



TIMO SINIVUORI

Teatteriharrastuksen merkitys

Teatteriharrastusmotiivit ja taiteellinen
oppiminen teatteriesityksen
valmistusprosessissa



AKATEEMINEN VÄITÖSKIRJA

Esitetään Tampereen yliopiston
kasvatustieteiden tiedekunnan suostumuksella
julkisesti tarkastettavaksi Ammattikasvatuksen
Tutkimus- ja koulutuskeskuksen auditoriossa,
Korkeakoulunkatu 6, Hämeenlinna,
17. päivänä toukokuuta 2002 klo 12.

Acta Universitatis Tampereensis 866
University of Tampere
Tampere 2002

TIMO SINIVUORI

Teatteriharrastuksen merkitys

Teatteriharrastusmotiivit ja taiteellinen
oppiminen teatteriesityksen
valmistusprosessissa

English summary

Acta Universitatis Tamperensis 866
Tampere University Press
Tampere 2002

AKATEEMINEN VÄITÖSKIRJA
Tampereen yliopisto, kasvatustieteiden laitos

Myynti



Tiedekirjakauppa TAJU
PL 617
33014 Tampereen yliopisto

Puh. (03) 215 6055
Fax (03) 215 7685
taju@uta.fi
<http://granum.uta.fi>

Kannen suunnittelu
Juha Siro

Painettu väitöskirja
Acta Universitatis Tamperensis 866
ISBN 951-44-5335-2
ISSN 1455-1616

Sähköinen väitöskirja
Acta Electronica Universitatis Tamperensis 172
ISBN 951-44-5336-0
ISSN 1456-954X
<http://acta.uta.fi>

Tampereen yliopistopaino Oy Juvenes Print
Tampere 2002

KIITOKSET

Työ on tehty. Olen kiitollisena saanut ottaa vastaan monenlaista apua työni eri vaiheissa. On vihdoin aika kiittää ja ”kättä puristaa”.

Tuskin olisin lähtenyt näin pitkäjänteiseen ja perusteelliseen tutkimustyöhön, ellei hyvä ystäväni KM Kimmo Mäki olisi houkutelut minua mukaan jatko-opintoseminaariin kuunteluoppilaaksi. Vuoden aikana kiinnostus kasvoi ja tutkimuksen aihe kypsyi niin, että tehtävään saattoi tarttua. Viime vuosien aikana olen saanut häneltä monenlaista arvokasta apua työni eri vaiheissa. Hämeenlinnan normaalikoulun opettajalta FM, draamapedagogi Seija Liukolta olen saanut paljon hyviä ideoita ja lähdetietoja tutkimuksen edetessä.

Suomen Harrastajateatteriliitolta olen saanut tutkimuksen edetessä monenlaista apua. Erityisesti kiitän liiton toiminnanjohtajaa Merja Laaksovirtaa, joka on kannustanut minua tutkimusaiheen valintaan sekä prosessin aikana antanut arvokkaita neuvoja sekä järjestänyt tilaisuuksia, jossa olen saanut tutustua kattavasti suomalaiseen teatteriharrastukseen. Liiton koulutussihteeri Marjatta Jeskanen on auttanut minua valitsemaan tutkittavat teatterit asettamieni valintakriteerien pohjalta. Tässä tutkimuksessa ovat siten olleet erityisen tärkeällä tavalla mukana seuraavat teatterit: Riihimäen Nuorisoteatteri, Hämeenlinnan Minitheateri, Hollolan Näyttämö sekä teatteri Naamio ja Höyhen, joille lausun kiitokseni hyvästä yhteistyöstä.

Tutkimustyön alkuvaiheessa sain hyvää ohjausta professori Jarkko Leinolta. Hänellä oli erityinen taito kannustaa ja kyseenalaistaa siten, että hän jätti oivalluksen aina minulle eikä halunnut kertoa yksityiskohtaisesti, mitä pitää tehdä. Tämä kehitti minussa tutkijana pohtivaa työtapaa ja asennoitumista tutkimustehtävään. Koska kvantitatiivinen tutkimus on ollut minulle lähes täysin tuntematon käsite ennen tähän tutkimukseen ryhtymistä, olen joutunut tekemään valtavasti töitä oppiakseni tilastollisten menetelmien käytön ja soveltamisen omassa työssäni. Sain kiitollisena ottaa vastaan myös ”tukiopetusta”, jota minulle antoi auliisti professori Pertti V. J. Yli-Luoma omassa kodissaan Sipoossa.

