansa. Voisi pikemminkin kysyä, pitäisikö olla aineluokat vai kullakin luokalla oma luokahuone.

Välttämättöminä välineinä Woolland mainitsee valaistuksen, johon pitäisi kuulua ainakin kaksi kiinteää kohdevaloa, useita suunnattavia ja liikuteltavia valospotteja sekä niiden käyttämiseksi ohjauspöytä. Audiovälineistä draamaluokkaan kuuluvat ainakin kasetti- ja cd-soitin sekä yksinkertaisia soittimia (kelloja, helistimiä). Tämän lisäksi draamaluokassa pitäisi olla videolaitteet sekä TV-monitori, kiinnitys- ja tarratauluja sekä piirtoheitin. Sisustuksessa neutraalit värit ja maton peittämä lattia antavat valaistukselle mahdollisimman suuren tehon. (Woolland 1993, 233.)

Päivähoidossa lapsiryhmillä on oma tilat, yleensä kaksi kooltaan standardoitua huonetta, joissa kaikki sisätילו toiminta tapahtuu: opetustuokiot, leikki, aterointi, päivälepo. Sen lisäksi on usein päiväkodin yhteinen isompi tila liikuntaa, musiikki-tuokioita ja yhteisiä juhlia varten. Joissakin päiväkodeissa on muitakin spesifisiä tiloja. Annan ohjaamat draamaleikit ovat ulkoisilta puitteitaan edellä kuvattuun verrattuna köyhäkin köhempää teatteria, mutta draaman merkittävyys ei ole Woollandinkaan mukaan materiaalissa seikoissa.

14 Millaisena draama näyttäytyy lasten ja Annan toiminnassa

14.1 Villi puutarha ja merkitysten viidakko

Olen jo osoittanut, että *draama* käsitteenä on hankala, mutta kiehtova. Kun käsittelen draamaa varhaiskasvatuksessa, päivähoiton opetustuokion sisältönä, minulla niin kuin kenellä tahansa tämän tekstin lukijalla on mielessään koko joukko draaman laahuksia: merkityksiä, sivumerkityksiä, assosiaatioita, mielteitä. Draamaa opetustuokiona ei siksi voi yksiselitteisesti määritellä jonkun auktoriteetin tai auktoriteettijoukon mukaan, vaikka määritelmistä saattaa olla apua. Ne ovat oman ajattelun ja kokemusten tukipilareita tai koetinkiviä, jotka voi haluttaessa työntää syrjään.

Estetiikan tutkija Aarne Kinnunen on tutkinut draamaa näytelmäkirjallisuutena, erillään opetuksesta, mutta hänkin on liittänyt teokseensa draaman monimerkitysisyyttä kuvaavan alaotsikon: villiintynyt puutarha.

”Draaman luonteen tai näyttelijätyön pohdintaa en samasta taidefilosofiaan, koska draama sinänsä ei ole taidetta, enempää kuin pelkkä näyttelemisenkään olisi taidetta. Taiteesta on suoriuduttava erikseen. Sillä on omat tavoitteensa, norminsa, ihanteensa. Myöskään teatteri ei ole kummallekaan välttämätön. Näytellä voi ilman teatteria, ja näytelmiä voi niin ikään kirjoittaa ilman teatteria. Mutta teatterille molemmat ovat välttämättömät. Riippuvuus on tämänsuuntaista.” (Kinnunen 1985, 5.)

Draama näytelmäkirjallisuutena on fiktio. Siinä on kaksi erilaista, mutta päällekkäistä ja simultaanista kokonaisuutta: toinen on se mitä nimitämme henkilöiden elämäksi jota he elävät omassa fiktiivisessä maailmassaan, ja toinen on konstruktio. Draaman maailma on yksi ja jakamaton; se on sepittäjänsä konstruoima, strukturoima suljettu systeemi. Sen sijaan sen fiktiivisillä hahmoilla on päämääriä, toiveita, tavoitteita. Myös

katsoja kokee draaman hypoteettisena konstruktiona, joka aktualisoituu tässä ja nyt. Se ilmentää *ikään kuin -maailmaa*. Katsojalta edellytetään, että hän osaa tulkita näkemänsä ei-faktuaalisena, mahdollisena maailmana tai paremminkin yhtenä monista mahdollisista maailmoista. (Ks. Kinnunen 1985, 94-95; Elam 1980, 102.) Tämä edellytys pätee myös Annan ja lasten toteuttamaan pedagogiseen draamaleikkiin. 'Sepittäjä' on tällöin nähtävä kollektiivisesti: se kattaa kaikki osallistujat.

Adjektiivin *draamallinen* Kinnunen näkee absoluuttisena terminä. Tekstin merkintätapa voi olla draamallinen: teksti on kirjoitettu repliikeiksi, mutta kysymys voi olla näytelmästä, novellista, romaanista, runosta. Draamallisuuteen kuuluu simultaanisuus: henkilöt puhuvat ääneen teoksen maailmassa, niin että (lukija-katsoja) sen kuulee samanaikaisesti. *Dramaattinen* on sen sijaan perspektiivikäsite. Dramaattista voi olla vauhdikas takaa-ajo tai yhtä hyvin puhumatta paikallaan olo: Aleksis Kiven *Kihlauksessa* dramaattisuus syntyy siitä, että Herrojen Eeva ei kehotuksesta huolimatta suostu istumaan vaan seisoo järkähämättä paikallaan; tästä tahdonilmaisusta, ei-tekemisestä, rakentuu dramaattinen jännite. (Ks. Kinnunen 1985, 17-22.) Draamaleikissä tekstin kirjoittamista vastaa suunnittelu. Sen toteutuminen tapahtuu tässä ja nyt, ainutlaatuisena ja ainutkertaisena. Lukija-katsoja on hahmojen sisässä oleva havainnoija. (Vertaa Jannea *Pekka ja susi* -näytelmän ohjaajana, näyttelijänä ja etäisyyttä ottavana havainnoijana.) Olen toisaalta aiemmin kuvannut, miten tapahtumien dramaattiset vaiheet ovat vetäneet osan lapsista (Maarit, Elina, Roope) katsojiksi teatterin traditionaalisessa merkityksessä.

Käännän näkökulman opetukseen liittyvään draamaan. Hyvin väljän määritelmän siitä esittävät Bodil Erberth ja Viveka Rasmusson draamapedagogiikan oppikirjassaan.

”Pedagogiskt drama är vår tids metod att arbeta med kommunikation, dramatisk gestaltning och teater i undervisningen. Förr i tiden fanns skolteatern, som oftast engagerade endast ett fåtal elever medan flertal fick nöja sig med att titta på. Pedagogiskt drama är istället upplagt så att

alla tränas att uttrycka sig och samspela i dramatisk form. Man skulle kunna beskriva pedagogiskt drama som *en metod att använda lekar, kommunikationsövningar, gruppövningar, dramatiskt skapande och teater i ett medvetet pedagogiskt syfte*” (Erberth & Rasmusson, 1991, 7.)

Myöhemmin he täsmentävät näkemyksiään toteamalla, että draaman lähtökohta on aina kunkin ryhmän ja sen jäsenten omissa lähtökohdissa ja sosiaalisessa todellisuudessa (mt. 10). Tässä on oppikirjan tekijöitten yleinen dilemma: nähdä ja ymmärtää kunkin ryhmän ainutlaatuisuus ja sen elävä, muuttuva, dialoginen suhde omaan kontekstiinsa ja samanaikaisesti tarjota nippu ”yleispäteviä” hyviä harjoituksia erillään ja irrallaan taustasta. Se mikä ei mahdu oppikirjaan, on opettajuus ja siihen sisältyvä pedagogiikka. Aion seuraavassa tarkastella Annan käsitystä draamasta sellaisena kuin se näkyi hänen toiminnassaan.

14.2 Draamaleikin elementtejä ja lajeja

Draama ja draamaleikki eivät välttämättä ole synonyymeja. Olen käyttänyt kumpaakin käsitettä huolettomasti. Yritän Annan toiminnan kautta näyttää näiden käsitteiden merkityksiä, mahdollisia päällekkäisyyksiä ja eroavaisuuksia. Pohdin, mistä elementeistä draama syntyy.

Anna aloittaa draamajakson syksyllä pienillä harjoituksilla. Kolme ensimmäistä tuokiota koostuvat yhteisleikeistä, jotka voi liittää draamaan tai yhtä hyvin johonkin muuhun toimintaan, ja lyhyistä draamaharjoituksista. Yhteisleikit ovat siirtymiä, toiminnan aloituksia, ja lapsille tuttuja. Piirissä istuen kukin lapsi taputtaa oman nimensä. Ryhmä auttaa tarvittaessa. Yksinkertainen tehtävä, jossa harjoitellaan vuorottelua, rytmiä sekä pohjustetaan metalingvistista havaitsemista. Annan kasaamasta tossukasasta etsitään yhdessä mahdollisimman nopeasti jokaisen tossut: kontakti- ja ryhmätehtävä. Äänenkäyttöön liittyvi-

nä tuttuina harjoituksina puhallellaan tuulena, tuotetaan junan ääntä, haukotellaan.³⁰

Sekä puhetekniikan opiskeluun että näyttelijäntyöhön kuuluu rentoutuminen: Anna ja lapset alkavat räsynukkehyppelyllä, jossa on tarkoituksena vähentää pään, niskan, hartioiden, käsi- en lihasten jännitystä. Muutaman kerran myöhemmin intensiivinen tuokio päättyy yhteiseen rentoutukseen lasten maataessa selällään ja Annan rauhoittaessa heidät peittämällä isolla huivillaan, niin kuin olen kuvannut. Rentoutuminen on sekä fysiologinen että ihmismielen ilmiö, arkikielen kuluttama itsestäänselvyys, mutta todellisuudessa vaikeasti saavutettava vastaanottava, herkistynyt tila, jossa keskittynyt, uusi toiminta on mahdollista. (Ks. mm. Holopainen & al. 1991, 25–29; Aalto & al. 1985, 24–39.) Lasten kanssa rentoutumista harjoitellaan mielikuvien avulla, toisinaan vastakohtien kautta luomalla kehoa jännittäviä mielikuvia ja muuttamalla ne rauhallisiksi, miellyttäväiksi mielikuviksi, kiireettömästi, vaatimatta mitään. Uskon, että jotakin rentoutumisesta voidaan saavuttaa myös missä tahansa omatempoisessa, mielenkiintoisessa työskentelyssä.

Ensimmäisiä Annan draamaharjoituksia ovat patsasharjoitukset, joita tehdään yksin, parin kanssa tai ryhmissä. Lähtökohta on ruumiin kielessä, jonkin perustilan tai -tunteen (kylmä, nälkä, ilo, suru) kokonaisvaltaisessa kokemisessa, joka pysäytetään, ikään kuin kiteytetään liikkumattomaksi kuvaksi. Liikkumattomuus on parinkymmenen sekunnin draaman kliimaksi, johon kaikki olennainen on tiivistetty. 1990-luvun alussa varhaiskasvatuksen draaman kehittämiskokeilussani käytimme myös tämäntapaisia harjoituksia. Pysähtyminen sai aikaan keskittymisen, ja mielikuva kuvan tai patsaan tekemisestä innosti lapsia. (Ks. Heinonen 1996, 43.) Patsasharjoituksista Anna ja lapset myöhemmin kehittävät jouluseikkailuun liittyvät ”diakuvat”, jolloin palautetaan mieleen

³⁰ Ilse Saareksen ja Maria Kaura-ahon kirjaset *Pikku Akka* (1975) ja *Pikka* (1980) sisältävät tämäntapaisia lapsen äänenkäytönharjoituksia, jotka on usein yhdistetty musiikkiin, tanssiin, runoon.

edellisen päivän huippuhetket ja muodostetaan niistä liikkumattomia kuvaelmia. Huippuhetkien muisteleminen on kokemuksen muuttamista tarinaksi. Sen dramaattinen jännite ja jäsenitys syntyvät huipuista. Ne ovat tarinan tarttumakohtia, niitä mitä Fay Weldon kuvasi sanalla ´pegs´. Myöhemmin Anna käyttää patsasharjoituksia alun viritysharjoituksina ja kirjoittaa niistä päiväkirjaansa tammikuussa:

Patsasharjoituksia alkuverryttelynä. Onnistui hyvin. Tästä harjoituksesta lapset pitävät ja ovatkin olleet joka kerta innostuneita, kun pidän tätä harjoitusta.

Saman päivän videotallenteessa parit ja ryhmät mielikuvia luomalla etsivät ele- ja liikekielen tapaa ilmaista kyseistä perustuntoa tai -tunnetta, joka sitten huipussaansa pysähtyy. Tästä aivan ensimmäisen tuokion harjoituksesta kulkee useaan kertaan kuljettu polku kevätlukukauteen saakka. Harjoitus tarkentuu, kehittyy, tulee omaksi.

Toinen ensimmäisten kertojen myöhemminkin toistuva harjoitustyyppejä on kontaktiharjoitus. Anna aloittaa tehtävällä, jossa lapset makaavat selällään piirissä, päät keskustaan päin, niin että vieressä olevaan on kevyt kosketus. Annan esimerkin ohjaamana lapset koettavat saada äänensä soimaan a-äänteenä. Ihmisääntä voi verrata kielisoittimeen, jossa oma keho onteloineen on kaikupohjana. Tässä taktuaalis-auditiivisessa harjoituksessa ääni resonoi paitsi omassa kehossa myös kosketuksen kautta toisessa. Harjoitus on vaikea, Anna toteaa päiväkirjassaan, enkä voi olla yhtymättä hänen ajatukseensa. Tämän tapaiseen ääni-kontaktiharjoitukseen Anna palaa vasta kevätkaudella *äänikoneessa*. Mutta Anna keskittyykin tutkimaan enemmän ruumiin kieltä lapsen kokonaisilmmaisuna kuin ääntä.

Kolmas ensimmäisten tuokioiden harjoitusmuoto on kontaktiharjoitus, jossa tila tehdään tutuksi. Lapset kävelevät/marssivat musiikin tahdissa; kun musiikki päättyy lapset ottavat parikseen lähimmän. Yksinkertainen, lämmittävä leikki toistetaan muutamia kertoja. Lopulta Anna kehottaa kutakin lasta antamaan viimeiselle parilleen jonkin elänhahmon esitettäväk-

si. Tätä aloitusta Anna alkaa kehittää draamaksi. Ryhdytään pohtimaan eläinten liikekieltä, ääntä, missä eläin voisi asua, mitä se voisi kokea, millainen voisi olla eläimen seikkailu, eläinten kohtaaminen... Itse asiassa tässä käynnistyy *Pekka ja Susi* -teema, ennen kuin kukaan, Annakaan, sitä on ajatellut.

Draama on yhteisöllistä. Kontakti on sen toiminnan lähtökohta. Se voi olla kosketus, katse, mutta yhtä hyvin ääntelyä, puhumista, kuuntelemista, tarkkailua, tuntemista, ymmärtämistä, arvioimista, tilanteen mahdollisuuksien yhteistä pohdintaa. Tulkitessaan näytelmän henkilöä näyttelijä sekä lähettää että vastaanottaa suuren määrän informaatiota, mikä opastaa häntä toteuttamaan intentionsa. Näytelmän henkilön elämän eläminen on hänen vuorovaikutustoimintojensa kokemista. Mekanismissa, jolla se tehdään, kutsutaan kontaktin ottamiseksi, Robert Cohen selittää. Kontakti on väistämättä draaman osa, mutta on tehtäviä, joissa se nostetaan erityisesti tutkittavaksi niin kuin peiliharjoituksessa. (Cohen 1986, 34–38.) Viidennellä kerralla tehty kynttiläharjoitus, jonka olen selostanut analysoidessani päiväkirjaa, on kontaktin eri muotojen tarkastelua samanaikaisesti kuin se on kynttilän tai paremminkin liekin tarina.

Geraldine Brain Siks kuvaa lasten draaman opetuksen alkua seuraavasti: sen lähtökohtana on orientaatio, sitä seuraa liikekielen tutkiminen (‘movement exploration’), pantomiimi (fyysistäminen) sekä improvisaatio. Orientaatiolla Siks tarkoittaa ilmapiirin luomista, toisiin tutustumista, yhteisleikkejä. (Siks 1977, 189–190.) Michael Flemingillä on samantapainen ajatus, mutta hän käyttää termejä lämmittelyharjoitukset ja leikit (‘warm-up exercises and games’). Draama voi olla hämmäntävä kokemus ja sen ainaisena uhkana on pinnallisuus. Siksi sitä on syytä tehdä tutuksi pienten harjoitusten avulla. (Fleming 1998, 40, 60.) Kuudennella tai seitsemännellä kerralla voidaan Siksien mukaan improvisoida ottamalla teema jostakin tutusta sadusta. Brian Woolland sitä vastoin on halukas alkamaan draaman suoraan sadun dramatisoinnin kautta; dramatisointi ei ole kuitenkaan sama kuin näytelmän tekeminen; Woolland kehottaa jättämään tarinaan avoimia kohtia yhdessä tutkittavaksi ja

työstettäväksi. (Woolland 1993, 17–18.) Molemmat lähtökohdat, sekä induktiivinen että deduktiivinen, ovat varmaan yhtä mahdollisia. Oma kokemukseni 1990-luvun alusta osoitti, että mikäli eri-ikäisten lasten ryhmissä on keskittymisvaikeuksia, eteneminen induktion kautta, voisi olla sopiva tapa alkaa. Woollandin kirjassa oletetaan jo kirjan nimessä, että lapset ovat samanikäisiä ja kenties jo harjaantuneet yhteistyöhön. Silloin hänen tapansa alkaa voi olla paras mahdollinen. Myös itse olen kuvannut samanikäisten lasten ryhmää työstämässä draamaksi *Valo ja pimeys* -teemaa (Heinonen 1996, 32). Miten sitten aloitetaan, draaman tulee olla avoin, hengittävä, taipuisa, mutta ei vetelä eikä muodoton.

Tyypillistä Annan draamalle ovat tarinat, jotka nivoutuvat toisiinsa. Olen osoittanut, miten tarinan struktuurin oppiminen paitsi tuottaa lapsille iloa, antaa myös välineen rakentaa uusia, erilaisia tarinoita. Annan toistuvia, kehittyviä teemoja ovat *Pekka ja susi*, *Huivi kaverina*, *Möykyt*, *Paperin tarina*.³¹ Vaikka tarinat ovat erilaisia, niiden struktuurissa on yhteisiä piirteitä, niiden hahmoissa sukulaisuutta. Tällöinen tapa tehdä draamaa edellyttää avoimuutta. Suunnittelu on samalla pitkäjänteistä, laajojen linjojen hallintaa ja herkästi tässä hetkessä olemista, jolloin edellisen kerran kokemukset ovat pohjana uudessa toiminnassa. *Möykyt* syntyy *Puun tarinan* oheistuotteena lasten spontaanin kiinnostuksen herättämänä ja luomana.

Kehittyvien teemojen draamaleikeissä lapset opiskelevat tarinan muotoa testaamalla sen mahdollisuuksia. Tämä tapahtuu luomalla uusia hahmoja samaan struktuuriin, työstämällä käännekohdasta useita variaatioita, muuttamalla tapahtumajärjestystä, tutkimalla hahmojen motiiveja ja muuttamalla niitä, tutkimalla hahmojen luonnetta/taustoja, tutkimalla ruumiin kielen ja luonnollisen kielen suhdetta. Draamaksi tarina muut-

³¹ *Pekka ja susi* -teemaa käsitellään eksplisiittisesti tuokioissa 5, 6, 9, 10, 11, 12, 18, 20, 21, 22, 24, 25, 27. Tarinaa tutkitaan, varioidaan, laajennetaan, luodaan uutta aina 21. tuokioon saakka, jolloin aletaan pohtia roolivaatteita, maskeja, ja tuokiot muuttuvat näytelmän harjoituksiksi. *Huivi kaverina* -teema elää tuokioissa 16, 19, 23; *Möykyt* tuokioissa 17, 25, 26; *Paperin tarina* tuokioissa 14, 15. *Puun tarina* (17) on osa koko vuoden metsäteemaa.

tuu simulaation kautta. Se alkaa elää elämäänsä lasten fyysisessä ilmaisussa, repliikeissa, kontakteissa, kontaktihahmoesineissä, niissä spontaaneissa tavoissa, joissa he luovat tarinan fiktiivisen tässä-ja-nyt-maailman. Samanaikaisuus sisällyttää itseensä avoimuuden, yllätyksellisyyden, keskeneräisyyden, uudelleen tekemisen, muutoksen. Myös näyttelijäntyön opiskeluun kuuluvat draamaleikit mainituista syistä.

Leikit ovat tietysti luonteeltaan hyvin improvisatorisia rakennelmia, joiden loppu — toisin kuin näytelmissä — jää avoimeksi. Tämän vuoksi leikkejä on helpompi “pelata” kuin kirjoitettuja rooleja, sillä leikkijä on aidosti tietämätön tulevaisuudesta ja sen vuoksi hänen osallistumisensa on täysipainoisempaa ja vapaampaa. Ohjaajat ja näyttelijäntyön opettajat käyttävät usein leikkejä ja improvisaatiota hyväkseen pakottaakseen näyttelijät sisäistämään tilanteen syvemmin. Niiden avulla voidaan opetuksessa päästä erittäin tehokkaisiin tuloksiin, jos leikin intensiteetti voidaan siirtää kohtaukseen. (Cohen 1986, 23–24.)

Draaman simulaatiokehys on oppimisympäristö, jossa voi harjoittaa kuvittelemista. Sitä voi verrata Burnettin *Salaiseen puutarhaan* varhain keväällä Maryn löytäessä sen ensimmäisen keran: mahdollisuuksien silmuja on kaikkialla, ainutkertaisia, ennen kokemattomia, upouusia lapselle, joka on vasta löytänyt puutarhan. Draamassa tutkitaan mielikuvituksen sisältyviä mahdollisuuksia ja kuvittelun rajoja. Kun Gukhan selittää, että herra Mainio on vain lelu, Janne sanoo: ”Niin. Mutta se on tässä leikissä oikea.” Mielikuvituksen kehittyminen riippuu kokemuksista ja kulttuuriympäristöstä. Vygotski viittaa miljööseen ja sen merkitykseen luovuuden kehityksessä. ”Hur individualistisk en skapelse än är, så innehåller den ändå alltid en social koefficient. På så vis blir ingen uppfinning i sträng mening personlig, i den finns alltid bevarade rester av ett anonymt samarbete.” (Vygotskij 1995, 36-37.) Suppeudessaan ja ajallisessa rajallisuudessaan draama lapsen ympäristönä voi olla mielikuvituksen kotipaikka. Niin kuin muuri rajaa salaisen

puutarhan, niin struktuuri rajaa draaman. Mutta niin kuin muurissa voi olla aukkoja ja ovia, myöskään draaman rakenne ei ole kahle, vaan se voidaan purkaa ja järjestää uudelleen. Se on ajattelun kehikko, ranka, joka estää draaman muuttumisen veteläksi ja muodottomaksi. (Vrt. Bruner 1986, 68.)

Kun draamaa kehitetään edelleen, omaksutut struktuurit voidaan nähdä ikään kuin harjoitusvastustajana, väittelykumppanina, jotka tietoisesti puretaan ja tehdään uusiksi. Uudistaa ja kapinoida voi vain se, joka tuntee tradition. Näin uudistuu myös taide haastamalla edellisen polven auktoriteetit. Bertolt Brechtin haamuvastustajia ovat Aristoteles ja Konstantin Stanislavski, joiden ajattelua vasten hän testaa omaansa.

Annan ohjaamien draamatuokioiden lajit voidaan karkeasti jakaa kolmeen ryhmään: **1. Yhteisleikit** virittämässä ja käynnistämässä toimintaa, jolloin tavoitteena on ryhmän yhteenkuuluvuuden lujittaminen. **2. Harjoitukset**, joissa tutkitaan jotakin ilmaisun kieleen liittyvää osa-aluetta. Annalla nämä harjoitukset ovat usein *kontaktiharjoituksia*, joihin on yhdistetty *aisti-, rentous- tai ääniharjoitus*. (Ks. myös Heinonen 1996, 20–21.) **3. Kehittyvien teemojen draamat eli varsinaiset draamaleikit**. Olen osoittanut useaan kertaan, miten draama venyy, muuttuu, saa yllättäviä aineksia, jatkuu lasten spontaanina leikkinä ja saattaa taas palata intentionaaliseksi draamatyöskentelyksi.

Toivon, että varhaiskasvatuksessa voisimme käyttää käsitteitä *draama* ja *draamaleikki* samasta toiminnasta, ilman että syntyy hämmennystä. Merkitysero³² on enintään käsitteen käyt-

³² Eleni Mellou pohtii käsitteiden 'drama' ja 'dramatic play' eroa ja yhtäläisyyksiä varhaiskasvatuksessa. Draaman käsitteeseen hän liittää ajatuksen yleisöstä päinvastoin kuin useimmat draaman kehittäjät. Siitä huolimatta hän näkee käsitteillä niin paljon yhtäläisyyksiä, että niitä voi käyttää samasta toiminnasta. "Dramatic play, apart from some differences with drama, appears to be very similar to it. They both include interaction, imagination, symbolic transformations, movement and energy. These elements also consist in the underlying concepts of various kinds of pretend play, such as: imaginative, fantasy, thematic fantasy, make-believe, sociodramatic, symbolic, role-play, transformational and/or representational. So, it is suggested that the term 'dramatic play' should be used as the most appropriate term of all types of pretend play, since it covers all the above mentioned characteristics." (Mellou 1996, 103, 107.)

täjän painotuksessa: kun puhun draamasta, painotan enemmän opetuksen muotoa ja sisältöä; draamaleikki kattaa saman, mutta painotus on lasten konkreettissa toiminnassa.

14.3 Draamaleikki esteettisen kasvun maaperänä

Käsitteeseen *esteettinen*³³ liitetään yleensä kaksi muuta: taide ja kauneus. Niiden yhteenkuuluvuus on ilmeistä, vaikka niitä ei voi pitää synonyymeina. Kauneus on esteettisen perustapaus, siis esteettisen hyvyyden synonyymi. Kauneuden piiriin kuuluvat sellaiset käsitteet kuin harmonia, symmetria, kohtuus, sopusuhtaisuus, järjestys, joukko erillisiä ominaisuuksia, kuten väri, valo, muoto, jotka erityisesti miellyttävät aisteja. Eeva-Liisa Manner viittaa runossaan Tuomas Akvinolaiseen ja kirjoittaa, että esteettiseen kokemukseen tarvitaan ”kirkkaus, harmonia, kauneus” (Manner 1971, 27). Esteettinen voi olla taiteellista, mutta ei välttämättä. Esteettinen voi siksi olla myös talvinen metsä, šakkipeli, matemaattinen kaava, tai niin kuin Mannerin edellä mainitussa runossa esteettistä voi olla myös harmonian vastapooli, särkyminen, murtuva elämä. Sen sijaan taide sisältyy esteettiseen. Esteettinen on ainakin jossakin määrin subjektiivista ja aina kulttuurisidonnaista. Nykytaide on laajentanut kenttäänsä ja kyseenalaistanut perinteisiä esteettisiä arvoja. Taide on filosofoitunut, taiteilijat itsekin pohtivat produktionsa filosofiaa ja merkityksiä, nostaen esille piirteitä, joita ei perinteisesti yhdistetä esteettiseen. Arto Haapala kirjoittaa taiteen arvottamisesta, että muotien ja makujen määrä on tällä hetkel-

³³ Käsite estetiikka otettiin käyttöön 1700-luvulla. Se muodostettiin kreikan kielen havaitsemista ilmaisevasta sanasta *aisthánomai*. Sen sijaan esteettistä arviointia on mahdollisesti harjoitettu jo tuhansia vuosia sitten, kun luolamaalarit loivat teoksiaan. Sekä Platon että Aristoteles esittivät filosofiassaan esteettiset ohjelmansa; olen tässä tutkimuksessa viitannut useaan otteeseen Aristoteleen Runousoppiin. Estetiikan historiasta ks. Dickie 1990, s. 11–42.

lä suurempi kuin koskaan. Adekvaatit uudet lajit eivät ole vielä muotoutuneet, ja pelkkien mieltymyksistä johdettujen kauneuskäsitysten varaan on arveluttavaa jäädä. (Haapala 1990, 50–59.)

Jyri Vuorinen kiteyttää ehdotuksensa esteettiseksi taidemääritelmäksi tekemällä ensin Tuomas Akvinolaisen ehdotusten pohjalta yleisesti tunnetun rajauksen: esteettisestä arvosta on kyse siellä, missä jokin olio/ilmiö miellyttää vain, koska sitä tarkastellaan ja tajutaan sen ominaisluonne. Tämä periaate erottaa esteettisen arvon tiedollisesta, moraalisesta, välineellisestä ja aistinautintoarvosta. Taiteesta on kyse vain silloin, kun luomukselta on oikein odottaa kauneutta: siis esteettinen arviointi on asiaan kuuluvaa. Arvioinnin tekee asiaan kuuluvaksi tieto siitä, mihin tuotoslajiin teos kuuluu tai mihin tekijä on pyrkinyt. (Vuorinen 1995, 230–231.) Arkielämämme sen sijaan on täynnä esteettistä arviointia. Sitä harrastavat kaikki, nekin, jotka kääntävät selkänsä estetiikalle. Estetiikan piiriin kuuluu lukematon määrä käsitteitä: dynaaminen, voimakas, herkkä, koherentti, räikeä, hienostunut, lattea, sisäinen jännite, jyrkkä vastakkainasettelu, pakoton ilmaisu, hämärä tavoite, tanssivat viivat, surkea jäsenitys, eloisa puhetapa ... ovat esteettistä arvottamista, jos kohta niihin voi sisältyä muutakin. Frank N. Silbey on pohtinut, voisiko esteettisistä käsitteistä rakentaa verkoston, jonka säännöt tuntien sitä voisi soveltaa uuden esteettisen objektin arvottamiseen. Kun Silbey tarkastelee taidearvostelijan tapaa rakentaa arviointinsa, hän havaitsee arvostelun struktuuriin kuuluvia seikkoja, mutta päätyy lopulta toteamaan, että itse esteettisen arvottamisen luonne on ei-mekaanista, mahdollisista toistuvista seikoista huolimatta uniikkia. (Silbey 1993, 27, 33–34.)

Ongelmalliseksi ´esteettisen´ draamatuokion tekee sen objekti. Mitä pitäisi arvioida esteettisenä: oppituntia, opettajan pedagogiikkaa, lasten toimintaa? Vai onko objekti oppituo- kion ulkopuolella, taiteessa, jonka ymmärtämiseen hankitaan valmiuksia? Kaikki kasvatus tähtää itsensä ulkopuolelle eikä taidekasvatus tee siitä poikkeusta. Mutta esteettisen tai taidekasvatuksen objekti ei voi olla oppituo- kion ulkopuolella. Kun

pohdin draamaa esteettisenä kasvatuksena, näen sen kokonaisuutena, jonka muodostavat lapset, ympäristö (laajasti käsitettynä) ja opettaja.

Laki taiteen perusopetuksesta tuli voimaan 1.6.1992. Lain velvoittamana opetushallitus antoi seuraavana vuonna taiteenalojen opetussuunnitelman perusteet ohjeeksi kunnille taideopetuksen järjestämiseksi. Näissä perusteissa mainitaan ´draama´ teatteri-ilmaisun yhteydessä yhtenä opetuksen muotona: ”Teatteri-ilmaisun opetuksen lähtökohta on taidekasvatuksellinen, taiteen arvoja korostava. Oppiaineiksena ovat oppilaiden omakohtaiset havainnot, kokemukset ja elämykset sekä kirjoitettu teksti, joita työstetään teatterin, draaman, leikkien ja ilmaisuharjoitusten keinoin.” Alle kouluikäisistä lapsista todetaan samassa yhteydessä, että kokonaisvaltaisen opetuksen lähtökohtana ja sisältönä on lasten oma leikki ja draamalliset tilanteet, joita rikastetaan erilaisin virikkein ja materiaalein. (Porna 1994, 26–27.) Tämä määrittely kattaa draaman ja ja draamaleikin sellaisina, kuin olen ne edellä kuvannut. Marjatta Hassi havainnollistaa tarkemmin opetushallituksen perusteita kirjoittaessaan, että päivähoiton taidekasvatuksen tavoitteet nivELYVÄT muihin kasvatustavoitteisiin ja lapsen kokonaispersoonallisuuden kehittymiseen, kuten ”aistihavainnollisen herkkyyden ja tajunnan kehittymiseen, kykyyn luoda mielikuvia, kykyyn vertailla ja assosoida muistikuvia ja mielikuvia, kykyyn kehittää eläytyvää havainnointia, uteliaisuuden herättämiseen ja haluun tutkia ympäristöä, uskallukseen etsiä omia ilmaisukeinoja ja arvostaa niitä, pitkäjännitteisyyteen, toiminnallisuuden ja leikkiin, turvallisuuden, ilon, onnistumisen ja kauneuden kokemuksiin, omien kokemusten ja tunteiden ilmaisemiseen”. Lisäksi Hassi näkee taidekasvatuksen tavoitteina toisten ymmärtämisen ja kyvyn asettua toisen asemaan, taidon toimia ryhmässä ja kyvyn kehittyä kommunikoimaan taiteellisesti esteettisin keinoin. (Hassi 1994, 30-31. Vrt. Porna 1994, 27.)

Opetuksen esteettinen lähtökohta on kysymisessä, ihmetelyssä, ihmeessä, kaiken itsestään selvän kyseenalaistamisessa, selittää Maxine Greene ja jatkaa: se ei ole ulkokohtaisissa muodoissa, ei didaktisissa menetelmissä. Kyky kuvitella, luo-

da mielikuvia (image) on keskeistä esteettisessä kokemuksessa. Mielikuvat³⁴ kytkevät meidät merkitysten tavoitteluun (pursuit of meanings) ja sitä kautta ajatteluun, kieleen, tunteisiin...”Those children without a rich store of images are less able to decode concepts and articulate perceptions. In this way aesthetic literacies can be regarded as essential to linguistic literacies.” (Pinar & al. 1996, 569–70; ks. myös Østern 1994c, 34.)

Kun seuraavassa pohdin draamaleikkejä esteettisen kasvun alustana, tiedostan käsitteeseen liittyvät monet ongelmat. Painotan Greenen tavalla mielikuvituksen merkitystä ja yhdyin Hassin näkemyksiin varhaiskasvatuksen esteettisistä tavoitteista, mutta hänen laillaan pidän niitä yleistavoitteina, jotka sopivat laajemminkin varhaiskasvatuksen päämääriin. Kasvattajan tehtävä on avata uusia näkökulmia, antaa lapselle ajattelun ja toiminnan apuvälineitä, tulkintaa auttavia ratkaisuja, koskevat ne joko taiteen teknistä puolta, sen konventioita, rakennetta tai prosessin eri puolia. Luovan työn, taiteen, ehtoihin pääsee parhaiten oman konkreettisen tekemisen tietä. Esteettinen kasvatusta on mahdollista ainoastaan, jos se sisältää arviointia ja kriittisyyttä. Anna-Lena Østern (1994a, 113) korostaa myös arviointia sekä draaman opettajan että osallistujien esteettisen ja kommunikaatiivisen kompetenssin kehittäjänä. Sama koskee taidetta: taide sivistää vain silloin, kun sitä ei ainoastaan kuluteta, vaan kun se ymmärretään ja omaksutaan kriittisesti. (Ks. Envall 1996, 203; Heikkinen 1997, 38; Huuhtanen 1983, 59; Shusterman 1997, 75–76, 85.) Lapset ja Anna kulkevat ennakkoluulottomasti tutkien tässä esteettisten kysymysten maastossa.

³⁴ Mielikuvien merkityksellisyydestä Pirkko Siltala kirjoittaa kuvatessaan Eeva-Liisa Mannerin runoilijan kehitystä: ”Luomistyö perustuu mielikuville ja muiston pysyvyydelle, muistikuvulle. Lapsuuden alitajuntaan painuneet, jokapäiväisistä asioista syntyneet mielikuvat ja elämykset ponnahtavat arvaamatta esiin luovissa prosesseissa. Aistimuksellisen muistinsa avulla taiteilija voi järjestellä menneitä mielikuvia uudelleen, valloittaa takaisin kadonnutta aikaa, lapsuutta, jolloin hän ikään kuin päihdyksissä ahmi muotoja ja värejä.” (Siltala 1993, 78.)

Anna ja lapset lähtevät draamaleikeissään liikkeelle hyvin konkreetisti: he opiskelevat taitoja, tutkivat toimintoja, joiden varassa esteettinen kasvu lepää. Aistihavaintoja puntaroimalla he kehittävät havaintokykyään, tuottavat havaintojen pohjalta mielikuvia, oppivat havaitsemaan mahdollisuuksien kirjoa, testaamaan sitä, tekemään valintoja. He tutkivat ilmaisun kieltä avaamalla siihen sisältyviä merkityksiä, niin kuin olen edellä kuvannut. Esteettinen havainnointi ja siihen liittyvä harjoitus ja arviointi ovat elimellinen osa draamaleikkiä:

(Alkuharjoituksena lapset liikkuvat kävellen, pyörien, keinuen, sammakko- ja kenguruhypyin, hiihtäen ja luistellen Annan lorutellessa kutakin toimintaa): Hiihdän, hiihdän, hiihdän, hiihdän... stop. Luistelen, luistelen, luistelen, luistelen... stop. (Lapset pysähtyvät patsasasentoon stop-sanalla. Keskittyneen alun jälkeen lapset alkavat hiihtämisen kohdalla hosua ja huitoa.)

Anna: Miettikääs tarkemmin, miten hiihdetään. Hiihdättekö te sillä lailla?

(Lapset hidastavat tempoa ja jatkavat fantasiahiihtoa vuorotyönöin; myös Anna hiihtää sivussa hetken aikaa.)

Anna: Paremmiin vielä! (Tauko.) Hyvä!

Usein Anna vaihtaa tempoa tai rytmiä, jotta harjoitettava seikka avautuisi tarkasteltavaksi, erottuisi kokonaisuudesta. Yksinkertaisimmin se tapahtuu yllä kuvatulla tavalla, jolloin Anna hidastaa tempoa ja kehottaa lapsia muistelemaan, miten oikeasti hiihdetään, ja alkaa itse ”hiihtää” sivussa tyylytellyn hitaasti. Osa lapsista katsoo hänestä mallia, osa löytää oman tapansa itsenäisesti. Jonkin ajan kuluttua hän tekee epäsuoran esteettisen arvioinnin kehottamalla lapsia tekemään vielä paremmin. Kun tempo hidastuu ja lasten liikkeet muuttuvat täsmällisemmiksi, Anna kiittää iloisella hyvä-huudahduksella. Anna ei välttä esteettisiä laatuarvioita, arvosteluakaan, päinvas-toin kuin monet draaman opettajat, vaan ne kuuluvat hänen tapansa ohjata. Negatiivinen arviointi on epäsuoraa ja ohjaa-va edelliseen tapaan ja kohdistuu koko ryhmään: lapsia keho-

tetaan oman havaintonsa kautta tarkempaan, täsmällisempään, kauniimpaan, huolellisempaan... ilmaisuun tai uudelleen tekemiseen. Lähes poikkeuksetta lapset täsmentävät tekemistään, mihin Anna taas reagoi hyvin nopeasti hyväksyvällä ilmaisulla.

Draaman pedagogiseen ohjaukseen on kuulunut arviointi, mutta pidättäytyminen arvostelusta; näin on tehty yksi raja näyttelemissen/teatterin suuntaan. Yhtä varottavana on pidetty mallin antamista, tekemisen näyttämistä. (Way 1976, 38–39.) Näin olen toiminut minäkin, mutta antanut elämän muuttaa itseäni. Omalla kohdallani muutos koskee omaa kulloistakin positiotani ja dialogia opiskelijoiden kanssa enemmän kuin näkemykseni perusteellista muuttumista draaman rajoista ja tavoitteista. Annan polyfoniseen opettajana olemiseen kuuluu samanaikaisia ääniä: hän on paitsi opettaja ja monia roolihahmoja myös valmentaja kentän reunalla silmä tarkkana huomaamaan muutokset. Uutta verrataan aikaisemmin tehtyyn, ja kentän laidalta kuuluvat ohjeet. Kirjoitin aikaisemmin, että toistaminen ja uudistaminen voivat tarkoittaa samaa. Merkille pantavaa on se, että lasten intoon ja keskittyneisyyteen valmentaja-Annan välihuudoilla on paremminkin kannustava kuin estävä vaikutus. Hyvin herkästä ja arasta asiasta on kumminkin kysymys, nimittäin molemminpuolisesta luottamuksesta ja hyväksymisestä.

Anna (viittaa lasten sudenkävelyyn): Näyttää hyvin susimaiselta. Vaihdetaan johonkin samantapaiseen eläimeen, joka kulkee...

Janne: Kissa.

Anna: Niin justiin, joka kulkee tosi pehmeesti.

Anna: Mitä eroa voisi olla kissan ja suden kävelyllä?

Janne: Kissatkin tappelaa.

Anna: Kyllä ne sylkee itse asiassa, tällai sihisee.

Anna: Miettikää sitä kissaa, miten se liikkuu... se kiipeilee.

Anna: Aa, se raapii, se terottaa kynsiään, ihan totta se tekee...

Anna (laskeutuen nelinkontin): Tämä on kissamusiikkia, kuunnelkaa. Nyt kissa liikkuu niin pehmeesti ja hiljaa, että se pystyisi ottamaan kiinni vaikka pikkulinnun.

Kissan liikkuminen rakennetaan asteittain tarkentuvilla mielikuville: ensimmäinen ero suteen on pehmeys, jota lapset kuvaavat konttausasennossa lattiaa kohti taipuvilla käsillä, hidastetulla rytmillä. Annan jokaisen repliikin jälkeen on tauko, jolloin lapset kokeilevat, etsivät. Vertailua suteen on myös sylkeminen ja sihiseminen, samoin kiipeäminen ja kynsien teroittaminen. Kun kissan liikettä on haettu, kehitetty, tarkennettu, se yhdistetään Prokofjevin kissamusiikkiin, luodaan plastinen, kevyesti liikkuva, tarkkaavainen kissakansa. Tässä Annalle tyypillisessä parin minuutin hetkessä on mahdollisuus sekä Greenen että kaikkien Hassin mainitsemien tavoitteiden kokeamiseen ja harjoitteluun.

Vanhaa estetiikan perinnettä seuraten Monroe Beardsley pohtii esteettistä elämystä. Hän luonnehtii sitä kolmella erityispiirteellä. Ne ovat *yhtenäisyys* (joka sisältää koherenssin ja täydellisyyden), *intensiteetti* ja *kompleksisuus*. (Dickie 1990, 127–128.) Tätä ajatusta seuraten ja mukaillen esitän pohdittavaksi draamaleikkiin mahdollisesti sisältyviä esteettisen elämyksen piirteitä. Draamaleikissä intensiivisyys voisi olla energian keskittämistä ja suuntaamista haluttuun toimintaan. Lasten ja Annan toiminta on suuressa määrin koherenttia; siinä yksi akti johtaa toiseen ja siitä edelleen, kunnes energia on suurimmillaan kliimaksissa, käännekohdassa ja ratkaisussa. Täydellisyys saattaisi olla edellisestä seuraavaa kokonaisuuden kokemista, eräänlainen miellyttävä tasapainotila, joka tulee ehkä parhaiten ymmärretyksi vastakohtansa, sekavuuden ja hajanaisuuden kautta. Sen sijaan eräänlainen luonnosmaisuuksien toteutumattomien mahdollisuuksien kirjo on taiteen ominaisuus: myös esteettisessä elämyksessä on aina jotakin, joka jää kesken, loppuun viemättä, auki (ks. Ingarden 1971, 205–206). Kompleksisuus saattaisi olla toiminnan osatekijöiden määrää ja moninaisuutta, mutta myös toiminnan rytmiä ja erilaisia affektiivisia ja kognitiivisia elementtejä.

Luulen taidekasvattajana edustavani edellä kuvattua Aristoteleesta lähtevää käsitystä, jossa elämyksellinen esteettinen objekti, tässä tapauksessa draamaleikki, on kokonaisuus, jossa jokainen osa on merkityksellinen ja kokonaisuus saa mer-

kityksen osien kautta. Eräs esteettinen kasvatustavoite³⁵ on yhtenäisyys, siinä mielessä, että siihen sisältyy edellä mainittu avoimuus, eräänlainen keskeneräisyys, mahdollisuus kysyä uudelleen. Tätä Anna ja lapset opiskelevat kaikissa tehtävissä. Koherenssi on paitsi tarinassa myös toiminnassa. Oppituokion sisäisen kiinteyteen vaikuttavat myös toiminnan jatkuvuus ja vastavuoroisuus. Lapset harjoittelevat sosiaalisia taitoja ja ryhmässä toimimiseen kuuluvaa vuorottelua sekä myös retorisia strategioita. (Farrell 1983, 277–283.) Siitä syntyy myös ilo jakamisesta ja yhdessä tekemisestä. Anna-Lena Østernin mukaan esteettinen elämys syntyy kokemisprosessissa. Se muotoutuu toiminnassa siihen liittyvien käytäntöjen yhteisvaikutuksena. Esteettinen kokemus on prosessi ja tuote, ei toiminnan alkulähde. Tässä interaktiossa luodaan uudelleen sekä subjekti että objekti. (Østern 1998, 201.)

Draamassa kaikki on merkityksellistä: turha ele/teko/esine on sekin merkki, joka viestittää turhuuttaan (vrt. Kinnunen 1984, 67). Kehittyvien teemojen draamoissa epäolennainen hioutuu pois, koska toiminnan merkitys tulee tutkituksi moneen

³⁵ Yhtenäisyys, eheys postmodernin ajan kasvatustavoitteena, eikö se ole silkkaa yltiöpäisyyttä tai huutoa menneisyydestä? Putte Wilhelmsson puhui Lahden kansainvälisessä kirjailijakokouksessa vuonna 1997 seuraavasti: "Melkein sadan vuoden ajan esimerkillinen ja korkeatasoinen kirjallinen taideteos oli "ehea". Seuraavat viitisenkymmentä vuotta arvovaltaisin luonnehdinta oli "monimerkityksellinen" tai "kerroksinen". Viimeiset parikymmentä vuotta kiinnostavuus tai korkeatasoisuus on paljastunut siitä, miten sanataide on ollut "sirpaleista", "hajonnutta", "pirstaloitunutta", "virtaavaa", "muutostilassa" tai "prosessin alaista". (Wilhelmsson 1998, 4.) Puolustan käsitystäni kasvatuksen tavoitteena: virtaava nykyhetki on vain yksi, muuttuva positio 'esteettisen' tarkastelemiseen, ei enempä; vain tradition tuntija voi uudistaa ja mullistaa perinnettä; kenties esteettisessä tarkastelutavassa on jotain henkäystä pysyvämpää, joka ulottuu aina luolamaalauksista tähän päivään? Ainakin tämä kysymys on esitettävä yhä uudelleen.

kertaan monesta suunnasta. Anton Tšehov (1860–1904)³⁶ kävi kirjeenvaihtoa aikansa tunnettujen kirjailijoiden, näyttelijöiden ja ohjaajien kanssa. Hänen taustavaikutuksensa teatteritaiteen estetiikkaan on ollut merkityksellinen. Kirjeessään Maksim Gorkille hän kirjoittaa erään näytelmän tulkinnasta: ”Ainoa vika on, että puuttuu malttia, puuttuu soreutta. Kun ihminen kuluttaa vähimmäismäärän liikettä määrättyyn toimintaan, niin se on soreutta.” (Tšehov 1990, 19.) Tässä kiteytyy myös oma estetiikkani: Vähimmäismäärä ei tarkoita vähää, vaan juuri sopivaa. Soreus/kauneus on asioiden yhteen sopimista, tyhjän kohinan välttämistä, tarkoituksenmukaisen ja kirkkaan oivaltamista, maksimaalista merkityksellisyyttä. Esteettinen kasvatustus on näin ollen jatkuvaa pohdintaa, valintaa ja arviointia; se on substanssin sisällä olevaa dialogia. Oppitunneilla kasvatusta on tämän näkemyksen mukaisesti runsaasti esimerkiksi *Huivi kaverina* -tuokiossa, huipussaan sen kompaktissa aloituksessa, jossa yksi ja sama tapahtuma on sekä välineen esittely, havainnollinen instruktio että viihdyttävä, mielen kuvia synnyttävä, aktivoiva esitys.