Erityinen kiitos kuuluu professori Pekka Ruohotielle, joka otti minut ohjattavakseen jatko-opintojeni puolivälissä. Ruohotien rautaisen ammattitaidon mukaisessa ohjauksessa tutkimustyöni sai tieteellistä ryhtiä ja vakuuttavuutta. Olen voinut rohkeasti luottaa hänen ohjaukseensa. Professori Juhani Honka on antanut tutkimuksen jäsentelyyn liittyviä muutosehdotuksia, joista lausun kiitokseni. Tutkimuksen kieliasun on tarkistanut KL Pentti Ruohotie. Olen kiitollinen tekstin oikeakielisyyttä koskevista neuvoista. Kiitän PhD Seppo Kolehmainen, joka auttoi minua tutkimuksen englanninkielisen tiivistelmän tekemisessä. Jatko-opintojeni alkuvaiheessa sain merkittävää apua professori Panu Rajalalta. Hänen ohjauksessaan tein sivulaudatur-työni, joka poiki paljon hyviä ideoita varsinaiseen väitöskirjatyöhön. Lisäksi hän on toiminut väitöskirjani esitarkastajana yhdessä dosentti Saara Hakasteen kanssa. Olen kiitollinen saamistani arvokkaista kommentteista. Annetut ehdotukset ja kysymykset ovat selkeyttäneet ajatteluaani ja olleet opiksi.

Kiitän University of Iowan kirjastohenkilökuntaa. Palvelu oli hämmästyttävän ystävällistä ja ylenpalttista. Heidän avustuksellaan sain käsiini tärkeitä tutkimusaiheeseen liittyviä ulkomaisia lähde- ja tutkimuksia. Kiitän hyvästä palvelusta ja avusta myös Riihimäen kaupunginkirjastoa sekä HAMK:n ja HOKL:n opiskelijakirjastoja. Kiitän Suomen Teatteri- ja Draamaopettajien liittoa (FIDEA) saamistani neuvoista ja yhteystiedoista. OKKA-säätiö ja Tampereen Yliopiston Tukisäätiön ammattikasvatuksen rahasto ovat tukeneet työtäni tärkeällä tavalla. Kiitän saamistani avustuksista. Kiitän työpaikkani Herajoen koulun rehtoria ja kollegoja saamastani kannustuksesta ja tuesta.

Lähisukulaisten piiri on monella tapaa tukenut pitkäaikaista työtäni. Haluan kiittää vanhempiani Marja-Liisa Sinivuorta sekä Harri Virtasta puolisoineen, isovanhempiani Walentina ja Tauno Siivosta sekä appivanhempiani Peppi ja Jorma Kurikkaa.

Olen oppinut ymmärtämään, miksi niin monet väitöskirjan tekijät haluavat omistaa tutkimuksensa perheelleen. On ollut vaikeaa kieltäytyä monista yhteisistä hetkistä perheen kanssa, kun tutkimustyö on vaatinut oman aikansa. Ihailen suuresti vaimoani Päiviä, joka on urheasti kantanut päävastuun pienten lastemme kasvatuksesta ja talouden hoidosta silloin, kun itse olen ollut uppoutuneena opintoihini. Arvostan suuresti sitä tukea, mitä olen vaimoltani saanut tämän tutkimusprosessin aikana. Omistan väitöskirjan perheelleni: Päiville, Tinjalle, Julialle ja Nitalle.

TIIVISTELMÄ

Teatteriharrastusta voidaan tutkia harrastusmotiivien ja oppimisen näkökulmasta. Teatterinharrastajat ovat hyvin tietoisia omista harrastusmotiiveistaan ja oppimiskokemuksistaan vaikka välttämättä eivät tule sitä usein ajatelleeksi. Teatteri on erittäin käyttökelpoinen kanava elämään liittyvien ilmiöiden tutkimiseen ja vuorovaikutukseen ja sosiaalisuuteen perustuvien kykyjen kehittämiseen. Teatteri voidaan nähdä keinona vaikuttaa ihmisten käsityksiin, asenteisiin, ajattelutapaan ja toimintaan. Tutkimuksen tehtävänä oli etsiä vastauksia, miksi joku harrastaa teatteria, miten eri teatterinharrastajien harrastusmotiivit eroavat toisistaan, millainen on onnistunut tai epäonnistunut näytelmänvalmistusprosessi ja millaista taiteellista oppimista tapahtuu teatteriesityksen valmistusprosessin aikana. Vastaajat ottivat voimakkaasti kantaa teatterin välineelliseen arvoon ja merkitykseen.