15 Anna opettajana

15.1 Fantasiaa ja spekulointia substanssista ja pedagogiikasta

Lastentarhanopettajaopistoissa oli ennen niiden yliopistoon yhdistämistä kahdenlaisia virkoja: oli lehtoreita, jotka vastasivat pääasiassa sisältösubstanssin opettamisesta, ja metodiikan

³⁶ Tšehov kävi kirjeenvaihtoa myös Meyerholdin ja Stanislavskin kanssa. Yhteistyö jälkimmäisen kanssa osoittautui hedelmälliseksi kummallekin osapuolelle. Vasta Moskovan Taiteellisessa teatterissa Stanislavskin ohjaamina Tšehovin näytelmät alkoivat saavuttaa suosiota. Kaksi viimeistä näytelmää, *Kolme sisarta* ja *Kirsikkapuisto* on kirjoitettu juuri Taiteelliselle teatterille. Tšehoville kirjoitti myös nuori näyttelijä Meyerhold kysyäkseen neuvoa roolityössään. Älkää liioitelko, älkää korostako yhtä piirrettä muiden kustannuksella, kuvatkaa kokonaisuutta, älkää takertuko vähäpätöisiin pikkuseikkoihin, kuuluu yksinkertaistettuna Tšehovin esteettinen ohje, johon sisältyy lisäksi melko yksityiskohtainen roolianalyysi. (Tšehov 1990, 103–104, 446–448.)

opettajia, jotka vastasivat lähinnä varhaiskasvatuksen menetelmien opettamisesta ja opetusharjoittelusta. Omaan ajatteluuni äidinkielen lehtorina tämä jako ei sopinut ja aloin opiskella myös menetelmiä ensiksi tutustumalla päivähoitoon ja sitten videokuvaamalla lastentarhanopettajien työskentelyä ja analysoimalla näkemääni yhdessä opiskelijoiden kanssa pohtien samalla opetusalueeni paikkaa päiväkodin toiminnassa. Tästä syntyi vireää yhteistyötä muutamien lastentarhanopettajien kanssa ja itselleni tärkeitä työkumppanuuksia, jotka parin vuosikymmenen aikana ehtivät muuttua useita kertoja. Tutkiakseni nyt Annaa opettajana haluan hetkisen leikitellä mahdollisuudella, että draaman opettajalla olisi joko *vain* sisällön tuntemus tai *vain* pedagoginen tieto. Tämä spekulointi on puhtaasti teoreettista, käytännössä mahdotonta, mutta tarkoitukseni on pohtia kummankin merkitystä kokonaisuudessa erillään toisesta.

Laadin kaksi tarinaa: toinen on tarina Annabista, jolla on kaikki Annan draaman taidot, mutta ei tietoa varhaiskasvatuksesta; toinen on tarina Annacista, jolla on Annan tiedot varhaiskasvatuksen pedagogiikasta, mutta ei juuri mitään tietoa draamasta. Siis olipa kerran...

Annabin tarina. Annab oli hyvin perehtynyt draamaan yhteistoiminnallisena menetelmänä sekä ilmaisun taitojen tutkimisen substanssina. Hän tunsu ja opiskeli näyttelijäntyötä ja teatteri-ilmaisua alkaen kokemuksen fyysistämisestä tutkien ruumiin, äänen ja aistien maailmaa ilmaisun tietoisena kielellä. Hän liikkui havaintojen maailmasta mielikuviin, mielikuvista kuvitteluun ja fantasian maailmaan, jota hän oli kolunnut monelta suunnalta kuin aarteenetsijä ullakolla. Hän tunsu kerronnan ja kertomuksen maailman niin hyvin kuin tuntee sellainen, joka osaa lukea läheltä ja tarkasti. Hän näki tarinassa mahdollisuuksia, osasi varioida, koetella tarinaa ja kuvitella uutta.

Päiväkodin lapsista Janne innostui välittömästi. Jannen ja Annabin välille syntyi samanhenkisten ihmisten sympatia. Annab näki Jannen työskentelyssä draaman tavoitteiden toteutuvan. Innokas oli myös Gukhan, mutta vaikka hän puhui hyvin suomea, hän saattoi yhtäkkiä käyttäytyä kuin ei olisi ollut

oikein hajulla, mitä tehdään. Jari oli ensin kiinnostunut draamasta, mutta hänessä ei ollut pitkäjänteisyyttä eikä ehkä mielikuvitustakaan, päätellen siitä, kuinka hän alkoi kyseenalaiseen muiden tekemisiin. Jari muuttui levottomaksi ja Annab alkoi miettiä, pitäisikö draamaryhmän toiminta eriyttää ja etsiä Jarille muuta tekemistä.

Innokas, pieni Ngoan tuli usein Annabin lähelle. Hankalaa vain, ettei Ngoan osannut suomea juuri lainkaan. Annab sijoitti tytön hieman sivummalle tarkkaamaan mitä muut tekevät ja tulemaan mukaan jos halusi. Elinan passiivisuus oli silmään pistävää. Annab yritti monia tapoja: kehotti, vaati, neuvoi, jopa käski; Elina totteli nöyrästi, mutta vetäytyi nopeasti, eikä koskaan tehnyt yhtään aloitetta. Annab kokeili nukketeatterin keinoja: Elina sai huivin kumppanikseen niin kuin muutkin lapset. Se hiukan rohkaisi Elinaa, mikä ilahdutti Annabia. Tico oli sen sijaan positiivinen, innokas poika, mutta auttamattoman lapsekas: draamassa fantasia on totta, mutta eihän sitä saa sekoittaa reaalityodellisuuteen niin kuin Tico.

Entä Roope, opettaja ihaileva ja kehotuksia noudattava Roope? Roopen ongelma oli hitaus, hän ei kerta kaikkiaan ehtinyt mukaan. Ja jos Annab kehotti muita lapsia odottamaan, he kyllästyivät ja toiminta alkoi kangerrella tai herpaantua. Onneksi draamassa on paljon omaehtoista ja omatempoista. Kenties Roopelle pitäisi antaa omia tehtäviä, Annab ajatteli. Niko, kolmivuotias, oli aivan liian nuori tällaisiin leikkeihin. Annab huokasi ja komensi ystävällisesti Nikon joukon jatkoksi: koska tämä oli koko ryhmän toimintaa, tottelevainen Niko sai yrittää muiden mukana. Maarit oli hyvä, ei aloitteellinen, mutta taitava ja omalla tavallaan kiinnostunut. Joel oli sympaattinen, mutta alkoi vetäytyä yhteisestä tekemisestä. Janne oli niin hallitseva ja Gukhan niin innokas, ettei Joelille jäänyt tilaa, eikä hänestä ollut katselijaksi. Joel alkoi suunnitella yhteistä puuhailua Jarin kanssa, lähinnä muksimista, jos piti olla muiden kanssa. Mikäli Annab ei sitä sallinut, Joel ikävystyi ja turhautui. Jenni? Aktiivinen tyttö, keskittyvä, mutta myös omis- sa maailmoissaan. Edward oli uusi tulokas, paikkaa vailla, levoton jo tullessaan. Hän testasi nopeasti draamaleikin, eikä

innostunut: liian paljon outoa ja käsittämätöntä liian nopeasti... Edward tunsu vetoa Jarin ja Joelin suuntaan. Toisinaan hän alkoi riehua vain siksi, että oli väsynyt eikä oikein tiennyt, mitä tekisi.

Annab huomasi, että draama on erinomainen taideaine alle kouluikäisille lapsille, mikäli nämä olivat keskittymiskykyisiä ja heillä oli mielikuvitusta ja yhteistyötaitoja. Hän kertoi haltioituneesti ystävilleen Jannesta ja Gukhanista. Annab päätti tehdä draamaleikiksi *Pekan ja suden* muutamien lasten kanssa. Hän kysyi lapsilta, ketkä haluavat tulla mukaan. Janne, Gukhan, Maarit, Roope, Jenni sekä miettimisen ja taivuttelun jälkeen myös Tico ja Joel ilmoittautuivat halukkaiksi. Sopiva määrä, Annab ajatteli, tässä meillä on susi, Pekka, kissa, isoisä, metsästäjä, anka ja pikkulintu. Elina halusi katsella, samoin Niko. Ngoan ei osannut sanoa mitään, hän istui Elinan vieressä kysyvästi katsoen ja silittäen herra Mainiota. Jari ja Edward halusivat tehdä oman näytelmän. Se tuli valmiiksi viidessä minuutissa, jonka jälkeen pojat alkoivat joutessaan ja leikkutilan puutteessa muksia toisiaan. *Pekkaa ja sutta* kehiteltiin viikkomääriä, ja se esitettiin lasten vanhemmille. Kesken esitystä vakiokatelijat, Edward ja Jari, alkoivat huudella repliikkejä ja neuvoa näyttelijöitä. Ngoan haukotteli Elinan vieressä, joka puolestaan laskosti sylissänsä nenäliinaa moneen kertaan. Edward alkoi takoa jaloillaan lattiaa. Kukaan ei hetkeen huomannut, missä Niko oli.

Annacin tarina. Annac oli perillä varhaiskasvatuksen pedagogiikasta. Hän tunsu ryhmänsä lapset hyvin, tiesi heidän taustastaan ja oli vilpittömän kiinnostunut jokaisesta ja halukas auttamaan jokaista oppimisessa. Annac päätti luoda draamaan oppimisympäristön, joka innostaisi lapsia, antaisi tilaa mielikuvitukselle ja yksilölliselle kokemukselle. Hän tiesi, että eri-ikäiset lapset kaipaavat erilaista toimintaa, mutta hän oli vakuuttunut, että draamaleikkiä voi leikkiä 3–7 -vuotiaiden ryhmässä, mikäli opettajalla oli taitoa eriyttää sama toiminta vastaamaan jokaisen kehityksen tasoa. Annac oli perillä päivähoiton rutiineista. Hänellä oli taitoa jäsentää päivän kulkua ja al-

kaa uusi toiminta mukaansa tempaavalla tavalla. Hän oli herkkä huomaamaan muutokset lasten vireydessä ja altis muuttamaan suunnitelmaansa tarpeen mukaan. Hän toimi lasten joukossa, kuunnellen, ideoiden, luoden yhdessä heidän kanssaan.

Annacilla oli kalpea aavistus draamasta. Hän muisti kontaktiharjoituksia, ja jossakin satudraamassakin hän oli ollut mukana. Lisäksi päiväkodin juhliin oli aina harjoiteltu ohjelmaa. Samantapaisesta asiasta kai tässä oli kysymys. Annac teetti lapsilla kontaktiharjoituksen, mietti etukäteen parit ja rupesi itse nuorimman, Nikon, pariaksi. Lapset olivat uteliaan kiinnostuneita. Sen jälkeen tehtiin toinen ja kolmas harjoitus. Ne eivät erityisemmin liittyneet yhteen, mutta kaikki ne olivat taattuja, koeteltuja draamaharjoituksia. Lapset olivat innostuneita, niin kuin he yleensäkin olivat: he tiesivät että Annac välittää heistä ja kuuntelee heidän ajatuksiaan ja keskustelee heidän kanssaan. Pian kuitenkin lapset alkoivat kyllästyä, eikä Annac itsekään nähnyt kovin paljoa merkitystä teettämässään harjoituksissa.

Eräs harjoitus oli *Puun tarina*, jonka joku oli kuulemma pitänyt onnistuneesti eri-ikäisille lapsille. Annac kertoi puiden elämästä vuodenaikojen vaihtuessa. Tuuli puhalsi syksyllä, linnut lauloivat keväällä ja talvella lumi peitti puut... Lapset kuvasivat puun vaiheita vuoden aikana kehonsa liikkeillä. Annac näytti mallia, muuten pienimmät eivät olisi ymmärtäneet, mistä on kysymys. Mitään kovin dramaattista tarinassa ei ollut, eihän siinä oikeasti olekaan mitään kummallista. Puu draaman hahmona on niin kaukana lapsen elämästä, ettei siitä voi tehdä kunnon draamaa, Annac ajatteli. Kaikesta huolimatta tuulen puhaltaessa Jari-puu ja Tico-puu alkoivat muuttaa tarinaa: he tempautuivat juuriltaan ja kaatuivat. Annac kävi ystävällisesti kuiskaamassa Jarille, että tämä nousisi pystyyn ja tekisi harjoituksen kiltisti loppuun asti muiden kanssa. Jarin esimerkin vaikutuksesta myös Tico nousi seisomaan, niin kuin Annac oli arvannut. Harjoituksen jälkeen Janne sanoi Gukhanin säestämänä, ettei tehtäisi enää draamaa, se oli niin tylsää, vaan leikittäisiin vaanimisleikkiä. Sekin voisi olla draamaa, huomasi Annac ja jakoi lapset jälleen pareiksi. ”Vaanitaan paria, mutta koskea ei saa.” ”Mitä me ollaan, kissojako?” joku lapsista kysyi. Annac nyökkäsi. Lapset

hääräsivät hetken aikaa parinsa kanssa, mutta kyllästyivät pian. ”Leikitään jotain muuta.” Annac huokasi; mitäpä siihen enää lisäisi. Annac alkoi suunnitella leipomista yhdessä lasten kanssa seuraavaksi päiväksi.

Päätelmiä Annabin tarinasta. Annabin ja Annacin tarinat osoittavat, ettei opettajan työssä ole erikseen tietoa sisällöstä ja pedagogiikasta, vaan ne kuuluvat yhteen. Opetuksen pedagoginen sisältötieto (pedagogical content knowledge) on opettajana olemisen omaleimaisinta ydintä, yhdistelmä sekä pedagogiikkaa että sisältöalueen tuntemusta. (Ks. Pinar & al. 1996, 747. Vrt. myös Brotherus et al. 1999, 116.) Draaman opetuksessa tämä ydin sisältää ainakin seuraavia asioita: Ei riitä, että lastentarhanopettaja tuntee Annabin tarinan ilmaisemia draaman sisällön periaatteita, jos hänellä ei ole syvää omakohtaista opetusalueen tuntemusta. Se tulee näkyviin Annabin kyvyssä tulkita, analysoida, havainnollistaa, tehdä päätelmiä, arvioida, muokata uudelleen, luoda uutta. Mutta hänen on myös ymmärrettävä lapsen kehitystä. Pienten lasten draamassa havainnollistaminen (analogiat, metaforat) tapahtuu lähellä lapsen kokemus- ja elämyspiiriä, lujasti siihen ankkuroituna; esimerkkinä monien joukossa Annan päiväkirjassaan kuvaama kynttiläharjoitus. Muuten käy niin, että ”annabit” hukkaavat ne lapset, jotka eniten opettajan ohjausta kaipaavat.

Päätelmiä Annacin tarinasta. Tässä tarinassa lastentarhanopettajalla on tietoa lapsen kehityksestä yleensä, jokaisen lapsen taustasta ja historiasta. Hänellä on tietoa opetuksen muodollisesta järjestämisestä, ryhmistä ja niiden organisoimisesta. Hänellä on kykyä vastavuoroiseen elävään keskusteluun, joka vaikuttaa toimintaan ja muuttaa sitä. Hänellä on arvopäämääriä, niin kuin Annalla, joka ei julista, mutta jonka arvomaailma tulee näkyviin hänen tavassaan olla lasten kanssa. Sen sijaan Annacilla ei ole sisällön tuntemusta. Hän tietää harjoituksia, osaa antaa ulkokohtaisesti oppikirjainstruktion ymmärtämättä syvemmin, mistä on kysymys. Jarin tarjoaman ilmiselvän mahdollisuuden kehittää tarinaa, hän menettää, koska ei tajua draa-

man uudistavaa tehtävää. Annacin tapaiset opettajat osoittavat vastavuoroisuutta epävirallisissa yhteyksissä, mutta oppitukioiden pitäjinä heistä saattaa tulla oppikirjan ja muodon vankeja, jotka eivät kykene avaamaan sisällön merkityksiä, luomaan alkua sille jatkumolle, josta elinikäisen oppimisen pitäisi voida ammentaa.

Pedagogis-sisällölliseen tietoon kuuluu myös kasvatuksen kontekstuaalisuuden ymmärtäminen, ei ainoastaan päiväkodin sisällä, vaan yhteyksissä vanhempiin, hallintoon, kuntaan. Nämä jäävät Annabin ja Annacin tarinoiden ulkopuolelle niin kuin Annankin todellisen tarinan ulkopuolelle, koska rajasin tutkimuksestani pois ryhmän ulkopuolelle ulottuvat yhteydet. Mainittakoon tässä, että niitä kuitenkin on: *Pekka ja susi* esite-tään lasten vanhemmille; samoin vanhemmat tutustuvat Annan, avustajan sekä minun ottamiini valokuviiin lasten toiminnasta. Minun tiedossani on ainoastaan vanhempien avoin kiinnostus tätä tutkimusprojektia kohtaan. Annalta kuulin myöhemmin, että vanhemmat kysyivät draamatyöskentelystä yksityiskohtia, ja moni ilmaisi tyytyväisyytensä. (Ks. Pinar & al. 1996, 747–748.)

15.2 Lastentarhanopettaja luo oppimisympäristön

Draamatuokio on päiväkodin opetustuokio. Sen paikka on ennen ulkoilua ja lounasta aamupäivällä, jolloin lapsen vireyden ajatellaan olevan parhaimmillaan. Selostaessani oppitukioita olen koko ajan myös koettanut osoittaa mahdollisimman yksitykohtaisesti niihin sisältyviä oppimisen mahdollisuuksia. Tarkastelen vielä kokoavasti Annan toimintaa ja toiminnan merkitystä tästä näkökulmasta. Tämän tutkimuksen lähtökoh-ta on ollut katsoa opetustuokion sisään ja yrittää kuvata ja ymmärtää, mitä siinä tapahtuu ja mitä voisi tapahtua.

Annan opettamassa draamassa keskeistä on tarinan tekemi-

sen opiskelu. Se tähtää kertomuksen rakenteen ja narratiivisen perinteen omaksumiseen, laajemmin nähtynä koko kulttuurimme perustan ymmärtämiseen. Lähtökohtana on rutiinien oppiminen, joka tapahtuu toiston kautta. Toistaminen ei ole identtistä aikaisemman kertaamista, vaan siihen sisältyy aina uudistava, muuttava elementti. Rutiinien oppimisen kehittävään vaikutukseen viittaa myös Corsaro italialaisessa päiväkodissa tekemiinsä havaintoihin vedoten (ks. s. 39). Bruner (1990a, 97) viittaa myös konventioihin: ne jäsentävät elämää, mutta niihin sisältyy myös kiehtova ajatus sääntöjen purkamisesta ja uudelleen luomisesta. Draamaa opiskellaan symbolien avulla, joista konkreettisin on apinakasvoinen nukke herra Mainio, joka toimii päivärytmin jakajana. Jokainen oppituokio on aina edellisen kerran uudistama, siis kontekstuaalisessa suhteessa siihen. Näistä suhteista punoutuu monisäikeinen verkko.

Kontekstuaalisuus toteutuu pääasiassa kahdella tavalla: samantapaisia harjoitustyyppisiä (rakenteita) opiskelemalla tai teemaa kehittämällä. Eräs Annan suosima harjoitustyyppi ovat patsasharjoitukset, joissa liikkeen avulla etsitään haluttua fysiologista tilaa tai tunnetta, joka maksimoidaan muutaman kymmenen sekunnin ajaksi liikkumattomaksi energia-kasaumaksi. Anna varioi tätä monilla tavoilla ja käyttää sitä myös teemojen kehittämisessä. Patsasharjoitus on lyhyttäkin lyhyempi tarina, joka päättyy pysähtyneeseen kliimaksiin. Annan käyttämisestä monista teemoista eniten aikaa ja tilaa saa *Pekka ja susi* -projekti. Sen teeman muotoutumisessa on mielenkiintoista, että sillä on monta alkua; yksi on tanssiteatterin Danscon esitys samasta teemasta, mutta yhtä hyvin sen alkuna voi olla lasten spontaani innostus kuvata eläinten konfliktia, joka tapahtuu yhdessä syksyn ensimmäisistä draamatuokioista, ennen kuin Anna on tietoisesti edes etsinyt teemaa. *Pekka ja susi* tulee lapsille etukäteen tutuksi monia teitä: se katsotaan videolta ja se luetaan kirjasta. Lapset panevat merkille jo ennen kuin tarinaa aletaan työstää draamaksi, että tarinan versioissa on pieniä eroja.

Teemoja käsitellään monella tavalla. Lapset spekuloiivat,

leikittelevät erilaisilla mahdollisuuksilla ja testaavat niitä. Tarinan³⁷ voi jakaa osiin, kohtauksiin, ja työskennellä vain yhden osan kimpussa; näin Anna tutkii lasten kanssa kertomuksen kliimaksia, käännekohtaa, tarinaan sisältyvää konfliktia ja konfliktiin sisältyvää muutoksen mahdollisuutta; tarinaan voi sepittää uusia loppuja, samaa struktuuria voi varioida loputtomiin. Aika taipuu: duraatio antaa mahdollisuuden venyttää ja nopeuttaa tapahtumia; varsinkin ensiksi mainittu luo tilaisuuden draaman osien tutkiskeluun. Vähitellen teemaa voi lähestyä roolianalyysin näkökulmasta. Strukturi on tarinan ranka, jota lapsi tutkii. Hän on aristotelisellä kentällä, jossa tapahtumien katkeamaton virta jäsentyy kertomukseksi. Oma tulkin-tani on, että teemojen pitkäjänteinen, innostunut työstäminen on yhteydessä lasten koko ajan kasvavaan struktuurin hallintaan. Jerome Bruneriin olen jo viitannut edellä: kun lapsi ymmärtää niiden tapahtuminen rakenteen, joissa hän toimii, hän ei eroa aikuisesta; hänellä vain ei yleensä ole aikuisen kokoelmaa erilaisista skenaarioista, skeemoista, skripteistä, joiden avulla edetä. Lapsi kykenee myös vaihtamaan perspektiiviä, kun hän on perillä tapahtumien rakenteesta.

Draaman toiminta syntyy aistihavaintoihin pohjautuvista mielikuvista. Kuvittelun kielen hallinnassa lapsiryhmän sisällä on huomattavia eroja, jotka vain osittain selittyvät iällä. Rhian Jonesin mukaan (1996, 163) kirjallisen mielikuvituksen kehittyminen on yhteydessä kykyyn samastua tarinan hahmoihin. Samastuminen on affektiivista myötäelämistä, kuviteltuun vieraaseen nahkaan ujuttautumista, mutta se on myös kykyä verrata, samastumiskohteen hahmottamista omassa itsessä, joko

³⁷ Tarinan jatkuva tarkastelu koului lapsia vähitellen myös kirjallisuuden ymmärtäjäksi. Aarne Kinnunen on tutkinut *Seitsemän veljeksien* rakennetta. Hän ylistää Kiven taitoa loputtomiin varioida verraten yksinkertaisia kerronnan sääntöjä. Kinnunen kirjoittaa: "*Seitsemässä veljeksessä* kehitellään psykologiset ja sosiaaliset kriisit sekä taiteelliset ratkaisut melkein äärimmäisyyksiin. Sisältö ja muoto ovat tässä suhteessa kuin muotti ja valos. Molempia koskee sama 'melkein'; melkein mekaanista ja koulumaista muotoa, melkein pelkkää dialogia, melkein mekaanisesti toistuvia sisällön osasia ja melkein rajatonta vaihtelua." Kinnunen jatkaa uudessa kappaleessa: "*Seitsemän veljeksien* kulumattomuus perustuu tähän 'melkein' ilmaisuun. Sitä voi verrata šakkipeleihin: yksinkertaiset säännöt, mutta variaatioilla ei määrää. Taitamaton pelaaja pitää sitä moukkamaisena, mestari löytää aina uusia yhdistelmiä." (Kinnunen 1987, 243.)

kokemuksen, tunteen tai haaveen tasolla. Samastuminen on siksi myös oman itsen opiskelua, itsessä olevien tunteiden ja tavoitteiden tunnustelua³⁸. Mielikuvien merkityksen lapsen esteettisessä kasvussa olen jo osoittanut. Mielikuvissa on myös ajattelun oppimisen pohja, kaikki se, mikä tiivistyy käsitteeseen *lukutaito* (literacy) – sanan vaativimmassa merkityksessä (Pinar & al. 1996, 569-570). Annan opetus on aistimuksellista ja hyvin konkreettisesti lapsen havaintomaailman kyljessä. Aistiminen ei sellaisenaan ole aistittavien asioiden haltuunottoa. Aistitieto voi jäädä myös irralliseksi ja materiaaliseksi. Tarvi-taan sen työstämistä, omakohtaista tunnekokemusta, ennen kuin aistimuksellinen muuttuu havainnosta kokemukseksi. (Ks. Sava 1998, 111.) Annan kykyä luoda moniaistinen kudos olen kuvannut erityisesti *Vaanimisleikissä*.

Draaman erottaa kirjallisuudesta ja muusta taiteellisesta tarinoiden kertomisesta (kuvasta, musiikista) sen fyysinen kieli. Ajatus muutetaan fyysiseksi teoksi, tai pikemminkin ajatus ja sen fyysinen ilmaiseminen kietoutuvat toisiinsa, yhtyvät. Ele-kieli, ruumiinkieli, ei ole draamassa tahatonta itseilmaisua vaan tietoista kuvaamista, jolla on samat tavoitteet kuin muillakin kielillä: kommunikoida muiden kanssa, kertoa ja tulkita, raken-taa vastavuoroista toimintaa. Tanssilla on tässä mielessä yhteyttä draaman kanssa. Draaman hahmona lapsi on joku muu kuin itsensä, hän on ´toinen´. Tämä toiseus sisältää vapauden kokeilla sellaista, mitä kenties ei muuten tekisikään. *Huivi kaverina* -leikki, yksinkertaisena nukketeatterina, tarjoaa kaksinkertaisen etään-nyttämisen: se joka draamassa toimii onkin kaverini huivi, en minä nukettaja. Juuri arimman lapsen kohdalla Anna panee merkille harjoituksen vapauttavan voiman. Fyysistämiseen liit-tyy käsite *asentokaiku*, joka on enemmän tahatonta kuin tahal-lista. Annan eleilmaisuus on myös malli, jota lapset seurailevat.

³⁸ Rod Mackenzie (1997, 18–19) kuvaa kahden 10-vuotiaan tytön arviointidialogia. Se osoit-taa tyttöjen kasvavaa itseymmärrystä draamaprosessin aikana, joka näkyy mm. oman käyttäy-tymisen säätelyn oppimisena ja toisen ilmaisemien näkökohtien ymmärtämisenä ja huo-mioon ottamisena. Tämä näkökulma jää oman tutkimukseni ulkopuolelle, mutta tulkoon kiinnostavana ongelmana esitetyksi. Pidän näin jälkikäteen mahdollisena, että kaikkein kehittyneimmät draaman leikkijät tutkimassani ryhmässä olisivat voineet projektin loppu-vaiheessa käydä vastaanvaillaista itsearviointikeskustelua.

Päiväkirjan perusteella otaksun, että asentokaiku siirtyy Annasta lapsiin ja lapsista Annaan ja kenties vielä palautteen vahvistamana kumuloituu uudelleen lapsissa. Tästä syntyy muutamissa tuokioissa Annan kokema vahva, fyysisesti aistittava yhteisyyden tunne.

Draama on yhteisöllistä, yhdessä tekemistä, vaikka siinä saattaa olla harjoitusvaiheita, joita lapsi miettii ja myös toteuttaa itsekseen. Mielikuvat toiminnan pohjana, vaikka kollektiivisesti tuotettuina, ovat sittenkin kunkin lapsen omaa sisäistä maailmaa. Sekä päiväkirja että videoidut jaksot osoittavat, että lasten välinen vuorovaikutus ja kommunikointitaitojen kehittämiseksi annettu tila on erittäin keskeistä Annan työskentelyssä, monessa toteutuvassa tilanteessa sillä hetkellä Annan mielestä kaikkein tärkeintä. Lasten vuorovaikutustaidot ovat ryhmän toiminnan alkaessa hyvin erilaisia: On vastuullista ja taidokasta toisten huomioon ottamista, on aloitteellisuutta ja kykyä kehittää tarinaa yhdessä muiden kanssa, on ohjaajan otteita, kuuntelutaitoa, kykyä ilmaista erimielisyyttä ja samanmielisyyttä, on rohkeutta ja seikkailumieltä. Mutta lapsissa on myös arkuutta ja ujoutta, kielitaidottomuutta, mielikuvituksen pelkoa, toisten välttelyä, kokemattomuutta yhteistoiminnasta. Annan havainnot lapsista ovat tarkkoja, täsmällisiä ja perusteltuja. Jokaiseen opetustuokioon hän tietoisesti luo osallistumispaikkoja etenkin niille lapsille, joiden kommunikaatiotaidot ovat vajanasimmat, niin kuin olen kuvannut.

Tulkintani mukaan vertaisryhmän merkitys kasvaa vuoden aikana. Se näkyy ainoastaan jonkin verran uusien, spontaanien kontaktien lisääntymisenä lasten välillä. On yllättävää, kuinka pysyviä monet lasten väliset suhteet ovat koko lukuvuoden ajan. Asia on merkille pantava siinäkin mielessä, että ryhmä on muodostettu tutkitun vuoden syksyllä, eivätkä useimmat lapset ole tunteneet toisiaan aikaisemmin. Vastausta vaille jäävä kysymys kuuluu: kuinka nopeasti ja millä perusteilla kaveruussuhteet ovat syntyneet? Sen sijaan enemmän muutosta tapahtuu lasten kasvavana vapautumisena, itseilmaisun kehittymisenä, rohkeutena ottaa oma paikka muiden joukossa, mutta ennen kaikkea lisääntyvänä yhteiseen hiileen puhaltamisena, josta syntyy niin

komea ja kestävä roihu kuin *Pekassa ja sudessa*.

Olen opetusharjoittelun ohjaajana pohtinut lastentarhanopettajan puheen määrän ja lasten välisen keskustelun suhdetta sekä sen merkitystä kommunikaatiotaitojen kehittämisessä. Aikaisempi havaintoni vahvistuu Annan toiminnan ja hänen puheensa tarkastelussa. Lapsi tarvitsee aikuisen keskustelukumppanin, lapsikumppaneita, mutta myös tilaa sekä ajattelemiseen että ajattelun tulosten kielellistämiseen puheeksi, eleiksi, mimiikaksi, kokonaisilmaisuksi. Olen osoittanut aikaisemmin, miten taitavasti Anna draamaleikin aikana käyttää kosketusta ja katsetta. Hänen kosketuksen kielensä ei ole estävä, mutta kylläkin johdatteleva, kommunikaation suuntaa osoittava niin kuin *möykky*-leikissä. Se on harkittu puheenvuoro, tilannetta eteenpäin vievä akti, johon sisältyy samanaikaisen tilan antaminen lapsen puheelle, verbaalisen kentän jättäminen auki lasten keskinäiselle puheelle. Toinen keskustelua jäsentävä ei-kielellinen piirre, on etäisyyden vaihtelu: Anna vetäytyy vähäeleisesti syrjään draamaleikin toimiessa hyvin luopumatta koskaan aktiivisesta läsnäolostaan, mutta hän on nopea ja joustava ottamaan johdon käsiinsä ja ohjaamaan tilannetta, jos katsoo sen aiheelliseksi. Lastentarhanopettajan ammatin hiljaista tietoa, käsitykseni mukaan vielä tutkimatonta, on kyky löytää kuhunkin hetkeen sopivat kommunikaation kielet: *sana, ele, liike, asento, katse, miimi, kosketus, distanssi*. Annan osaamista on kyky yhdistellä ja vaihtaa kanavaa, niin kuin olen kuvannut. Vaikka hänelläkin puhe on olennainen, muut ilmaisun kielet eivät ole alisteisessa asemassa.

Edellä kuvaamaani pidän mielessäni ohjatessani tulevia lastentarhanopettajia. Ilmaisun moninaisten kielten merkitys ei tietenkään ole minulle tai tämän tekstin lukijalle uusi asia. Siinä ongelma onkin: tiedämme koko joukon asioita, joiden uskomme toteutuvan tietomme perusteella ikään kuin itsestään. Oman havaintoni perusteella opettajan *sanan valta* käy monta kertaa yli muun ilmaisun niin itsestään selvästi, ettei sitä kukaan edes kyseenalaista opetustoiminnassa. Opettelemalla käyttämään yhtä luontevasti muita ilmaisun kanavia opettaja antaa enemmän sanan sijaa nimenomaan lapsille.

Olen osoittanut, miten Anna suunnittelee yhdessä lasten kanssa, niin että tekemistä seuraa tapahtuneen reflektointi, johon usein yhdistyy luontevasti uuden toiminnan suunnittelu. Draamatuokiot myötäilevät lasten kehittymisprosessia, ja heille jää tilaa jatkaa teemaa itseohjautuvasti vapaana leikkienä. Paitsi että draamatuokioissa kehitetään sisältötietoa, otetaan selvää draaman pedagogisesta substanssista, niissä myös rakennetaan yhtätoista kehityskertomusta, jokaisen lapsen omaa kasvutarinaa. Oman oppimiseni kannalta Jarin tarina on yksi kiinnostavimmista. Se on kuvaus oppimismiljööstä, jossa keskeistä on avoimuus, tilanteen auki pitäminen pitkään ja sen jatkuva eri vaihtoehtojen tarkastelu lapsen ehdoilla. Anna hylkää helpot ratkaisut. Hän ei myöskään palauta Jaria ruotuun, minä hän itselleen lojaalin pojan kohdalla voisi tehdä. Hän lähtee tyytymättömän Jarin kanssa yhdessä tutkimaan opetusainesta (tässä tapauksessa ankkua tarinan hahmona) kyseenalaistaen aikaisemmat omatkin ratkaisunsa ja etsien uutta, tyydyttävämpää. Usean oppituokion kestäneessä hakemisessa koko ryhmä sukeltaa roolianalyysiin syvemmälle kuin omassa ennako-odotuksissani olisin voinut kuvitella alle kouluikäisten pystyvän. Teeman käsittely aukenee yllättävään suuntaan työskentelyssä, jossa tarina on jo ”valmis”, loppuhiontaa vailla. Tällainen syvyysaspektin löytyminen on mahdollista mielestäni vain, jos opettaja sallii itselleen hämmentymisen, hukassa olemisen ja aktiivisen uuden etsimisen eikä vaadi nopeaa tuottamista.

Annan usein valitsema työskentelystrategia pähkinänkuoreen tiivistettynä sisältää seuraavaa: Päämäärätietoisessa työskentelyssä suosituin menetelmä on Annan ja lasten neuvottelemisen yhdessä, sopiminen, niin että kunkin lapsen omalle suunnittelulle ja toteutukselle jää tilaa. Tätä seuraa lasten aktiviteetti, kokeilu, tutkiminen. Anna avustaa ja kannustaa, analysoi yhdessä lasten kanssa ja antaa mahdollisen, uuden instruktio, jota seuraa lasten uusi kokeilu- ja tutkimisvaihe, jota taas arvoidaan ja kehitetään yhdessä. Kehittely voi jatkua pidempään samaa mallia hyväksi käyttäen. Tämä strategia toteutuu hyvin monissa selostamissani tuokioissa, mutta kuin oppikirjanomaisen havainnollisesti pelkistettynä *Vaanimisleikissä*. Annan strategia

tulee lähelle Vygotskin ja Brunerin ajatusten pohjalta lanseerattua sosiokonstruktivistista mallia. (Ks. Mackenzie 1997, 14-15.)

Rod Mackenzie luo sosiokonstruktivistista vertailukohtaa piirtämällä kuvaa oman aikamme opettajasta erään alkuopettajan suulla:

I have been interested in this holistic way of working for a long time. In the seventies we called it 'integrated studies', in the eighties we called it 'real problem solving'. For me it has always been a logical way to make connection for the children between various areas of the curriculum to show how the jigsaw pieces fit together. Giving the children responsibility and more control of their learning, depending on how much different groups can handle, means that my role changes to planning and setting them off and then offering support and advice on demand, although I intervene if they get lost. I also help them to review how it's going with circle time and constant discussion. We talk all the time but the point is I don't just 'tell' them or leave them to 'discover', I try to get them to accept more and more responsibility to lead them on, to negotiate and set targets, to be confident, to grow up, it's hard! I want them to develop 'poise', to develop the ability to plan personally and with a group, to respect themselves and the others *and* to be critical. (Mackenzie 1997, 16-17.)

Annan toimintaa voisi kuvata hyvin samantapaisesti. Onko Anna sosiokonstruktivisti? Kenties sitäkin, mutta hänen moniäänisyytensä estää mielestäni luokittelun ja antaa hänelle muitakin ulottuvuuksia. Anna on ohjeita jakava valmentaja kentän reunalla, hän on teatteriohjaaja, joka hioo näyttelijöidensä ilmaisuja ja jolla on omia selkeitä ajatuksia, miten pitäisi toimia. Hän on vastaanäyttelijä ja efektien tuottaja, hän on kohtalon sormi, joka voi pysäyttää draaman, mutta myös tasaveroiset replikoija, joka ei kaihda omia mielipiteitään. Hän ei ota mielipidejohtajan manttelia, vaan on valmis neuvottelemaan. Mielenkiintoista on hänen auliutensa vaihtaa tehtäviä

reagoimalla herkästi lapsilta tulleisiin aloitteisiin: hän sallii opettajan ohjaamisen siirtyä Jannelle ja pojan lentää niin korkealle kuin tämä pystyy. Hänen opettajan auktoriteettinsa on ulkopuolisenkin silmin havaittavissa keskittyneessä läsnäolossa ja sisäisessä itsevarmuudessa. Lapset luottavat häneen ja hän lapsiin.

Olen osoittanut, miten monipuolinen aine draama on. Voi-ko edellä kuvattuja asioita opiskella toisenlaisesta substanssista käsin? Epäilemättä monelta osin voi. Fyysistämistä, tietoista ruumiin kieltä, voi oppia luovan tanssin ja pantomiimitaitteen kautta. Tarinan struktuuri aukeaa kirjallisuutta lukemalla ja opettelemalla kertomusten sepittämistä, ja opittua voi soveltaa vaikka roolipeleissä. Kertomus aristotelisessä mielessä on kestänyt paljon yli 2000 vuotta, vaikka sen rajoja on koeteltu rankasti ja moneen otteeseen. En usko, että kertomusta uhkaa mikään. Sen sijaan tietokonepelit ja -leikit voivat luoda kertomukseen loputtomiin jatkuvia 'haarautuvien polkujen puutarhoja', sellaisia satojen päällekkäisten polkujen sarjoja, että itse en osaa kunnolla kuvitellakaan. (Ks. Sepänmaa 1998, 67.) Draama on erittäin moniaineksinen, moneen suuntaan integroituva aine, jossa itse arvostan myös sen yhteisöllistä kokonaisvaltaisuutta. Mutta draama, sellaisena kuin se on ilmentynyt Annan ja lasten toimintana, itse asiassa rikkoo ainekeskeisen ajattelun rajat.

Draamalla on kunniakas menneisyys ja pitkä tulevaisuus. Teoksessaan *The Culture of Education* Jerome Bruner (1996, 99) kiteyttää monet aikaisemmat kertomusta ja tarinaa koskevat pohdiskelunsa: "Some readers may wonder why literature and drama play such a large part in my account. Narratives, for all their standard scripts about life, leave room for those breaches and violations that create what the Russian Formalists used to call *ostraneniye* making the all-too-familiar strange again. So while the "storying" of reality risks making reality hegemonic, great stories reopen it for new questioning. That's why tyrants put the novelists and poets in jail first. That's why I want them in democratic classroom – to help us to see again, afresh."

15.3 Lastentarhanopettaja luo opetustaidetta

Pienen lapsen draaman opettaja on kaksinkertaisesti välittäjä kahden maailman välillä, nimittäin sekä lapsen ja aikuisen maailman että reaalisen ja fiktiivisen maailman välillä. Hänen taitojaan on ”simultaanikäntäminen” eri maailmojen kielestä toiseen, kielistä toisiin, ymmärryksen siltojen rakentaminen niiden väliin lasten kuljettavaksi. Franz Kafka alkaa kuuluisan novellinsa *Muodonmuutos* seuraavalla virkkeellä: ”Kun Gregor Samsa eräänä aamuna heräsi levottomista unista, huomasi hän muuttuneensa vuoteessa suunnattomaksi syöpäläiseksi.” (Kafka 1964, 38.) Tästä virkkeestä voi jatkaa eteenpäin vain, jos hyväksyy kirjailijan rajauksen: olemme maailmassa, missä yöllinen muodonmuutos on mahdollista. Kaikki mitä sen jälkeen novellissa tapahtuu, on seurausta ensimmäisestä virkkeestä, tilanteen määrittelystä. Draamaleikin maailmassa olemme samassa tilanteessa: meidän määriteltävä fiktiivisen tarinamme rajat, tehtävä sopimuksia ja noudatettava niitä. Lasten draamassa tämä tapahtuu siten, että draaman rajoja koetellaan, tutkitaan, niistä otetaan selvää, ennen kuin valintoja ja sopimuksia tehdään.

Anna rajaa draaman niin kuin kirjailija kertomuksensa. Rajausta ovat aika ja tila, huoneen järjestely, aloitus, joka vie fiktiiviseen maailmaan. Rajat eivät ole itsestään selvät, niin kuin olen osoittanut. Onko herra Mainio esine vai draaman hahmo? Kun Tico on halukas antamaan herra Mainiolle köniin, Anna ottaa nuken arvostavasti huostaansa ja sanoo vievänsä sen turvaan kaapin päälle. Näin Anna jatkaa Ticon fiktiivisen maailman rakentamista omalla toiminnallaan, mutta luo samalla siihen säännön ja rajan: kukaan ei saa köniin draamaleikissä, ei edes nukke. Draaman fiktiivisessä maailmassa kaiken voi kysyä uudelleen. Tärkeä osa Annan ohjaamaa draamaleikkiä on juuri sen rajojen koettelu. Stanislavskin kysymys roolityötään työstävälle näyttelijälle on: *entä jos...* Lapsi kysyy saman kysymyksen omalla toiminnallaan, ja omalla toiminnallaan hän myös vastaa siihen: *...niin mitä siitä sitten seuraa*. Tässä on pelkistetyimmillään draaman rakenne. Saman kysymyksen voi

kysyä uudelleen ja uudelleen, eikä vastaus ole koskaan sama.

Opettajan niin kuin kirjailijan on tunnettava tarinan traditio mahdollisimman hyvin, jotta hän osaa varioida siitä omansa, rikkoo rajoja, luoda uusia, ja opettajana: etsiä ja nähdä oikeat kysymykset, opastaa sillan yli. Amerikkalainen kirjailija Raymond Carver (*Mistä puhumme kun puhumme rakkaudesta; Oikopolkuja; Vielä yksi asia*) kirjoitti usein novellinsa pienistä arkisista tapauksista, ohimennen kuulluista lausahduksista, satunnaisista kohtaamisista, yhdentekevilä kuulostavista puhelin-keskusteluista, joissa olennaisempaa on se, mitä jätetään sanomatta kuin mitä sanotaan. Hänen taitonsa oli nähdä arjen draama ja ymmärtää sen merkittävyys. Hiukan samaa taitoa tulisi olla draaman opettajalla: kykyä jäsentää tapahtumien virtaa, nähdä tarinan ainekset, havaita piilevän konfliktin mahdollisuudet, riitauttaa itsestäänselvyydet. Konflikti ei ole itse tapahtumassa, vaan se on tavassa katsoa asiaa!

Pienen lapsen opettaja on runoilija. Analogioiden, metaforien, personifikaation avulla hän luo mielikuvien ja kielen siltoja tuntemattomasta tuttuun. Näin vieraan kokemusalueen käsite tulee ymmärretyksi tutun kokemusalueen³⁹ käsittein. Tämä on mahdollista, mikäli metaforan kohteen skeemassa on riittävästi luontevia, analogisia piirteitä itse metaforan kanssa. (Ks. Onikki 1992, 34.) Tässä mielessä Annan puhe on lapsille modifioitua, mutta ei yksinkertaistettua. Hänen puheensa on havaintokokemuksen kieltä, rinnakkaisten ilmausten etsimistä, toisin sanomista, toistoa, ajatustaukoja. (Ks. modifioinnista Messer 1994, 220–222.) Animistisuus ja arjen maagisuus ovat draaman ja laajemminkin pienen lapsen maailman ymmärtämisen avaimia. Niinpä Anna ottaessaan käteensä purkin kutsuu sitä ´huivien pesäksi´, ja iso ´emohuivi´ tyyntyyttää ahkerat draa-

³⁹ Lapsi on aktiivinen tulkitsija, joka parhaiten ymmärtää käsitteitä, joihin liittyy omia affektiivisia kokemuksia. Tämän vuoksi lapsi pystyy paremmin laskemaan kuvasta ´nukkuvien lehmien´ määrän kuin ´valkoisten lehmien´ määrän, koska nukkuminen on lapsen elämään kiinteästi liittyvä toiminta ja hänellä on siihen ainakin jossakin määrin affektipitoinen suhde. (Garbarino & al. 1992, 73–74.)

man leikkijät tuokion päätteeksi. Tästä kehittyi myös fantasi-
an vastavuoroisuus lasten kanssa. Kun metsänhoitaja-Anna
nostaa kerällä olevaa lasta, hän sanoo: ”Onpa tässä kakkä-
taimi...” Jatkaessaan täten lapsen toimintaa fiktion sisällä hän
kielellistää näkemänsä, ja laajentaa fantasi-
an pohjaa. Kun Anna asiallisesti kertoo, miten lumi suojaa puita, lapsi kysyy,
onko lumi todella niin kiltti. Anna myöntää lumen olevan kiltin,
ja tästä elollistamisesta seuraa harras, kuvitteellinen puiden ja
lumen kohtaaminen.

Bertolt Brechtillä on käsite *gestus*, joka tarkoittaa näyttelijän
sanojen, asentojen, liikkeiden, eleiden, mimiikan kokonaisuut-
ta. Se voi olla myös näyttelijän tai roolin perusasenne, perus-
suhtautuminen, niin kuin Hamletin perusasenne on epäröinti,
ja hänen muu toimintansa tulee ymmärretyksi tämän
perusasenneitumisen kautta. (Brecht 1991, 345.) Annan *gestus*
syntyy keskittyneestä katseesta, joka seuraa lapsia. Hän hymyi-
lee usein, hänen perusilmeensä on puoliksi ihmettelyä, puoliki-
si hymyä, ikään kuin hän sanoisi: kuinka ihmeen kummallista
kaikki onkaan! Hänen asennostaan ja liikkeistään välittyy läs-
näolo ja rauhallisuus, joka voi muuttua vastanäyttelijän nope-
aksi ja yllättäväksi toiminnaksi. Elekieli ja mimiikka on käsi-
emme, jalkojemme, katseemme, otsamme, selkämme... puheta.
Se on kommunikaatiota, jota ei sovi väheksyä ja alistaa käsit-
teelliselle ja intellektuaaliselle opetukselle. Ruumiinkieli on aina
kietoutunut kaikkeen siihen, mitä teemme ja sanomme. Myös
lapsen tai opiskelijan implisiittisessä tulkinnassa opettaja on
kokonainen ruumiillinen olento eikä ilmassa leijailevaa puhut-
tua kieltä ja havaintovälineitä. (Ks. Pinar & al. 1996, 597–598.)
Kirjailija Bo Carpelan sanoo, että ihmettelevä asenne on enem-
män kuin uteliaisuus. Utelias haluaa tietää, hämmästelijä vain
ihmettelee. Tätä lapsenomaista ihmettelyn taitoa Carpelan pi-
tää kirjailijalle ja taiteilijalle välttämättömänä asenteena. Kyp-
syminen, Carpelan sanoo, on lapsuuden integroimista itseensä,
se on ihmeelle auki pysymistä. (Lindstedt 1998, 50–53.)

Näytelmäkirjailijan on vaihdettava näkökulmaa aina, kun
kirjoittaa uuden repliikin. Anna draaman opettajana on samas-
sa tilanteessa. Hän jakaa olemistaan moniin eri tehtäviin ja

rooleihin, niin kuin olen kuvannut. Vielä tärkeämpää kuin kyky vaihtaa rooleja, on eläytyminen kunkin lapsen tilanteeseen. Paitsi että Anna on läsnä moniäänisenä toimijana, hän on läsnä eläytyvänä, tuntevana pedagogina. Paitsi näytelmäkirjailija hän on samalla myös herkästi reagoiva yleisö.

Annan gestus määrittyy myös muita teitä: hänen suhteessaan tilaan. Hän käyttää puhetta taloudellisesti. Hän jättää asioita auki havainnoitaviksi, tutkittaviksi. Hänen maneerinsa, jos sellaisista voi puhua, liittyvät lasten turvallisuuteen; hän kehoittaa varovaisuuteen yhä uudelleen. Fyysistä tilaa hän käyttää vaihtelevasti. Kun lasten kesken näyttää syntyvän konfliktinpoikanen (ensimmäinen möykkyleikki), Anna menee hyvin lähelle lapsia ja rauhoittaa heitä käsillään: hän peittelee lapsia avustaen siten leikkiä. Hän on tässä hyvin aktiivisesti läsnä, mutta ei täytä äänellään tilaa, vaan jättää sen lapsille. Tilanne pysyy rauhallisena, ja draaman kehittäminen jatkuu häiriöttä. Annan ruumiinkieltä voi luonnehtia tarkkaavaiseksi, intensiiviseksi, suuria eleitä kaihtavaksi, ellei kyseessä ole vastanäyttelijän rooli. Hän vaihtaa nopeasti äänensä volyymia puheesta yhdelle lapselle ja koko ryhmälle. (Tutkimuksen kannalta tämä sinänsä myönteinen, kuulijoiden määrän huomioon ottava seikka ei ollut paras mahdollinen, sillä joitakin yhdelle lapselle sanottuja repliikkejä jää kuulematta videotallenteessa.) Hänen äänensä sointiväriin perusominaisuus on hyväntuulisuus ja eläytyminen kulloiseenkin tapahtumaan. Ääni on ihmistä ulospäin jatkava elin; se on kontakti, mahdollisuus koskettaa toista, Grotowski (1993, 143) sanoo. Omalla kohdallani tämä havainto on saanut minut yhä enemmän kiinnittämään huomiotani puheen merkityksellisyyteen ja taloudellisuuteen, äänen ja tilan suhteeseen opettajan tehtävässä.

Opetustapahtuma on aktiviteetti, jota voi varioida monella tavalla: *aitoa* ('genuine') opetusta ei ole (Pinar & al. 1996, 751). Anna on opetustaiteilija, jonka taide tulee ilmaistuksi hänen performanssissaan yhdessä lasten kanssa, kyvyssä luoda, ylläpitää ja kehittää elävää dialogia. Niin kuin taiteen sisältö ja merkitys on taideteoksessa itsessään, niin myös Annan opetus-taide on luettavissa hänen toiminnastaan lasten kanssa.

“Educational knowledge exists in, and is verified or falsified in, its performance.” (Pinar & al. 1996, 752, Elliot Eisneria siteeraten.) Etsiessäni kuvaavaa metaforaa, joka kiteyttäisi Annan opettajan olemuksen, löysin kokonaisen Fernando Pessoaan runon, jonka Pentti Saaritsa on suomentanut. Se voisi olla niiden pyrkimysten symboli, mitä luulen Annan toiminnassa havainneeni. Runon keskeiset sanat ihmistä kuvaamassa ovat liki synonyymeja: *kokonainen* ja *kaikki*. Kumpikin käsite vahvistetaan suoralla imperatiivilla siitä, miten ne toteutuvat ihmisessä. Ihminen vertautuu pikku lampeen ja siihen mahtuvaan kokonaiseen kuuhun, ja siten runo kyseenalaistaa suuren ja pienen osoittamalla ne perspektiivikäsitteiksi ja nostaa niiden sijaan kokonaisen ja kaiken, ehjän ja jakamattoman.

Ollaksesi suuri ole kokonainen: älä mitään
itsessäsi liioittele, äläkä sulje pois.
Ole kaikki kaikessa. Pane kaikki mitä olet
pienimpäänkin mitä teet.
Niin koko kuukin mahtuu joka lampeen
koska se loistaa korkealta.

OSA V Epilogi

Tässä osassa kokoan yhteen tutkimukseni keskeisiä tuloksia. Niiden pohjalta pohdin opettajana olemista ja sivuan varhaiskasvatuksen erityisluonnetta. Lopuksi arvioin tutkimustani ja sen merkitystä.

16 Mitä tutkimukseni näytti draamasta ja sen pedagogiikasta

Olen analysoidessani päiväkirjaa ja videonauhoja näyttänyt aineistoni monipuolisen rikkauden. Tutkimustani voi lukea haluttaessa kahdentoista lapsen yksilöllisinä kuvauksina, kasvukertomuksina heidän toiminnastaan draamaleikkissä. Yhteistä lapsille on pitkäjänteisyyden kasvu, joka syntyy tarinan struktuurin oppimisen myötä. Draamaleikkien kontekstuaalisuus, jossa edellisen toiminnan uudistava vaikutus antaa pohjan seuraavalle, luo koko toiminnalle jatkuvuuden. Vygotski (1995, 36–37) muistuttaa, että luovuus toteutuu parhaiten kannustavissa yhteisöissä, toisin sanoen se on yhteisöllistä, ja siksi siinä aina myös jotain anonyymia. Yhteisöllisyyteen sisältyy paradoksi: juuri sen kautta Annan rohkaisema yksilöllisyys on mahdollista; kunkin lapsen kehitystaso, aikaisemat kokemukset, kyky kuvitella, kuvitellun fyysistäminen ja kokemuksen jakaminen muiden kanssa ovat Annan pohdinnan kohteina. Draama on kokonaisvaltaista ja yhteisöllistä toimintaa, jossa jokainen lapsi toimii yksilöllisesti, omilla ehdoillaan. Tämän merkityksellisyyden osoitan monin tavoin, myös vasta suomen kieltä opettelevien, muuta kieltä äidinkielenään puhuvien lasten kohdalla. Annan ilo lasten oppimisesta tulee esille päiväkirjassa tarkkoina, tulevaisuuteen suuntautuneina pikkukommentteina; hänen äänensä uskottavuus syntyy lasten tarkasta kuvauksesta ja havainnollisuudesta.

Draamatuokio on yksi opetuksen muoto, joka ilmentää päivähoitokulttuurin sisäistä puhetta. Se on enemmän kuin taideaine. Se on sekä taideaine että paikka, parhaimmillaan ”salainen puutarha”, jossa voi lapsi harjoitella kuvittelemista. Kuvitteleminen on ajattelemista, mahdollisuuksien pohtimista ja luomista, uuden, ennen kokemattoman testaamista, havaintomaailman ylityksiä. Se on lähtökohta arkielämän ja siihen sisältyvän oudon ja uuden oppimiseen, mutta myös lähtökohta sellaiseen työskentelyyn, josta tieteellinen ja taiteellinen produktiivisuus syntyvät. Taideaineena draama on monien ilmaisun kielten opiskelua: tarinan fyysinen kieli, aistien kieli, katse, distanssi, duraatio kietoutuvat yhteen tasavertaisina verbaalisen ilmaisun kanssa.

Onnistuneessa draamassa toteutuvat esteettisen elämyksen intensiivisyys, yhtenäisyys ja kompleksisuus. Intensiivisyys voisi olla energian keskittämistä ja suuntaamista haluttuun suuntaan; yhtenäisyys voisi sisältää koherenssin, jossa yksi akti johtaa toiseen, kunnes energia on suurimmillaan teeman avainkohdissa; kompleksisuus voisi olla osatekijöiden moninaisuutta, mutta myös toiminnan rytmiä, erilaisia affektiivisia ja kognitiivisia elementtejä. Draamaleikki on simultaanista ja toistettunakin ainutkertaista tässä ja nyt tapahtuvaa, ja siksi siihen sisältyy eräänlainen luonnosmaisuus, avoimuus, mahdollisuus uudistumiseen, uudelleen kysymiseen.

Päiväkirjassaan Anna ei monisanaisesti teoretisoi draamaa. Hän viittaa pari kertaa Gavin Boltoniin, jolta näyttää saaneen vaikutteita. Annan ohjaama draama näyttää lähtevän Stanislavskin ja tämän seuraajien harjoitusperinteestä, jossa aluksi tarkastellaan ilmaisun osa-alueita. Mutta hyvin nopeasti Anna siirtyy laajempiin kokonaisuuksiin, jotka muodostavat kontekstuaalisen verkon. Tyypillistä Annan ohjaamassa draamassa ovat toisiinsa eri tavoin nivoutuvat tarinat, kehittyvien teemojen draamaleikit, joiden aiheet usein nousevat lasten elämän ja kokemusten yhteydestä. Näissä draamaleikeissä toiminnan merkitys tulee moneen kertaan tutkituksi eri suunnista. Tässä Anna näyttää olevan draaman opettajana hyvin omillaan; tarinan struktuurin ja skeemojen tutkiminen ja opiskelu viittaa-

vat yhtä hyvin kuin draamaan myös sen ulkolaitaan, Jerome Bruneriin tai narratologeihin. Näitä Anna ei kuitenkaan mainitse. Kertomuksen rakenteen ja narratiivisen perinteen tunteminen antavat lapsille välineen rakentaa uusia draamoja. Tässä syntyy perusta kulttuuriselle lukutaidolle ja sitä kautta koko kulttuurimme ymmärtämiselle.

Annan pedagogisen työskentelyn avaimia on kuunteleva avoimuus, epäselvän tilanteen pitäminen auki ja maltti etsiä ratkaisua. Hänen strategiansa perustuu yhteissuunnitteluun lasten kanssa jatkuvine neuvotteluineen, aktiviteetteineen, kokeiluineen, tutkimisineen, uusine instruktioineen, arvioimisineen. Annan opettajanlaatuun kuuluu monien diskurssien samanaikainen hallinta. Hänen moniäänisyytensä ja kykynsä positions vaihtamiseen näkyvät useimmissa analysoimissani tuokioissa. Olen edellä osoittanut, miten Annan työskentelyssä kohtaavat korkea pedagoginen ja sisältöalueen tietous. Hän on tulkki lapsen monien uusien kokemusten keskellä. Hänen taitojaan on ”simultaanikäntäminen”, kyky sanoa toisin, löytää lapsen kohtaava tapa verrata, luoda analogioita, elollistaa, kulkea lähellä lapsen kielimaailmaa – kuitenkin sulautumatta siihen. Monien rooliensa keskellä Anna viestii koko ajan läsnäoloaan, välittämistään, aikuisen vastuutaan, luonnollista auktoriteettiään.

17 Mitä tutkimukseni näytti opettajana olemisesta: poleeminen puheenvuoro

Tässä tutkimuksessa useimmin esiintyviä määreitä on sana *spontaani*, joka on tullut määritellyksi monesta draamaleikin ja opettajana olemisen näkökulmasta. Se on opettajana olemiseen liittyviä lempikäsitteitäni, jonka merkityksiä olen omassa työssäni pohtinut. Jos odotamme opettajalta tai lapsilta spontaania käyttäytymistä, mitä odotamme? Mikä on spontaanin käyttäytymisen vastakohta? Onko Anna spontaani?

Brian Waylla ja muutamalla muulla draamapedagogilla spontaanisuus saattaa olla ajan ja tapahtumisen virtaan

heittäytymistä, vapaata assosiaatiota, ympäristön herkkää aistimista ja siihen reagoimista. Tämä näkemys tulee lähelle sanakirjan määritelmää. Mutta spontaanisuus tässäkin mielessä on asia, jota voi opiskella ja oppia. Mietin, kuinka paljon siinä, mitä sanomme spontaaniksi reaktioksi, on itse asiassa kulttuurimme opettamaa hiljaista tietoa. Johanna Laakso (1996, 222–223) pohtii kielen tutkijana *spontaanin kielen* käsitettä. Mikä on aitoa puhetta? Jos tutkija haastattelee informanttia ja tämä vastaa esitettyihin kysymyksiin, onko kysymys spontaanisuudesta vai onko kielen puhujaa provosoitu, ohjattu tuottamaan tietynlaista puhetta? Laakso kyseenalaistaa koko spontaanin käsitteen merkityksessä *tiedostamaton, vaistomainen, tavoitteeton, ”itsestään” syntynyt* puhuminen. Toiselle suunnattu puhe ei ole edellisissä merkityksissä spontaania vaan tiedostettua ja usein tavoitteellista.

Ingmar Bergman, Ralf Gothoni, Jerzy Grotowski ja Juri Ljubimov sivuavat myös spontaania määrittelemällä sen Waysta poikkeavalla mutta keskenään melko samalla tavalla. Taiteilijan niin kuin opettajan työssä spontaanisuus voi syntyä vain ankan työn ja harjoittelun tuloksena. ”Todellinen spontaanisuus on mahdollista vain tarkan partituurin pohjalta.” Tähän sisältyy paradoksi: mitä spontaanimpi, vapaampi, rennompi, luontevampi, toiminnalle antautuvampi ja keskittyneempi opettaja on, sitä enemmän sen alla on tietoista työtä, suunnittelua, kokemusta, onnistumisia, epäonnistumisia, pohdintaa, siis tavoitteellista ja harkittua toimintaa. Onko spontaanisuus itse asiassa opettajan laajan kokemus- ja taitovaraston hedelmä?

Annan päiväkirja on kuvausta tarkasta partituurista, jota hän ei pidä näkyvillä, kun hän toimii lasten kanssa näiden aloitteita ja ehdotuksia seuraten. Kieslowski (Stok 1998, 235) sanoi karsivansa elokuvistaan pois hyviäkin kohtauksia. Mitä parempi poistettu kohta, sitä tyytyväisempi hän oli. Karsimisen syy oli se, ettei kohtausta tarvittu elokuvan kokonaisuudessa, mutta sen tekeminen oli ollut välttämätön osa kokonaisuuden syntyä. Eräässä radiohaastattelussa kirjailija Olli Jalonen sanoi, että hyvällä tekstillä, siis hyvillä lauseilla, täytyy olla pinnan alla *iso köli*, jotta ne pysyvät pinnalla eli jotta ne ovat eläviä. Kum-

pikin taiteilija kuvaa luovan teoksen pinnanalaista työtä. Näen opettajan työn edellisen paralleelina. Opettajan työssä jää paljon partituurista toteutumatta, mutta kaikki suunniteltu on implisiittisesti läsnä. Luulen, että Annan työn *iso köli*, hänen tieto- ja taitovarastonsa, näkyy muun muassa varmuutena, rauhallisena ja intensiivisenä läsnäolona, joka voi silmänräpäyksessä muuttua nopeaksi reaktioksi kehittämään tilannetta eteenpäin. Vastaavasti voin kysyä, ennen kaikkea itseltäni, kuinka paljon opettajien monenkertaisissa selittämisisä, kertauksissa, keskeytyksissä, varmennuksissa, ohituksissa on keskeneräisen partituurin aineksia, välttämättömiä meille kullekin jossakin opettajaksi kasvamisemme vaiheessa.

Kumpikin kuvaamani spontaanisuuden laji näyttäytyy ulospäin luontevuutena, helppoutena, vastavuoroisuutena ympäristön kanssa. Kumpikin on kokemuksen ja oppimisen, jälkimmäinen tietoisemmän, pitkäjänteisemmän suunnittelun tulosta. Kumpikin kuuluu opettajana olemiseen.

Lasten ja Annan välinen vuorovaikutuksen merkittävyys tulee ilmi siinä, mitä ja miten Anna kirjoittaa lapsista. Tutkimuksen rajatun aiheen mukaisesti hän pohdiskelee seikkaperäisesti lasten kommunikaatitaitoja useimmin yhdistettynä draama-harjoitukseen. Mutta Annan toiminnasta välittyy lasten arvostamisen ja välittämisen henki. Jotta lastentarhanopettajan ja lapsen välinen suhde voisi kehittyä, se edellyttää aikaa ja tilaa, mahdollisuutta tutustua, ystävystyä, oppia luottamaan toiseen. Kuvaamani lukuvuoden aikana yksi lapsista muutti ryhmästä pois ja toinen tuli ryhmään. Maaliskuun lopussa 1996 Annalle tuli kiire saattaa *Pekka ja susi* esitykseksi, koska kaksi lasta oli taas muuttamassa tästä ryhmästä toiseen. Tällainen muuttoliike on tavallista nykyaikaa. Seuraavana syksynä otin yhteyttä Annaan. Tarkoitukseni oli ehdottaa, että tulisin vielä kerran tapaamaan lapsia ja pohtisimme yhdessä edellisen kevään draamaleikkejä. Anna oli hämmentynyt. Hänen lapsiryhmänsä lapset oli jaettu eri ryhmiin; Annan uudessa ryhmässä ei ollut ketään tässä tutkimuksessa mukana ollutta lasta. Kyselin syytä, miksi hyvin toiminut päiväkotiryhmä lakkautettiin. Kustannuskysymys se ei voinut olla, koska henkilökuntaa tämä

pieni yhdentoista lapsen ryhmä tarvitsi vain puolet tavallisen kokoisesta, hieman yli 20 lapsen ryhmästä. Anna vastasi epämääräisesti: ”Näinhän sitä monesti käy.”

Edellinen kuvaus ei ole poikkeuksellinen, niin kuin Annan resignoituneesta vastauksesta voi päätellä. Se herättää kuitenkin vakavan kysymyksen: miten rakentaa lapsen ja opettajan suhde vuodeksi tai muutamaksi kuukaudeksi tai vain muutamaksi päiväksi? Ruotsalainen akateemikko Torgny Lindgren vertaa ajan ja hitauden käsitteitä. Ajan ihminen ymmärtää vain itsensä, oman nopeutensa kautta. Siksi hitaus on sitkeämpää, pysyvämpää ja vahvempaa kuin ihmisen aika. Se joka jää ajan vangiksi, on ilman menneisyyttä ja kuin tuulenvire. Hitaus on ainoa raaka-aine, josta kestävä ihminen voi rakentua. (Lindgren 1996, 62.) Hitaus voi tarkoittaa oma-aikaista kasvua, pysähtymisen ja pohtimisen mahdollisuutta, ajan venyttämistä; lapsen ja opettajan suhteessa se voi olla tuntemaan oppimista, luottamuksen syntymistä, yhteisiä kokemuksia, yhdessä olemista, pitkäjänteistä yhdessä tekemistä, yhteisen tekemisen pohtimista, suunnitelmia ja niiden toteutuksia. Miten rakentaa lapsen ja opettajan suhdetta, jos jatkuvuutta ei ole? Kysymys mietittäväksi meille kaikille lastentarhanopettajien kouluttajille: mistä syntyy lujuus ja pysyvyys, jos hitauden antamaa resurssia ei ole?

Miten lastentarhanopettaja opettajana eroaa muista opettajista? Vai onko opettajuus jotakin yleisempää, kenties universaalista? Teologi ja yliopiston opettaja Dorothee Sölle pohtii muistelmateoksessaan opettajana olemista: Se on aina sinän ja minän dialoginen suhde. Kukaan ei tule opettajaksi vain viisaudellaan ja asemallaan, vaan tarvitaan se toinen, joka valitsee hänet opettajakseen. ”Voin luottaa siihen, että hän tahtoo opettaa minua ja antaa minulle sitä, mitä itse on.” (Sölle 1996, 46–47.) Opettaja ei opeta vain asioita, vaan hän antaa myös sitä, *mitä itse on*. Tämä on hyvin kokonaisvaltainen näkemys opettajana olemisesta aivan niin kuin Albert Camus’lla. Miten jälkimmäistä voi tutkia muuten kuin oppilaan/lapsen näkökulmasta, hänen kokemanaan?

Entä Anna? Antaako hän sitä, mitä itse on? En yritä sanoa liian paljoa tällä tutkimuksellani, vaan näen tässä yhden aukko-

kohdan. Pienennän aukkoa hieman ajattelemalla, että osoitin Annan intensiivisen läsnäolon ja herkän responsiivisuuden hänen suhteissaan kaikkiin lapsiin sekä toisinaan silmin havaittavan asentokaiun Annan ja lasten myötäeläen peilattaessa toisiaan. Jos ulkoisesti voi havaita opettajan oman persoonallisen paneutumisen intensiteettiä, niin kenties mainitsemini asioiden kautta. En kuitenkaan idealisoi Annaa: hänellä on hajamieliset, poissaolevat hetkensä, ohitukset, kiirehtimiset, unohtamiset, huomaamatta jättämiset; kerran, pari hän hermostuu ja suutahtaa. Toisaalta näin pitääkin olla: opettaja antessaan sitä, mitä hän itse on, antaa ennen kaikkea inhimillisen läsnäolonsa heikkouksineen ja vahvuuksineen.

Olen tähän asti ajatellut, että pienen lapsen opettajassa tärkeintä on se, mitä hän itse on. Olen ajatellut, että lastentarhanopettaja ja kenties myös alkuopettaja ovat lapselle enemmän ihmissuhteita kuin myöhemmät opettajat. Siksi varhais- ja alku-kasvatuksen opettajan työ on ollut mielestäni muuta vaativampaa. Koska lapsi on vasta omaksumassa äidinkieltä, myöhemmässä oppimisessa tärkeintä välinettä, opettajan kokonaisilmaisun merkitys on suuri, eikä sitä voi erottaa hänen persoonastaan. Tiedon voi viipaloida, mutta opettajan olemus, hänen ilmaisun kielensä on peili kaikesta siitä, mitä hän on. Tätä tutkimusta kirjoittaessani olen alkanut kyseenalaistaa käsitystäni. Söllen kuvaama opettajana oleminen on universaalia, oppijan iästä riippumatonta, mutta sen ilmenemisessä on painotuseroja, joihin vaikuttavat muiden muassa lapsen ikä, kehitysvaihe, kokemukset, kaikki se, minkä varassa hän on siihen asti maailmaansa rakentanut.

Tämä tutkimus on piirtänyt yhden opettajan kasvot. Kuva on rajattu monin tavoin: Kuvan hahmo on varhaiskasvatuksen opettaja. Kuvan tila on draamatuokio. Kuvan tekijällä, minulla, on oma taustansa, joka näkyy muotokuvan teossa. Olen itse opettaja. Se ei voi olla näkymättä kuvassa. Kuvan rajaukset selittyvät sillä, mitä osaan ja mitä en osaa. Löytääkö kuvasta opettajana olemisen? Löytääkö kuvasta jotakin, josta lastentarhanopettajaksi opiskeleva voisi itselleen ammentaa, niin että hän voisi kuvaa katsomalla keskustella sen kanssa ja peila-

ta sitä vasten omaa, kehitymässä olevaa opettajaksi kasvuaan?

Äidinkielen, kirjallisuuden, puheviestinnän opettajan taustani luo kuvan rajaukset. Ne ovat erilaiset kuin olisivat, jos olisin taustaltani sosiologi, liikuntatieteilijä tai joku muu. Huomasin tutkimusta tehdessäni, miten esteettinen näkökulma otti näkövän paikan Annan toimintaa tulkitessani. Gunilla Lindqvist (1995, 38) arvostelee Ruotsin päivähoitojärjestelmän traditiota esteettisen näkökulman väheksymisestä muiden näkökulmien, kuten psykologisen, kustannuksella. Suomessa tällaista kritiikkiä tuskin on esitetty, ei ainakaan kovin pontevasti. Tässä mielessä tutkimukseni olkoon keskustelupuheenvuoro päivähoiton esteettisen näkökulman puolesta, mutta ei muita näkökulmia vastaan. Ennen kaikkea olen halunnut osallistua keskusteluun varhaiskasvatuksen monitieteisestä sisällöstä. Varhaiskasvatus on monien tieteidenalojen kohtauspaikka, jossa pahimmillaan näkökulmien runsaus voi johtaa pirstaleisuuteen; parhaimmillaan monet erilaiset lähestymistavat ja näkökulmat voivat olla ymmärrystä ja osaamista lisäävä tutkimuksen runsauden sarvi. Jälkimmäinen voi toteutua vain avoimen, jatkuvan keskustelun avulla, ovat sitten keskustelijoina erilaiset tekstit tai ihmiset.

18 Diskussio

Ihmisen mielen tärkein funktio sekä tieteessä että taiteessa on maailman rakentaminen (world making), sen konstruointi niistä aineksista, joita tutkija tai taiteilija on itselleen työtä alkaessaan asettanut (Bruner 1987, 11–12). Se maailma, mitä olen tutkinut on päivähoiton draamaleikki. Ainekset, josta se on syntynyt, ovat toimiva lapsiryhmä ja opettajan pedagoginen toiminta. Olen tutkinut hyvin toimivaa käytäntöä ilman oppimisteoreettista lähtökohtaa tai vahvoja ennako-odotuksia. Olen tutkinut lukuvuoden ajan lastentarhanopettajan pedagogista toimintaa hänen päiväkirjansa ja käytännön opetus-toimintansa pohjalta. Päiväkirjassa kuuluu tutkimuskumppanini oma ääni; se on hänen perspektiivinsä omaan opetustyöhönsä.

Olen lukenut päiväkirjaa mahdollisimman läheltä, mahdollisimman monipuolisesti tulkiten ja omaan kokemukseeni verraten. Näin ollen tutkimuskumppanini, Annan, tekstiä on koko ajan myös lukijan silmien edessä verrattavissa ja tarkasteltavissa. Annan oman äänen rinnalle olen ottanut videokameran silmän. Kuvaamani draamajaksot ja niihin liittyvän puheen olen litteroinut seikkaperäisesti; samalla olen selostanut tapahtumat pyrkien mahdollisimman tiheään kuvaukseen. Minulla on huomattavasta osasta draamatuokioita kaksi eri aineistoa, Annan kertojan ääni sekä videokameran tallentama liikkuva ja puhuva kuva. Uskottavuuden ja monipuolisuuden olen saavuttanut lähellä autenttista aineistoa kahdella eri tavalla kerätyllä, vertailukelpoisella aineistolla samasta toiminnasta.

Itseäni tutkijana ja kertojana en ole piilotellut tai kätkenyt kielen suomaan näennäisobjektiiviseen passiivin tai kolmannen persoonan käyttöön. Etnografisessa tutkimuksessa tutkija on myös tutkimuksen kohde (Miller, J. 1996, 184). Tämän tutkimuksen voi lukea myös kuvauksena, miten itse konstruoin ja käytän kokemaani, lukemaani ja oppimaani aineistoa. Tutkimuksen jäsenystä mieltiessäni päädyin kertojan kannalta kronologiseen ratkaisuun: tutkimukseni rakenne kuvaa työskentelyni järjestystä. Toivon, että kokonaisuudessa on havaittavissa alkupuolen etsinnän muuttuminen vähitellen syvemmäksi ymmärrykseksi. Koettu ja aikaisemmin opittu on tietysti implisiittisesti minussa koko ajan, kaikessa siinä, miten itse tutkijana toimin. Lähdeaineisto muodostuu kirjoista, joiden kanssa kirjoitusprosessin aikana olen paljon keskustellut; ne ovat tietoisesti etsittyjä tutkimuksen ohjaajia, neuvottelukumppaneita, haamuvastustajia, mutta myös ystäviä, tiedon ja henkisen virkistykseen lähteitä. Kaikki se, minkä olen kyennyt oppimaan mistä tahansa lähteestä, on osa omaa opettajana olemistani.

Palaan aikaisempaan vanhan puun metaforaani: kaikki vuosirenkaani ovat lukijan edessä, vaikka olen tarkastellut tässä vain uloimpia. Olen kirjoittaessani toisinaan kyseenalaistanut aikaisempia käsityksiäni, olen saanut myös niille vahvistuksia, olen jonkun kerran aavistanut uutta, jota ennen en ole kosket-

tanut. Olen kirjoittanut niistä implisiittiselle lukijalle toivomuksenani dialogin jatkuvuus. En voi ajatella kirjoittamista jonkin toiminnan päätepisteenä tai tuloksena, vaan aina puheenvuorona, argumenttina, epäilynä, ihmettelynä, dialogin osana. Olen kuitenkin tämän tarinan sivuhenkilö, kommentoiva kertoja, joka ei itse puutu tarinan kulkuun. Olen pyrkinyt kompaktiin ilmaisuun ja kentän jättämiseen niille, joille se kuuluu: Annalle ja hänen ohjaamalleen lapsiryhmälle.

Käyn keskustelua materiaalini kanssa kirjoittamalla sitä auki etsien relevantteja aspekteja detaljien kokonaisuudesta. Menetelmäni auki kirjoittamisessa on ollut jäsentää materiaalini kertomuksiksi, kuvauksiksi draamatuokioiden tapahtumista ja osallistujista. Kertomusten avulla, abstrahoiden keskeisiä käsitteitä, olen tähdännyt syvälle, kokemuksen sisuksiin. Olen vastannut asettamiini kysymyksiin monta kertaa uusilla kysymyksillä. Kokonaisuus voi olla jonkinlainen spiraali laajenevine uusine kysymyskehineen. Jos olen onnistunut, niin kuin tunnen olevani, olen pystynyt kuvaamaan, ymmärtämään ja perustelemaan lastentarhanopettajan pedagogista toimintaa tutkittavissa tilanteissa. Tiheän kuvauksen *leveyttä* olen pyrkinyt saamaan tutkimukseeni näkemällä ja osoittamalla varsinkin oppituokion sisäisiä, mutta myös ulkoisia, lapsen elämään, päiväkodin koko toimintaan, sen kulttuuriin liittyviä yhteyksiä. (Vrt. Atkinson & al. 1994, 252; Becker 1996, 63–65.)

Etnografisen tutkimuksen eräs tavoite on kuvata muotoutumassa olevaa skeemaa (Weisner 1996, 311). Olen edellä kuvannut draaman sisäisen skeeman kehitystä laajenevien teemojen draamaleikeiksi. Olen kuvannut lasten ja Annan pitkäjänteistä, yhteistä tutkimusekskursiota draaman maailmoihin. Olen kuvannut draaman opiskelun prosessia, toisiinsa liittyvien aktien sarjaa ja niiden kontekstuaalisuutta. Draamatuokiot ovat sovitautuneet päiväkodin rytmiin ja sen rutiineihin niihin mukautumalla, mutta myös niitä uudistaen. Draaman oppituokio ja vapaa leikki ovat silloin tällöin yhdistyneet tavalla, jossa niiden välistä rajaa ei voi tarkasti osoittaa. Lasten into ja sisäinen motivaatio ovat tällöin siivittäneet siirtymää ja luoneet uudenlaista rytmiä päivän kulkuun. Päivärytmiin kuuluvat ulkoi-

lu- ja ruokailuajat ovat säännöllisiä, eikä Anna ole pyrkinytkään vaikuttamaan niihin. Sen sijaan draamassa tutkittu duraation uudenlainen oivaltaminen näkyy myös muotoutuvassa draaman skeemassa: Anna jatkaa toiminnan aikaa seuraaviin päiviin. Näin hän ei joudu kiireen vangiksi, eikä toiminta jää kesken. Loppupistettä ei ole määritelty. Ei ole ohjelmaa, joka pitäisi tehdä valmiiksi tiettyinä aikoina. Kuulostaa niin yksinkertaiselta, että sille voisi buuata, mutta havaintojeni mukaan kysymyksessä on paremminkin harvinainen kuin tavallinen ilmiö. Kuvasin aikaisemmin *luovaa paikkaa* Haworthin pappilan lasten elämän kautta: aikaa oli rajattomasti, niin kuin sitä on, jos ihminen ei aseta rajaa.

Perinteinen akateeminen tutkimus ei ole tasavertaisuutta suosiva, Hilikka Munter (1996, 73–79) kirjoittaa pohtiessaan tutkimuksen avoimuutta eettisenä kysymyksenä. Lähtökohta, aloite ja tutkimuksen suunnittelu on yleensä tutkijan. Niin tässäkin tapauksessa. Sen sijaan draamatuokioiden toteutus oli täysin Annan varassa. Olen pyrkinyt kirjoittamaan tutkittavaani arvostaen ja hänen asiantuntijuuttaan kuunnellen ja ymmärtäen. Tutkimus on kuitenkin aina muuta kuin elävä ihminen. Kuvaus Annasta opettajana on minun rekonstruktioini hänen autenttisesta toiminnastaan. Eräs ongelma tämänkaltaisessa tutkimuksessa on tutkittavan ja tutkijan välinen suhde, koska vaarana on, että tulkitseen Annan toimintaa liaksi omista lähtökohdistani ja premisseistäni käsin ymmärtämättä hänen ominaislaatuaan. Tutkijan ja tutkittavan todellisuuksien väliin jää aina jokin aukko, poissaolo. Päiväkirjan sitaateissa ja repliikeissä lasten kanssa Anna on kuitenkin autenttisenä kertojana ja toimijana, paralleelina minun tulkinnoilleni.

Tutkimuskumppania miettiessäni päädyin Annaan monesta syystä, joista vähäisin ei ollut hänen itsenäisyytensä. En ole implisiittinen ”kansasuunnittelija” vaan toisen itsenäisen työn tulkitsija. Yhden kerran menin neuvomaan Annaa. Koska hän kertoi minulle jo varhain syksyllä, tutkimuksen suunnitteluvaiheessa, että lapsista Jenni muuttaisi ryhmää tutkimuksen aikana, kehotin Annaa jättämään päiväkirjassa Jennin käsittelyn vähemmälle. Jälkeenpäin en voi ymmärtää motiiviani muuten,

kuin että minulla on täynyt olla mielessäni jonkinlainen ehjän ja pysyvän tutkimusryhmän illuusio. Kun sitten näin Jennin kahdessa videotallenteessa, oivalsin, miten tärkeä hahmo hän oli ryhmän dynamiikassa ja miten hänen ryhmän vaihtonsa ei suinkaan sujunut jälkeä jättämättä.

Tutkimuksessani mukana olleen lapsiryhmän kiinnostavuus on sen tavallisuudessa: joukko taustaltaan tavallisia lapsia, tavallisessa päiväkodissa; lasten joukossa eri äidinkieliä puhuvia lapsia, parilla lapsella oppimisvaikeuksia. Arkihavaintojeni perusteella tämäntapainen voisi olla rakenteeltaan mikä tahansa sattumalta koottu, samankokoinen päiväkotilasten ryhmä, ainakin suuressa asutuskeskuksessa. Vaikka tapaustutkimus ei ole yleistettävissä, sitä voi lukea opetustoiminnan *realististen mahdollisuuksien* kuvauksena. Tämäntapaista seikkaperäistä tutkimustietoa tarvitsemme kouluttaessamme tulevaisuuden lastentarhanopettajia lapsiryhmän pedagogiseen ohjaamiseen. Annan pedagoginen toiminta kasvaa yli oppitukioiden lasta arvostavaksi monipuoliseksi vuorovaikutussuhteeksi. Annan opetus osoittaa, että opettajan korkea pedagoginen sisältötieto, johon yhdistyy lasten yksilöllinen tunteminen, lapsista välittäminen, on luomassa hyvinkin heterogeeniselle lapsiryhmälle innostavaa ja kehittäväää oppimisympäristöä.

Miten voisin käyttää parhaiten hyödykseni tämän tutkimuksen tuloksia omassa työssäni lastentarhanopettajien kouluttajana? Annan opetusstrategioiden ja niissä tapahtuvien variaatioiden tutkiminen ja tulkitseminen yhdessä opiskelijoiden kanssa johtaa meidät suoraan pedagogiseen aktiviteettiin, opettajan työn julkisesti näkyvimpään osaan. Annan toimintaa tarkastelemalla opiskelija voi pohtia lasten opettamiseen liittyvää problematiikkaa, niiden lukemattomien toisiinsa kytkeytyvien asioiden suhteita, joita tässä työssä olen kuvannut. Julkisivun alla on opettajuuden näkymätön maailma, jossa yhtyvät opettajan tiedot ja taidot ihmisenä olemisen kudokseen. Sen osaset muodostavat kokonaisuuden, joka näyttäytyy julkisena pedagogisena toimintana. Olen tehnyt näkyväksi Annan työn hiljaista tietoa, sensitiivisyyttä tilanteen aistimisessa, reagoinnin herkkyyttä, ilmaisun kielten monipuolista hallintaa.

Tätä *pedagogista sensitiivisyyttä* opiskelija voi tutkia Annan toiminnassa kysyen, kuunnellen, pohtien ja ennen kaikkea omiin kokemuksiin verraten. Tämän tutkimuksen pedagoginen paino ei rajoitu draaman opetukseen: samat kysymykset koskevat kaikkea varhaiskasvatuksen opetustoimintaa.

Mikä on tämän tutkimuksen merkitys minulle itselleni ja yhteisölleni? Minulle tutkimuksen kirjoittaminen on ollut ajatteluani jäsentävä prosessi. Tutut ja vähemmän tutut asiat ovat löytäneet oman paikkansa, epämääräinen tieto, tuntuma, josta alussa kirjoitin, on jäsentyneempää, strukturoidumpaa. Olen havahtunut monta kertaa, kun ennen huonosti näkyvä on tullut näkyvämmäksi. Motiivini ovat alusta alkaen olleet käytännöllisiä. Ryhdyin tutkimuksen tekijäksi päivähoiton pedagogiikan ja oman työni jatkuvan kehittämisen halusta, osana jo aikaisemmin alkamaani kokeilua. Toivon, että yhteisössäni tutkimukseni herättää kiinnostusta, kun mietitään lastentarhanopettajien koulutuksen kehittämistä. Tutkimusaiheeni rajoittui päivähoiton yhden opetusalueen tarkasteluun, mutta sen empiirinen toteutus näytti, miten häilyviä ovat varhaiskasvatuksessa eri alueiden rajat. Annan opetuksessa, hänen ja lasten yhteistoiminnassa, draama kasvoi parhaimmillaan *mielikuvituksen paikaksi*, fyysiseksi ja mentaaliseksi tilaksi, jossa tutkittiin monia asioita. Mikäli varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmia kehitetään *kokonaisopetuksen* suuntaan, tätä tutkimusta voi lukea sellaisen luonnoksena.

Näkemykseni varhaiskasvatuksen yhteiskunnallisesta merkityksestä on tutkimusta tehdessäni vahvistunut. Tarkastelupaikkanani päivähoiton draamaleikki olen osoittanut, miten paljon herkkää, arvokasta, nupullaan olevaa oman itsen ja maailman tutkiskelua on jokaisessa tutkimukseni lapsessa. Hänessä on omasta yksilöllisestä lähtökohdastaan maailman jatkuvan tutkimisen ja valloittamisen tarvetta, sammumatonta tiedonhalua. Mutta olen yksityiskohtaisen havainnollisesti osoittanut myös, millaista korkeaa ammattitaitoa vaaditaan edellä kuvatun huomaamiseen ja miten monenlaista osaamista lastentarhanopettajalla pitää olla, jotta se, mikä on huomattu, voisi kasvaa ja kehittyä. Toivon saavani lukijoita

nykyisistä ja tulevista lastentarhanopettajista sekä varhaiskasvatuksen muista asiantuntijoista. Haluan olla mukana keskustelussa, yhteisessä pohdiskelussa, joka jatkaa päivähoidon pedagogista kehittämistä.

19 Summary

Drama Games in the Narrative Frame An analysis and interpretation of a kindergarten teacher's pedagogical activity in early age drama teaching

The objective of the present study was to describe how the drama of preschool education comes into being as a pedagogical process. I observe drama lessons in a day care centre group of children aged 3 to 6 years, in which I scrutinise the pedagogical activity of the kindergarten teacher. I examine the formation of the drama game, the interaction of the children and the teacher and the guidance given by the teacher.

This is a case study using the ethnographical approach. I endeavour to describe the teaching process as precisely and illustratively as possible. The research data consists of the diary from the period 1995 – 1996 in which a kindergarten teacher experienced as a drama teacher records the drama lessons. In addition to this I have a considerable part of the teaching recorded on videotapes. In the analysis of the tapes and in the interpretation the objective is a conceptual theoretical analysis of the pedagogical work of the kindergarten teacher as a teacher of drama.

The diary contains the authentic voice of the kindergarten teacher, her description of events, her analysis and evaluation, which I duly interpret from the perspective of my own goals as a researcher. Parallel with this runs a second, comparative method: for the interpretation of the video material I have made use of *thick description* from among the ethnographical methods. As a researcher I am a narrator. I hold a dialogue with both the videotapes to capture reality and with the reality described by the kindergarten teacher. My study thus comprises three interrelated sources: the diary, the videotapes and the voice of the researcher as the party describing and commenting events.

I define pedagogical drama through its history. The roots of drama are in the theatre and in even more ancient rites and

rituals. Many reformers of theatre art have exerted influence over the modus operandi of the drama, among them most notably Constantin Stanislavski and Bertolt Brecht and their disciples. The pedagogical point of departure of the drama lies in child-centred, progressive notions of education and in play and research on play.

Those who developed drama have defined it emphasising the artistic and the pedagogical side in turns. In the present study I define the drama of preschool education as an artistic subject in which the children's own experiential cooperation lays the foundation for the means of expression and the exploration of means. On the other hand drama is also a way of working in which theatrical means are harnessed to examine some object and one's own experiential relation to it. The theatrical pedagogue Jerzy Grotowski, writing on the teaching of the actor's art, avoids using the word 'method' and prefers the use of 'search'. One might do the same with the drama of preschool education: talk of searching, feeling out, of reconnoitring the options.

The types of drama lesson in my data can be roughly divided into three groups: **1.** Warm-up exercises to commence activities, **2.** Exercises to reconnoitre the means of expression (contact, sense, voice exercises), **3.** Dramas of developing themes, i.e. the actual drama games, which constitute the main part of my research.

In the drama games of developing themes the children study the narrative tradition of the story, testing its forms and possibilities. This is done by creating new figures in the same structure, by working out several variations of turning points, by changing the order of events, by examining the motives of the characters and by changing them, by examining the nature or background, the relation between the language of the body and natural language. The story becomes drama through simulation. It begins to live in the children's physical expression, their 'lines' contacts, contact figures, in the spontaneous ways in which they create the fictive here-and-now of the story. Simultaneity entails openness, the element of surprise,

incompleteness, doing again, change.

The developing themes are *Peter and the Wolf*, *The Scarf as a Playfellow*, *The Lumps* and *The Story of Paper*. Although the stories are different they share certain structural characteristics and there is a kinship among their characters. The planning is the same persevering management of long lines and sensitively living the moment when the experiences of the previous time are the basis for the new activity. Repetition is the renewing factor of drama games; it is not mechanical, but always includes the opportunity for new interpretation.

The simulation frame of the drama is the learning environment in which the child practises imagining. S/he investigates the possibilities within the limits of his/her imagination. Developing the imagination depends on experiences and the cultural environment. Lev Vygotsky refers to the social milieu and its significance in the development of creativity. Drama as the child's environment may be the seat of imagination, a mental and concrete creative space in which the child feels s/he is just the right size. Just as a wall limits the secret garden in Frances H. Burnett's children's novel, so the structure limits the drama. But just as there may be openings and doors in the wall, so the structure of the drama is no bind, but can be removed and rearranged. This is the circle of thought, the backbone, which prevents the drama from losing its shape.

As my research progresses the significance of the aesthetic aspect grows. I contemplate aesthetic experience following the aesthetic tradition of Aristoteles. This can be characterised by three special features. These are *unity* (which subsumes *coherence* and *completeness*), *intensity* and *complexity*. In my interpretation the intensity in drama games is the concentration of energy and its application to action. The action of drama games is to a large extent coherent. One act leads to another and so on, until the energy reaches a state of climax, a turning point and a resolution. Completeness is experiencing the entity, a kind of agreeable state of equilibrium, which is perhaps best understood through its opposite, confusion and fragmentariness. On the other hand,

art is characterised by a certain incompleteness, a plethora of unrealised opportunities: in aesthetic experiences, too, there is always something which remains incomplete, unfinished, open, to be asked again. Complexity may be the amount of subfactors of the action and their many facets, but also the rhythm of action and various affective and cognitive elements.

Drama is a social activity undertaken together, although it has its rehearsal stages, which the child contemplates and also implements alone. Images as a basis of action are the inner world of each child. Both the diary and the video footage show that interaction between children and the space left for communication is of paramount importance in the work of the kindergarten teacher. This is important, because the children in the group have both different mother tongues and some have learning difficulties. The teacher deliberately creates access to the participation framework of the lesson for those children especially whose communicative skills are least developed.

In the course of the year the significance of the peer group grows. The change occurs above all in the increasing liberation of the children, taking the form of a development of expression, the courage of each child to take his/her own place among the others, but also seen as an increased degree of collaboration, which develops into such a fine and flourishing joint effort as there is in the enthusiastic and joyful working on *Peter and the Wolf*.

The drama episodes are adapted to the rhythm and routine of the day care centre, but they also introduce a reform in them. The drama lesson and the time for children's unstructured play are combined in such a way that it is difficult to say just where the border between them runs. In such cases the children's enthusiasm and inner motivation transport them, creating a new kind of rhythm for the course of the day. The new perception of duration examined in the drama is also apparent in the way the scheme of the drama takes shape: if necessary the teacher extends the time for the activity to the following day. She is not fettered by haste, and the activity is not left unfinished. The finishing time is not determined. In a creative place there is all

the time in the world.

A child needs an adult interlocutor, the companionship of other children but also the space both to think and to put those thoughts into words, gestures, mimicry, holistic expression. The *tacit knowledge* of the teacher I describe is the ability to find a suitable language for the interaction of every moment: word, gesture, movement, stance, glance, mime, touch, distance. Her skill lies in her ability to combine and change the channel. Although speech is essential to her, the other modes of expression are not suppressed. She uses touch and distance very skilfully in her communication.

To put it briefly, the working strategy which the kindergarten teacher frequently chooses includes the following: the preferred method is negotiating together, reaching agreement so that there is room for the plans and implementations of each child. This is followed by activity, experimentation, exploration. The teacher helps and encourages, analyses the activities together with the children and gives a new instruction, which is followed by further experimentation and exploration on the part of the children, to be once again evaluated and developed together. The developing may continue for a longer time utilising the same model. This strategy is implemented well in many of the lessons I describe, but in a story which is pared down illustratively in the manner of a textbook. I call this *The Stalking Game*. The drama lessons are accommodated to the children's developmental process and they have space to continue with the theme autonomously as an unstructured game. Not only does the drama lesson ascertain the substance of the drama, it also constructs the individual growth history of each individual child.

The kindergarten teacher's way of working comes close to the socio-constructivist conception of learning. However, I believe that the teacher's many voices elude classification and give her other dimensions. She is the coach at the side of the field giving instructions, she is the theatrical director refining her actors' expression and evincing her own clear thoughts on how to do things. She is the actor in the opposite role and producer of stage effects, she is the hand of Fate capable of

stopping the drama, but also an equal speaking her piece unafraid to evince her own opinions. However, she does not assume the mantle of the leader of opinion; she is prepared to negotiate. It is interesting to observe her willingness to change her task, reacting sensitively to the children's initiatives. Her authority as a teacher lies in her concentrated presence and inner self-confidence. The children trust her and she trusts the children.

As a teacher of small children the kindergarten teacher is a poet. She has the gift of making sense of the chain of events, understanding the elements of a story, perceiving the possibility of a latent conflict, questioning what is taken for granted. Using metaphors, analogies and personifications she creates images and linguistic bridges to get to know the unknown. Thus a strange field of experience becomes understood through the concepts of the familiar. This is possible if the object of the metaphor in the schema has sufficient analogous features with the metaphor itself. To the children the language is modified but not simplified. It is the language of observational experiences, the quest for parallel expressions, saying things in other words, repetition, pauses for thought. Being animist and the magic quality of the mundane are the keys to understanding the drama and more extensively the world of the small child. In the work I observe there is a meeting of high pedagogical knowledge and content knowledge.

Towards the end of my study I consider the condition of being a teacher. The teacher does not only teach things, but also gives what she herself is. As the child is only acquiring his/her mother tongue, an essential tool for his/her subsequent learning, the significance of the holistic expression of the teacher is crucial, and this is inextricably linked with her person. For the relationship between the kindergarten teacher and the child to develop there must be time and space, the opportunity of becoming familiar, of learning to trust one another. I consider the significance of continuity and those problems which ensue from the lack of it.

Planning and continuous evaluation emerge from the kindergarten teacher's diary. In one of his interviews the writer Olli Jalonen says that good text needs something under the surface to keep it afloat, that is, so that it is alive and touches the reader. Here he is referring to the writer's invisible creative work. I perceive the teacher's work as a parallel to this: the actions of the kindergarten teacher I describe are that something. Her store of knowledge and skill frequently appear as nothing more than a tranquil and intensive presence which can nevertheless change in a flash to spontaneous action to take the situation further. I also consider those oversights, omissions and failures to notice things – human matters, from which not even the kindergarten teacher I describe is totally exempt.

According to Jerome Bruner the most important function of the human mind in both art and science is world making, its construction from those components which the researcher or artist has his/herself determined when embarking upon the work. The world I have made is the kindergarten drama game. The diary echoes the voice of my research object; it is her perspective on her own work. I have also taken the eye of the video camera. For a considerable part of the drama lessons I have two different corpora, the voice of the kindergarten teacher as narrator and the moving talking picture of the video camera – a picture of both the drama lessons and their pedagogy, which is born of the authentic material and credible in its precision.

Although the case study does not permit generalisation, it may be read as a description of *the realistic options* of teaching activity. Such detailed research knowledge is needed when training prospective kindergarten teachers in the pedagogical management of groups of children. In the present study the teacher's pedagogical activity transcends the drama lessons to become an interactive relation appreciating the child. The high-level pedagogical content knowledge of the teacher combined with an individual knowledge of the child, caring about the child creates for the children a learning environment which is both inspirational and developing.

The subject of my research was confined to the scrutiny of one field of teaching, but its empirical realisation shows how vague the boundaries between the different areas of preschool education are. Where the kindergarten teacher and the children are involved in a shared activity drama at its best grows into the place for imagination, a physical and mental place in which many things are explored. If curricula for preschool education are developed in the direction of holistic teaching, then this study may be taken as a draft for such a curriculum. I wish to be involved in the debate, the joint consideration, which takes the pedagogical development of day care forward.

My view of the social significance of preschool education has only been strengthened in the course of my research. With drama games as my perspective on preschool education, I demonstrate how much sensitive, valuable, budding contemplation of self and the world there is in all the children in the study. However, I also demonstrate in illustrative detail what a high level of professional skill is needed for the recognition of the foregoing and how many skills a kindergarten teacher must have in order that what she has captured may be used for growth and development.

Translation: Virginia Mattila

Lähteet

- Aalto, A.-L. & Parviainen, K. 1985. *Auta ääntäsi*. Porvoo – Helsinki: WSOY.
- Ackermann, D. 1991. *Aistien historia*. Porvoo – Helsinki: WSOY.
- Alasuutari, P. 1989. *Erinomaista, rakas Watson*. Johdatus yhteiskuntatutkimukseen. Helsinki: Hanki ja jää.
- Aristoteles. 1997. *Retoriikka & Runousoppi*. Helsinki: Gaudeamus
- Atkinson, P. & Hammersley, M. 1994. Ethnography and Participant Observation. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln, *Handbook of Qualitative Research*. S. 248–261. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Backas I. & Sarling, I. 1994. Improvisationens didaktik. Teoksessa A.-L. Østern & I. Backas & I. Sarling, *Dramatisk Improvisation. Ledarens metodik och pedagogiska grunderna*. Åbo: pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi. S. 3–71.
- Bardy, M. 1996. *Lapsuus ja aikuisuus – kohtaupaikkana Émile*. Helsinki: Stakes.
- Baric, M. 1980. *Nukke lapsen ystäväenä*. Helsinki: Mannerheimin lastensuojeluliitto.
- Beardsley, M.C. 1971. Jälleen löydetty esteettinen elämys. Teoksessa I. Rantavaara (toim.), *Nykyestetiikan ongelmia*. Helsinki: Otava. S. 39–52.
- Becker, H. S. 1996. The Epistemology of Qualitative Research. Teoksessa R. Jessor & A. Colby & R.A. Shweder (edit.) *Ethnography and Human Development. Context and Meaning in Social Inquiry*. Chicago & London: The University of Chicago Press. S.53–72.
- Bentley, P. 1969/1997. *The Brontës*. London: Thames & Hudson.
- Bettelheim, B. 1984. *Satujen lumous*. Porvoo - Helsinki: WSOY.
- Beuys, J. & Kounellis, J. & Kiefer, A. & Cucchi, E. 1988. *Keskustelu*. Helsinki: Taide.
- Birdwhistell, R. L. 1970. *Kinesics and Context. Essays on Body Motion Communication*. Philadelphia: University of Pennsylvania.
- Bolton, G. 1979/1984a. *Luova toiminta kasvatuksessa. Teoriaa draamasta*. Helsinki: Tammi.
- Bolton, G. 1984b. *Drama as Education. An argument for placing drama at the centre of the curriculum*. Harlow: Longman.

- Bourdieu, P. & Haacke, H. 1997. *Ajatusten vapaakauppa*. Helsinki: Taide.
- Bourdieu, P. 1998. *Järjen käytännöllisyys*. Tampere: Vastapaino.
- Brecht, B. 1965. *Aikamme teatterista. Epäaristotelaisesta dramatiikasta*. Helsinki: Tammi.
- Brecht, B. 1991. *Kirjoituksia teatterista*. Teatterikorkeakoulun julkaisusarja, nro 14. Helsinki: VAPK-kustannus.
- Brodsky, J. 1997. *Keräilijän kappale*. Helsinki: Tammi.
- Brook, P. 1971. *Tyhjä tila. Kirjoitelmia nykyteatterin lajeista*. Porvoo – Helsinki: WSOY.
- Brotherus, A. & Hytönen, J. & Krokfors, L. 1999. *Esi- ja alkuopetuksen didaktiikka*. Porvoo – Helsinki: WSOY.
- Browne, A. 1996. *Developing Language and Literacy 3–8*. London: Paul Chapman Publishing
- Bruner, J. 1986. *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge (Mass.): Harvard University Press.
- Bruner, J. 1987. *Life as Narrative*. Social Research. Volume 54, No.1. S. 11–32.
- Bruner, J. 1990a. *Acts of Meaning*. Cambridge (Mass.): Harvard University Press.
- Bruner, J. 1990b. The Transactional Self. Teoksessa J. Bruner ja H. Haste (ed.), *Making Sense. The Child's Construction of the World*. New York: Routledge. S.81–96.
- Bruner, J. 1996. *The Culture of Education*. Cambridge (Mass.): Harvard University Press.
- Burnett, F.H. 1971. *Salainen puutarha*. Porvoo – Helsinki: WSOY.
- Calvino, I. 1996. *Kuusi muistiota seuraavalle vuosituhannelle. Amerikan luennot*. Helsinki: Loki.
- Camus, A. 1995. *Ensimäinen ihminen*. Helsinki: Otava.
- Camus, A. 1963. *Esseitä*. Helsinki: Otava.
- Carbarino, J. & Stott, F. M. 1992. *What children can tell us: eliciting, interpreting, and evaluating critical information from children*. Faculty of Erikson Institute. San Fransisco: Jossey-Bass Inc. Publishers.
- Carroll, N. 1993. Kauhun olemus. Teoksessa A. Haapala & M. Lammenranta, *Kauneudesta kauhuun. Kirjoituksia taidefilosofiasta*. S. 255–271. Helsinki: Gaudeamus.
- Cohen, R. 1986. *Näyttelemisen mahti*. Tampereen yliopiston näytelijäntöyön koulutusohjelman julkaisuja sarja B 1. Tampere: Tampereen yliopisto.

- Coleman, D. 1997. *Tunneäly: Lahjakkuuden koko kuva*. Helsinki: Otava.
- Corsaro, W.A. 1996. Transitions in Early Childhood: The Promise of Comparative, Longitudinal Ethnography. Teoksessa R. Jessor & A. Colby & R.A. Shweder (edit.) *Ethnography and Human Development. Context and Meaning in Social Inquiry*. Chicago & London: The University of Chicago Press. S. 419–458.
- Coslett, D. 1997. Against the Odds: Drama After the National Curriculum. Teoksessa D. Holt (ed.), *Primary Arts Education. Contemporary Issues*. London & Washington D.C: The Falmer Press. S. 132–141.
- Csikszentmihalyi, M. 1997. *Finding Flow. The Psychology of Engagement With Everyday Life*. New York: Basic Books.
- Denzin, N.K. 1996. The Epistemological Crisis in the Human Disciplines: Letting the Old Do the Work of the New. Teoksessa R. Jessor & A. Colby & R.A. Shweder (edit.) *Ethnography and Human Development. Context and Meaning in Social Inquiry*. Chicago & London: The University of Chicago Press. S. 127–153.
- Dewey, J. 1953. *The School and the Society*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Dickie, G. 1971/1990. *Estetiikka*. Helsinki: SKS.
- Donner, J. 1998. *Ingmar Bergman. Elämää ja työtä*. Televisio-ohjelma. TV-1 9.7.1998.
- Eagleton, T. 1991. *Kirjallisuusteoria. Johdatus*. Tampere: Vastapaino.
- Eco, U. 1984. *Ruusun nimi*. Porvoo – Helsinki: WSOY.
- Elam, K. 1980. *The Semiotics of Theatre and Drama*. London & New York: Methuen.
- Envall, M. 1996. *Käsioraakkeli ja muita esseitä*. Porvoo – Helsinki : WSOY.
- Enäjärvi-Haavio, E. 1953. *Ritvalan helkajuhla*. Porvoo – Helsinki: WSOY.
- Erberth, B. & Rasmusson, V. 1991. *Undervisa i pedagogiskt drama*. Lund: Studentlitteratur.
- Eskola, A. 1997. *Jäähvyäisluentoja*. Hämeenlinna: Hanki ja jää.
- Farrell, T. B. 1983. Aspects of Coherence in Conversation and Rhetoric. Teoksessa R.T. Graig & K. Tracy, *Conversational Coherence. Form, Structure and Strategy*. Beverly Hills – London – New Delhi: Sage Publications. S. 259–284.
- Fleming, M. 1994/1998. *Starting Drama Teaching*. London: David Fulton Publishers.

- Galda, L. & West, J. 1995. Exploring Literature Through Drama. Teoksessa N. L. Roser & M. G. Martinez, *Book, Talk and Beyond. Children and Teachers respond to Literature*. Newark, Delaware: International Reading Association IRA. S. 183–190.
- Gibson, W.S. 1995. *Bruegel*. London & New York: Thames and Hudson.
- Gothi, R. 1998. *Luova hetki. Esseitä matkallaolosta musiikissa*. Helsinki: Ajatus.
- Grotowski, J. 1993. *Hän ei ollut kokonainen. Tekstejä vuosilta 1965–1969*. Teatterikorkeakoulun julkaisuja nro 20. Helsinki: Painatuskeskus.
- Haapala, A. 1990. Esteettiset ja taiteelliset arvot. Teoksessa *Arvot, tiede ja taide* Taideteollisen korkeakoulun julkaisuja B 23. Helsinki: Valtion painatuskeskus. S. 50–59.
- Haavikko, P. 1982. *Rauta-aika*. Helsinki: Otava
- Haikara, K. 1992. *Bertolt Brechtin aika, elämä ja tuotanto*. Helsinki: Art House
- Hakulinen, A. 1997. Johdanto. Teoksessa L. Tainio (toim.), *Keskustelun analyysin perusteet*. S. 13 -17. Tampere: Vastapaino.
- Hakulinen, A. 1989. Keskustelun luonnehtimisesta konteksti- ja funktionaalisten tekijöiden nojalla Teoksessa A. Hakulinen (toim.), *Suomalaisen keskustelun keinoja I*. Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen laitos. S.41–72.
- Handke, P. 1989. *Toiston pysyvyys*. Helsinki: Otava.
- Harju, H. 1998. *Näkymätön näkyväksi*. Helsingin Sanomat 17.8.1998, s. C6.
- Hassi, M. 1994. Taide- ja esteettinen kasvatusta sekä taideopetus. Teoksessa T. Surakka (toim.), *Lapsi keksii maailman uudelleen – taide varhaiskasvatuksessa*. Helsinki: Suomen kuntaliitto. S. 28–32.
- Heikkilä, J. 1984. Luovuuden osa-alueet ja niiden kehittäminen. Teoksessa R. Haavikko & J.-E. Ruth, *Luovuuden ulottuvuudet*. Espoo: Weilin + Göös. S. 91-119.
- Heikkilä, J. 1995. Luovuus muutosagentin voimavarana. Teoksessa J. Heikkilä & S. Aho (toim.), *Muutosagenttiopettaja. Luovuuden irtiotto*. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta B:48, opettajankoulutuslaitos. S.39–86.
- Heikkinen, H. 1997. *Kuvat kumartavat ja katoavat – esteettinen draama pedagogiikassa*. Ilmaisukasvatusta 2/97. S. 34–40.

- Heikkinen, H. 1996. *Lähtökohtia ja kirjallisuusvihjeitä draaman/teatterin ja kasvatuksen tutkimuksen alkuvaiheen kehittelyyn*. Ilmaisukasvatus 1/1996. S. 9–19.
- Heilä-Ylikallio, R. & Østern, A.-L. 1999. *Storyline och drama i analys av barn- och ungdomslitteratur*. Hett stoff. Finlandsvensk pedagogisk tidskrift 3/1999. S. 8–9.
- Heinonen, S.-L. 1995. Meidän tarhassa leikitään runoilla. Teoksessa M.-L. Koli & L. Tolkki-Tammi (toim.) *Puumerkistä sähköpostiin. Kirjoittamisen ja kirjoittamisen opetuksen suuntia*. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- Heinonen, S.-L. 1996. *Seikkailu, vapaus, lento ja kuvittelun leikki. Draama varhaiskasvatuksessa*. Tampere: Tampereen yliopiston OKL:n opetusmoniste B2/96.
- Heritage, J. 1996. *Harold Garfinkel ja etnometodologia*. Helsinki: Gaudeamus.
- Hietala, V. 1994. *Tunteesta teisiin. Johdatusta klassiseen ja uuteen elokuvateoriaan*. Helsinki: Kirjastopalvelu.
- Hollo, J. A. 1992. *Lukemisesta*. Helsinki: SKS.
- Holopainen, E.-K. & Koistinen, E. & Suntola, S., & Suvanto, L. & Valanne, K. 1991. *Joogan perusteet*. Saarijärvi: Suomen joogaliitto.
- Hornbrook, D. 1991/1993. *Education in Drama. Casting the Dramatic Curriculum*. London & New York & Philadelphia: The Falmer Press.
- Huizinga, J. 1938/1967. *Leikkivä ihminen*. Porvoo – Helsinki: WSOY.
- Hujala, E. & Puroila, A.-M. & Parrila-Haapakoski, S. & Nivala, V. 1998. *Päivähoidosta varhaiskasvatukseen*. Jyväskylä: Varhaiskasvatus 90 Oy.
- Huuhntanen, P. 1983. Taidekasvatus hiuskarvan varassa? Teoksessa T. Tiusanen (toim.), *Taiteen monta tasoa*. Helsinki: SKS. S. 46–61.
- Hytönen, J. 1992. *Lapsikeskeinen kasvatus*. Helsinki – Porvoo: WSOY.
- Hyry, A. 1986. *Kertomus*. Helsinki: Otava.
- Häggglund, T.-B. 1984. Luovuus psykoanalyttisen tutkimuksen valossa. Teoksessa R. Haavikko & J.-Ruth, *Luovuuden ulottuvuudet*. Espoo: Weilin + Göös. S. 123–158.
- Hännikäinen, M. 1992. *Mitä leikki on tai mitä se ei ole?* Kasvatus 4/1992. S. 346–357.
- Hännikäinen, M. 1995a. *Roolileikkiin siirtyminen leikin kehitysvaiheena. Piagetilainen näkökulma*. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitoksen julkaisuja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Hännikäinen, M. 1995b. *Roolileikkiin siirtyminen leikin kehitysvaiheena. Kulttuurihistoriallisen toiminnan näkökulma*. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitoksen julkaisuja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

- Ingarden R. 1971. Esteettisen arvoarvostelman ongelma. Teoksessa I. Rantavaara (toim.), *Nykyestetiikan ongelmia*. Helsinki: Otava. S. 203–210.
- Johansson, J.-E. 1992. *Metodikämnet I förskollärrarutbildningen. Bidrag till en traditionsbestämning*. Göteborg Studies in Educational Sciences 86. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Johansson, J.-E. 1998. *Fröbels pedagogik*. Luento ”Kansanlastentarhastyö 110 vuotta” juhlasymposiumissa Helsingissä 1.9.1998.
- Jones, R. 1996. *Emerging Patterns of Literacy. A multidisciplinary perspective*. London & New York: Routledge.
- Jurkowski, H. 1988. *Aspects of Puppet Theatre*. London: Puppet Centre.
- Kafka, F. 1964. *Nälkätaiteilija*. Jyväskylä: Gummerus.
- Kajava, J. 1999. *Teatteritaiteen uudistajalle yksikin riitti yleisöksi*. Helsingin Sanomat 16.1.1999. S. A4.
- Karila, K. & Virtanen, J. 1996. Varhaiskasvatus monitieteisen tutkimuksen kohteena. Teoksessa S. Anttonen & V. Huotari (toim.) *Työn alla kasvatusiede*. Tampereen yliopiston kasvatustieteiden laitoksen julkaisusarja B 14. S. 203–219.
- Kalima, E. 1968. *Kansallisteatterin ohjissa*. Porvoo – Helsinki: WSOY.
- Kalima, E. 1962. *Sattumaa ja johdatusta*. Porvoo – Helsinki: WSOY.
- Kansanen, P. 1996. Opettajan pedagoginen ajattelu ja sen ”opettaminen”. Teoksessa S. Ojanen (toim.), *Tutkiva opettaja 2*. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. S.45–50.
- Kaura-aho, M. & Saares, I. 1975. *Pikku akka*. Porvoo – Helsinki: WSOY.
- Kaura-aho, M. & Saares, I. 1980. *Pikka*. Porvoo – Helsinki: WSOY.
- Kinnunen, A. 1984. *Mitä näyttelijä tekee? Syntiä vai työtä*. Porvoo – Helsinki : WSOY.
- Kinnunen, A. 1985. *Draaman maailma. Villiintynyt puutarha*. Porvoo – Helsinki : WSOY.
- Kinnunen, A. 1987. *Tuli, aurinko ja seitsemän veljestä*. Toinen, täydennetty painos. Helsinki: SKS.
- Kinnunen, A. 1994. *Huumorin ja koomisen keskeneräinen kysymys*. Porvoo – Helsinki: WSOY.
- Koivunen, H. 1997. *Hiljainen tieto*. Helsinki: Otava.
- Koivunen, H. 1998. Hiljainen tieto luovuuden lähteenä. Teoksessa. M. Bardy (toim.), *Taide tiedon lähteenä*. Jyväskylä: Atena Kustannus. S. 201–219.
- Korpinen, E. 1996. Tutkiva opettaja ja opettajankoulutus. Teoksessa S. Ojanen (toim.), *Tutkiva opettaja 2*. Lahti: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. S. 21–30.

- Krohn, E. 1961. *Kaksi lukittua lipasta. Tutkielmia kirjallisuuden ja estetiikan alueilta*. Porvoo – Helsinki: WSOY.
- Laakso, E. 1994. Ilmaisukasvatuksen lähtökohdista. Teoksessa I. Grönholm (toim.), *Ilmaisun monet kielet*. Helsinki: Opetushallitus. S. 11–30.
- Laakso, E. 1998. *Pedagoginen draama on osa draamapedagogiikkaa*. Ilmaisukasvatus 4/1998. S. 8–9.
- Laakso, J. 1996. *Haisee provosoidulta. Aineiston arvioinnin ongelmia Dmitri Tsvetkovin vatjan sanaston valossa*. Virittäjä 2/1996. S. 219–238.
- Laine, K. 1997. *Ameba pulpetissa. Koulun arkikulttuurin jännitteitä*. Jyväskylän yliopiston Yhteiskuntatieteiden, valtio-opin ja filosofian julkaisuja 13. Jyväskylä: SoPhi.
- Lampi, I. 1980. *Auta lasta puhumaan*. Espoo: Weilin + Göös.
- Larsen, A.-M. 1993. *Drama dramaforløp*. Trondheim: DMMM's publikasjonsserie nr. 2/1993.
- Lehti, R. 1996. *Tähtiä ja ihmisiä*. Helsinki: URSA.
- Lehtonen, H. & Pietilä, K. & Peräkylä A. 1995. *Teorian paikka tutkimusprosessissa*. Janus vol. 3/95. S. 5–20.
- Lehtovaara, M. 1993. Fenomenologinen näkökulma ihmisen tutkimisen metodologiaan. Teoksessa J. Varto (toim.), *Kohti elämisaailman ja ihmisen laadullista tutkimista*. Filosofisia tutkimuksia Tampereen yliopistosta, vol. 44. Tampere: Tampereen yliopisto. S. 1–34.
- Levanen, L. 1998. *Eläytyminen ja etäännyttäminen teatterikasvatuksessa*. Acta Universitatis Tamperensis 586. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Lindgren, T. 1996. *Kimalaisen mettä*. Helsinki: Tammi.
- Lindqvist, G. 1995. *The Aesthetics of Play. A Didactic Study of Play and Culture in Preschools*. Acta Universitatis Upsaliensis. Uppsala: Uppsala University.
- Lindqvist, G. 1998. *Leikin mahdollisuudet. Luovaa leikkipedagogiikkaa päiväkotiin ja kouluun*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto.
- Lindstedt, R. 1998. *Bo Carpelan*. Suomen Kuvalehti 20/1998. S. 48–53.
- Liukko, S. 1998. Draama – avoin ja joustava prosessi. Teoksessa P. Jyrkiäinen & T. Laine & S. Liukko & M. Piipari & V. Toivonen, *Avoimet oppimisympäristöt – kehittyvät prosessit*. Hämeenlinnan normaalikoulun julkaisuja 6. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Ljubimov, J. 1985. *Pyhä tuli. Teatterimiehen muistelmia*. Porvoo – Helsinki: WSOY.

- Luukka, M.-R. 1995. *Puhuttua ja kirjoitettua tiedettä*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Mackenzie, R. 1997. *A Cultural Perspective on Creative Primary Teaching and the Arts in the 1990s*. Teoksessa D. Holt (ed.), *Primary Arts Education. Contemporary Issues*. London & Washington D.C: The Falmer Press. S. 5–30.
- Makkonen, A. 1996. *Sinulle*. Helsinki: SKS.
- Makkonen, A. 1997. *Lukija, lähdekö mukaani?* Helsinki: SKS.
- Manner, E.-L. 1971. *Paetkaa purret kevin purjein*. Helsinki: Tammi.
- Mellou, E. 1996. *'Dramatic play' is the Appropriate Name*. Early Childhood Development and Care. Vol. 118. Sivut 103–112.
- Messer, D. J. 1994. *The Development of Communication From Social Interaction to Language*. Chichester: John Wiley & Sons.
- Meyerhold, V. 1981. *Teatterin lokakuu*. Helsinki: Love-kirjat.
- Michell, G.M. 1996. *Directing Amateur Theatre. A professional approach to staging plays and musicals*. Plymouth: Northcote House.
- Miller, J.L. 1998. Biography, Education and Questions of Private Voice. Teoksessa C. Kridel, *Writing Educational Biography*. New York & London: Carland Publishing Inc. S. 225–234.
- Miller, P. G. 1996. Instantiating Culture Discourse Practices: Some Personal Reflections on Socialization and How to Study It. Teoksessa R. Jessor & A. Colby & R.A. Shweder (edit.) *Ethnography and Human Development. Context and Meaning in Social Inquiry*. Chicago & London: The University of Chicago Press. S. 183–204.
- Misher, E.G. 1979. *Meaning in Context: Is There Any Other Kind?* Harvard Educational Review. Vol. 1/Feb 1979. S.1–19.
- Moring, K. 1999. *Uudistaja Meyerholdin jäljissä*. Helsingin Sanomat 28.10.1999, C10.
- Muir, A. 1996. *New Beginnings. Knowledge and Form in the Drama of Bertolt Brecht and Dorothy Heathcote*. University of Central England. Chester: Trentham Books.
- Munter, H. 1996. Tutkijan ja tutkittavan yhteistyö: tutkimuksen avoimuus eettisenä kysymyksenä. Teoksessa A. Palmroth & I. Nurmi, *Alttiiksi asettumisen eetiikka. Laadullisen tutkimuksen eettisiä kysymyksiä*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston ylioppilaskunta. S. 69–80.
- Niemi, H. 1996. Itsenäistä ajattelua vai kuuliaista tottelevaisuutta? Opettajan ammatti muutoksessa. Teoksessa S. Ojanen (toim.), *Tutkiva opettaja 2*. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. S. 31–44.

- Niemi, H. (toim.) 1998. *Opettaja modernin murroksessa*. Jyväskylä: Atena.
- Niemi, I. 1975. *Nykyteatterin juuret*. Helsinki: Tammi.
- Norkola, T. 1996. Kirjoituksia sydänten kammioista. Henkilökohtaisen päiväkirjan poetiikkaa. Teoksessa T. Norkola & E. Rikkinen, *Sivupolkuja. Tutkimusretkiä kirjallisuuden rajaseuduille* Helsinki: SKS. S. 37–50.
- Nummenmaa, A.R. 1999. *Varhaiskasvatus lapsuuden ja lapsen tulkitsijana*. Referaatti kasvatustieteen, erityisesti varhaiskasvatuksen professorin Anna Raija Nummenmaan virkaanastujaisesityelmästä 8.10. 1999 Tampereen yliopistossa. *Yliopistouutiset* 41/1999. S. 1–3.
- Nutbrown, C. 1994. *Threads of Thinking. Young children learning and the role of early education*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Ojajarvi, A. (toim.) 1971. *Suomalaisia mestarinoilleja*. Porvoo: WSOY.
- Onikki, T. 1992. Paljon pystyssä. Teoksessa L. Harvilahti & J. Kallio-koski & U. Nikanne & T. Onikki (toim.), *Metafora. Ikkuna kieleen, mieleen ja kulttuuriin*. Helsinki: SKS. S. 33–59.
- Østern, A.-L. 1994a. Dramatisk improvisation ur pedagogens synvinkel. Teoksessa A.-L. Østern & I. Backas & I. Sarling, *Dramatisk Improvisation. Ledarens metodik och pedagogiska grundsyn*. Åbo: Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi. S. 75–117.
- Østern, A.-L. 1994b. Pedagoginen draama. Teoksessa I. Grönholm (toim.), *Ilmaisun monet kielet*. Helsinki: Opetushallitus. S. 43–73.
- Østern, A.-L. 1994c. "Sol, soll! – Jag vill va ´solen!" *Kontextbyggande och perspektivbyten I barns berättande och drama*. Åbo: Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi.
- Østern, A.-L. 1997. *Kontekstin rakentuminen ja perspektiivin vaihto lasten narratiivisessa ja draamallisessa ilmaisussa*. *Ilmaisukasvatus* 2/1997. S. 27–33.
- Østern, A.-L. 1998. Estetisk upplevelse och poetisk bearbetning. Teoksessa A.-L. Østern (red.), *Konstpedagogiska horisonter*. Åbo: Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi.
- Paz, O. 1988. *Ruhtinas ja narri*. Helsinki: Taide.
- Pérez de Cuéllar, J. (et al.) 1998. *Moninaisuus luovuutemme lähteenä*. Unescon kulttuurin ja kehityksen maailmankomission raportti. Helsinki: Otava.
- Pessoa, F. 1993. *Hetkien vaellus*. Suom. Pentti Saaritsa. Helsinki: Otava.
- Pinar, W.F. & Reynolds, W.M. & Slattery, P. & Taubman, P.M. 1996. *Understanding Curriculum*. New York: Peter Lang Publishing.
- Poikela, S. 1998. *Ongelmaperustainen oppiminen. Uusi tapa oppia ja opettaa?* Hämeenlinna: Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos.

- Porna, I. 1994. Taiteen perusopetus ja alle kouluikäiset. Teoksessa T. Surakka (toim.), *Lapsi keksii maailman uudelleen – taide varhaiskasvatuksessa*. Helsinki: Suomen kuntaliitto. S. 14–27.
- Rasmussen, B.K. 1991. "A vaere eller late som om..." *Förståelse av dramatisk spill I det tyvende århundre. Et dramapedagogisk utredningsarbeid*. Trondheim: Universitetet i Trondheim.
- Rauste -von Wright, M. 1994. *Lasten kasvuolosuhteet Suomessa. Kohti monitieteistä lapsitutkimusta*. Helsinki: Itsenäisyyden juhluvuoden lastenrahaston säätiö.
- Robinson, H. 1987. *Sergei Prokofiev*. London: Robert Hale.
- Rose, S. 1994. *Molekyyleistä muistiksi*. Helsinki: Art House.
- Rudlin, J. 1994. *Commedia dell'arte. An Actor's Handbook*. London & New York: Routledge.
- Sava, I. 1998. Taiteen ja tieteen kietoutuminen tutkimuksessa. Teoksessa M. Bardy (toim.), *Taide tiedon lähteenä*. Jyväskylä: Atena Kustannus. S.103–122.
- Seppänen, E.-L. 1997. Osallistumiskehikko. Teoksessa Liisa Tainio (toim.), *Keskusteluanalyysin perusteet*. Tampere: Vastapaino. S.156–176.
- Sepänmaa, Y. 1998. *Kyberavaruuden runousoppi*. Parnasso 1/1998, s. 66–70.
- Shusterman, R. 1997. *Taide, elämä ja estetiikka. Pragmatistisen filosofian näkökulma estetiikkaan*. Helsinki: Gaudeamus.
- Shweder, R. A. 1996. True Ethnography: The Lore, the Law, and the Lure. Teoksessa R. Jessor & A. Colby & R.A. Shweder (edit.) *Ethnography and Human Development. Context and Meaning in Social Inquiry*. Chicago & London: The University of Chicago Press. S. 15– 52.
- Sihvola, J. 1997. Selitykset. Teoksessa Aristoteles, *Retoriikka & Runousoppi*. Helsinki: Gaudeamus. S. 193–257.
- Siks, G. B. 1977. *Drama With Children*. New York: Harper & Row.
- Silbey, F. N. 1993. Esteettiset käsitteet. Teoksessa A. Haapala & M. Lammenranta, *Kauneudesta kauhuun. Kirjoituksia taidefilosofiasta*. Sivut 13–42. Helsinki: Gaudeamus.
- Sikkelä, R. 1996a. *Persoonallisesti merkittävä oppimiskokemus on semioottinen merkki*. Synteesi 1/1996, s. 59–66.
- Sikkelä, R. 1996b. Miksi luokanopettajiksi opiskelevien persoonallisesti merkittävien oppimiskokemusten tutkiminen on tärkeää? Teoksessa S. Ojanen (toim.), *Tutkiva opettaja 2*. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. S. 125–136.

- Siltala, P. 1993. *Haen sanojani kaukaa. Naiskirjailijan luovuus*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Sivenius, H. 1998. *Taiteen varjo ja varjojen taide. Levinas etiikan ja estetiikan suhteesta*. Nuori Voima 1/1998. S. 14–17.
- Somers, J. 1994. *Drama in the Curriculum*. London: Cassell.
- Spolin, V. 1963/1996. *Improvisation for the Theater*. Evanston: Northwest University Press.
- Stanislavski, K.S. 1966. *Elämäni näyttämötaiteen palveluksessa*. (Venäjän kielinen alkuteos v.1926.) Porvoo – Helsinki: WSOY.
- Stenius, N. 1999. *Tänk dig att... Teater i skolan*. En handbok för lärare. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.
- Stevenson, R.L. 1997. *Kävelyretkistä*. Helsinki: Jack-in-the-Box.
- Stok, D. 1998. *Kieslowski on Kieslowski*. Helsinki: Like.
- Stott, J.C. 1995. 'Will the Real Dragon Please Stand Up?' Convention and Parody in Children's Stories. Teoksessa G. Fox (ed.), *Celebrating Children's Literature in Education*. London: Hodder & Stoughton. S. 211–220.
- Suoninen, E. 1997. *Miten tutkia moniäänistä ihmistä?* Acta Universitatis Tampereensis 580. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Suoranta, J. 1994. Konstruktionismi ja realismi kasvatustieteissä. Teoksessa K. Weckroth & M. Tolkki-Nikkonen (toim.) *Jos A niin...* Tampere: Vastapaino. S. 7–39.
- Suoranta, J. 1995. *Tekstit, murrokset ja muutos*. Acta Universitatis Lapponiensis 10. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Sölle, D. 1996. *Vastatuuleen. Muistelmat*. Helsinki: Otava.
- Tammi, P. 1992. *Kertova teksti. Esseitä narratologiasta*. Helsinki: Gaudeamus.
- Tiusanen, T. 1969. *Teatterimme hahmottuu*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Toulmin, S. 1998. *Kosmopolis*. Porvoo–Helsinki : WSOY
- Tšehov, A. 1990. *Kirjeitä vuosilta 1899–1904*. Helsinki: Otava.
- Törmä, S. 1996. *Kasvun mahdollisuus. Kasvuprosessin ja kasvatuksen eettisten perusteiden tarkastelua George Herbert Meadin ja John Deweyn ajatte lun avulla*. Acta universitatis Tampereensis A: 496. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Uusikylä, K. 1996. *Isät meidän. Luovaksi lahjakkuudeksi kasvaminen*. Jyväskylä: Atena.
- Vuorinen, J. 1995. *Esteettinen taidemääritelmä*. Helsinki: SKS.
- Vygotskij, L.S. 1995. *Fantasi och kreativitetet i barndomen*. Göteborg: Daidalos.

- Värri, V.-M. 1997. *Hyvä kasvatust – kasvatust hyvään. Dialogisen kasvatustun filosofinen tarkastelu erityisesti vanhemmuuden näkökulmasta.* Tampere: Tampere University Press.
- Way, B. 1976. *Luova toiminta ja persoonallisuuden kehitys.* Helsinki: Tammi.
- Weisner, T. S. 1996. Why Ethnography Should Be the Most Important Method in the Study of Human Development. Teoksessa R. Jessor & A. Colby & R.A. Shweder (edit.) *Ethnography and Human Development. Context and Meaning in Social Inquiry.* Chicago & London: The University of Chicago Press. S.305–324.
- Weldon, F. 1992. *Letters to Alice. On First Reading Jane Austen.* Sevenoaks: Hodder and Stoughton.
- Westermarck, E. 1933. *Moraalin synty ja kehitys I. Siveelliset yleiskäsitteet.* (Englanniksi 1906, 1908.) Porvoo – Helsinki: WSOY.
- Whitehead, M. R. 1997. *Language and Literacy in the Early Years.* London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Wilhelmsson, P. 1998. *Jatkuvia muutoksia dynaamisessa merkityksen tuotannossa?* Kulttuuritutkimus 15 (1998): 1. S. 3–14.
- Wilson, G. D. 1985. *The Psychology of the Performig Arts.* New York: St. Martin´s Press.
- Wilson, G. D. 1997. *Esittävän taiteen psykologia.* Kuopio: Puijo.

Liite 1: Pekan ja suden teksti

Pekan ja suden tekstinä Anna käyttää Interkirjan vuonna 1975 julkaisemaa kuvakirjaa. Tekstin on kääntänyt Kristiina Ruutu. Tekijäksi mainitaan Sergei S. Prokofjev. Tarina on lähtökohdiltaan kansansatu, mutta maailmakuulu siitä on tullut Prokofjevin musiikin ansiosta. Vertailun vuoksi tutustuin Sanomaprintin julkaisemaan samannimiseen kuvakirjaan vuodelta 1987, joka on myös kirjattu Prokofjevin tarinaksi. Tarinat eivät ole suomenoksia samasta lähteestä: Sanomaprintin kirjassa hahmoja kuvataan hieman tarkemmin – niillä on jopa nimet – ja ne liitetään Pekan elämän piiriin. Sen sijaan kummankin tarinan rakenne ja tapahtumajärjestys on täysin sama.

Annan käyttämä satu:

Varhain eräänä valoisana keväämmuna Pekka lähti ulos aivan ominpäin. Hän avasi pihaportin. Lintu, joka oli Pekan ystävä, istuskeli aidan vieressä olevassa puussa.

”Hyvää huomenta, Pekka”, lintu visersi.

”Hyvää huomenta”, Pekka vastasi. ”Olen menossa niitylle. Tuletko mukaan?”

Pian anikka tulla taapersi portille. Se ilahtui huomattessaan portin olevan auki, nythän se pääsisi uimaan niityllä olevaan lammikkoon.

Nähdessään ankan kylpemässä alkoi pikkulintu lennellä lammikon ympärillä ja kiusata anikkaa.

”Eipä sinua juuri voi linnuksi sanoa, vai mitä? Sinähän et osaa edes lentää.”

Mutta anikka vain naureskeli. ”Jos olisin sinä, en puhuisi mitään!” se kaakatti. ”Luulet olevasi lintu, etkä osaa edes uida.”

Ne kiistelivät ja torailivat, eikä kumpikaan olisi antanut periksi. Mutta niiden riidellessä Pekka yhtäkkiä huomasi jotakin –kissa hiipi hiirenhiljaa ruohikon läpi.

”Ennenkuin tuo lintu huomaakaan, olen siepannut sen itselleni aamiaiseksi”, mietti kissa mielessään.

”Varokaa!” Pekka kirkaisi. Lintu lennähti korkealle puuhun turvaan. Ankka motkotti äänekkäästi – turvalliselta etäisyydeltä lammikon keskeltä.

Juuri silloin tuli Pekan isoisä ulos. Hän oli hyvin vihainen.

”Kuinka monta kertaa olenkaan kieltänyt sinua tulemasta niitylle”, isoisä torui. ”Se on vaarallisempaa kuin osaat kuvitellaan. Kerropa minulle poikaseni, mitä tekisit, jos susi yhtäkkiä tulisi metsästä?” Mutta Pekkaa ei niin vain peloteltu. Hän ei pelkäisi tusinaakaan sutta.

Isoisä oli kuitenkin tehnyt päätöksensä. Hän otti Pekkaa kädestä ja vei pojan portin sisäpuolelle... ja lukitsi sen sitten tiukasti.

Heti kun portti oli lukittu, kävi isoisan pelko toteen.

Suunnattoman suuri harmaa susi loikkasi metsästä. Vikkelä kissa kiipesi puuhun. Ankka kaakatti yhä äänekkäämmin. Se oli niin kovasti peloissaan, että hyppäsi ylös vedestä ja yritti juosta pakoon.

Mutta sen jalat olivat liian lyhyet. Vaikka ankkaparka kuinka yritti, se ei osannut muuta kuin taapertaa – eikä päässyt sutta pakoon.

Susi lähestyi ja lähestyi. Ja nyt! Susi sai ankan kiinni, ja maiskis! Yhtenä suupalana se nielaisi ankan.

Niin siis kävi ankan. Ja voit varmaan kuvitella, minkälainen oli toisten tilanne. Kissa kyyristeli oksalla toisella puolella puuta ja lintu toisella – hyvin kaukana kissasta.

Susi tassutteli edestakaisin puun alapuolella ja tuijotti ahneesti kumpaakin. Sillä välin Pekka seisoi portin takana seuraten tapahtumien kulkua.

Hän juoksi sisälle taloon ja toi sieltä tullessaan vahvan köyden. Pekka kiipesi aidan yli ja heilautti itsensä puuhun.

”Lennä alas ja kiertele suden pään ympärillä niin nopeasti kuin ikinä osaat”, Pekka sanoi linnulle. ”Mutta älä anna sen siepata itseäsi!”

Susi yritti saada lintua kiinni, mutta lintu oli sutta vikkelämpi. Pekka teki silmukan köyden päähän ja varoen hän laski köyden alas...

... yhdellä nykäyksellä hän oli saanut sutta hännästä kiinni. Kuinka susi olikaan hämmästynyt! Se hyppeli ylös ja alas, sinne ja tänne, yrittäen päästä vapaaksi.

Mutta Pekka oli jo ehtinyt sitoa köyden puuhun, ja mitä enemmän susi riuhtoi, sitä tiukemmaksi solmu kiristyi.

Silloin Pekka kuuli, että metsässä ammuttiin. Puiden seasta tuli esiin metsästäjiä, jotka innokkaina olivat suden jäljillä. ”Älkää ampuko!” Pekka huusi. ”Katsoka! Me olemme jo linnun kanssa pyydystäneet suden. Viedään se nyt eläintarhaan.”

Yhtäkkiä heidän kaikkien silmät tulivat suuriksi ihmytyksestä. Syvältä suden sisältä kuului kaakatusta. Se oli anka... kiireissään susi oli nielaissut sen elävänä.

Ja niin riemukas kulkue lähti liikkeelle. Sen kärjessä marssi tietenkin Pekka. Hänen jäljessään saapastelivat metsästäjät sutta taluttaen.

Pikku lintu istui Pekan hatulla ja visersi iloisesti. ”Katsoka, mitä Pekka ja minä olemme tehneet!” se kerskui.

Viimeisinä kulkivat isoisä ja kissa. ”Asiat ovat nyt hyvin”, mutisi isoisä itsekseen ja pudisteli mieltävästi päätään. ”Tällä kertaa kaikki päättyi hyvin. Mutta entä jos Pekka EI olisi saanut sutta kiinni. Mitä olisikaan tapahtunut?”

Kiitokset

Tutkimukseni nivoutuu kiinteästi opettajantyöhöni varhaiskasvatuksen pedagogiikan kehittämisesä. Opinnäytetyöksi tutkimus alkoi muotoutua professorien Majjaliisa Rauste -v. Wrightin ja Johan v. Wrightin johtamassa seminaarissa. Jatkoin työtäni itsenäisesti. Tampereen yliopisto myönsi työn loppuvaiheessa kolmen kuukauden stipendin kirjoittamista varten, jolloin sain mahdollisuuden elämäni pisimpään yhtäjaksoiseen kirjoitusrupeamaan. Silloin kokonaisuus alkoi hahmottua, vaikka kesti toista vuotta, ennen kuin sain tutkimukseni valmiiksi. Tärkeimmäksi tukijaksi, tutkimukseni kättilöksi, tuli viime vaiheessa professori Anna Rajja Nummenmaa, joka ohjasi rakenteellisissa kysymyksissä ja kannusti loppuun saakka. Esitarkastajat, professori Marjatta Vanhalakka-Ruoho sekä lehtori, fil. tri Pirjo Vaittinen saivat asiantuntevilla huomautuksillaan minut vielä hiomaan tekstiäni. Lehtori Virginia Mattila käänsi tiivistelmän englanniksi. Kaikille tässä mainituille, myös avuliaille työtovereilleni Tampereen yliopiston opettajakoulutuslaitoksen varhaiskasvatuksen yksiköstä, lausun parhaat kiitokset.

Yhteistyössä päivähoidon ohjaavien opettajien ja opiskelijoiden kanssa olen tuntenut toimivani motivoivassa ilmapiirissä. Sydämellisesti kiitän tämän tutkimuksen ”Annaa”, tutkimukseen osallistuneita lapsia sekä heidän vanhempiaan. Kiitän ystäviäni. Erityisesti kiitän professori Maritta Hännikäistä, lehtori Maija Karjalaista ja lehtori Kaija Sainetta, jotka ovat eri vaiheissa rakentavasti ja opastaen kommentoineet tutkimustani. Maisteri Majjaliisa Jokista kiitän kirjoittamisen tematiikkaan liittyvistä hyvistä keskusteluista. Lapsen näkökulmaa ovat minulle eri aikoina valottaneet läheiset lapset Tero, Timo, Markku, Milla, Mari ja Hanna. Veljeäni ja kälyäni, Heikki ja Tarja Multamäkeä, sekä miniääni Riitta Kallankari-Heinosta kiitän rohkaisusta ja kannustuksesta.

Poikaani Tero Heinosta kiitän paitsi käytännön avusta ja keskustelukumppanuudesta myös niistä lukuisista argumen-

taation harjoituskursseista, joita hän on minulle järjestänyt. Edesmenneitä vanhempiani Meeri ja Väinö Multamäkeä muistan lämpimästi. Lapsuudenkotini ilmapiiristä on lähtöisin pysyvä kiinnostukseni opiskeluun ja itsenäiseen tiedonhankintaan. Omistan tutkimukseni lapsenlapsilleni Mari Hämäläiselle ja Hanna Heinoselle.