Teatterinharrastajien harrastusmotiivit pääluokittain ovat tärkeysjärjestyksessä seuraavat: *kognitiiviset motiivit, toimintamotiivit, ammatilliset motiivit, emotionaaliset motiivit* ja *sosiaaliset motiivit*. Yksityiskohtaisemman tiedon saamiseksi on ollut perusteltua jakaa teatteriharrastusmotiivit alaluokkiin. Teatterinharrastajien motiivialaluokkien tärkeysjärjestys on seuraava: 1) *Onnistumiskokemusten ja myötäelämisen tarve*, 2) *Halu oppia uutta*, 3) *Mielikuvituksen ja ilmaisutaitojen kehittäminen*, 4) *Viihtyminen*, 5) *Terapeuttiset vaikutukset*, 6) *Kokemuksen tarve*, 7) *Motivoiva asenne*, 8) *Esiintymistarve*, 9) *Ammatilliset motiivit*, 10) *Hyväksytyksi ja huomioon otetuksi tulemisen tarve*, 11) *Halu toimia ja erottua yksilönä*, 12) *Kontaktimotiivit*, 13) *Turvallisuus* ja 14) *Suoritusmotiivit*. Vapaaehtoisuuteen perustuva teatteriharrastus on paljolti sisäisen motivaation seurausta, ja koska toiminta on päämääräsuuntautunutta ja harrastajat olettavat sen tuovan edistymisen ja onnistumisen kokemuksia ja siten auttavan henkilökohtaisten tavoitteiden saavuttamisessa, toiminta on todennäköisesti useiden motiivien summa.

Iällä on yhteyttä *Terapeuttiset vaikutukset* ja *Halu toimia ja erottua yksilönä* – motiiveihin. Motiivin merkitys kasvaa iän myötä. Sukupuolella on tilastollista yhteyttä neljään teatteriharrastusmotiiviin. *Mielikuvituksen ja ilmaisutaitojen kehittäminen* ja *Onnistumiskokemusten ja myötäelämisen tarve* –motiivien osalta naisten keskiarvo on miesten keskiarvoa korkeampi. *Suoritusmotiiviin* ja *Halu toimia ja erottua yksilönä* – motiiveihin liittyen miesten keskiarvo on huomattavasti korkeampi kuin naisten.

Teatteriharrastajan asiantuntijuudella on merkitystä *Turvallisuusmotiivin* ja *Ammatillisten motiivien* osalta.

Näyttelijät pitivät *onnistunutta* teatteriesityksen valmistusprosessia ensisijaisesti ohjaajan ja näyttelijöiden yhteisenä ansiona ja toissijaisesti omana ansionaan. Kolmanneksi tärkeimpänä onnistumiseen johtavana tekijänä näyttelijät kokivat ohjaajan toiminnan. *Ohjaajat* pitivät *onnistunutta* teatteriesityksen valmistusprosessia ensisijaisesti omana ansionaan, toissijaisesti yhteisenä ansiona ja kolmanneksi näyttelijöiden ansiona. *Näyttelijöiden* mukaan *epäonnistunut* teatteriesityksen valmistusprosessi oli ensisijaisesti ohjaajan ja näyttelijöiden yhteistä syytä, toissijaisesti näyttelijöiden syytä ja vähiten ohjaajan syytä. *Ohjaajien* mukaan *epäonnistunut* teatteriesityksen valmistusprosessi oli ensisijaisesti näyttelijöiden syytä, toissijaisesti ohjaajien syytä ja kolmanneksi molempien yhteistä syytä.

Eläytymisessä koettujen oppimiskokemusten saavuttaminen oikeassa prosessissa on mahdollista. Näyttelijöiden yhdistettyjä oppimiskokemuksia on eniten luokassa *Elämys- ja vuorovaikutustieto*, toiseksi eniten luokassa *Käsite- ja mielikuvatieto* ja kolmanneksi eniten luokassa *Taitotieto omasta työskentelystä*. Ohjaajilla eniten yhdistettyjä oppimiskokemuksia on luokassa *Käsite- ja mielikuvatieto*. Toiseksi eniten oppimiskokemuksia sijoittuu luokkaan *Elämys- ja vuorovaikutustieto* ja vähiten luokkaan *Taitotieto omasta työskentelystä*.

Tutkimustulosten pohjalta on kehittynyt malli teatteri-ilmaisua opiskelevan oppilaan oppimisen arvioinnin perustaksi (ks. Taulukko 35 ja Liite 18). Oppimisen arviointi perustuu oppilaan itsereflektioon, mutta siihen liittyy myös usean oppilaaseen ja oppimistapahtumaan kytkeytyvän henkilön suorittama arviointi. Taiteellisen oppimisen kartoittamiseen tulisi käyttää useaa tiedonhankintamenetelmää (menetelmällinen triangulaatio).

Avainsanat: Teatterintutkimus, teatterikasvatus, draama, ilmaisukasvatus, taiteellinen oppiminen, teatteriharrastus, taideharrastusmotiivit, harrastajateatteri, teatteri-ilmaisu, eläytymismenetelmä, teatteriohjaaja

SUMMARY

The interest in acting in a theatre can be studied with the motives of aspirations and learning. Amateur players are well aware of their own motives and learning experiences, although they may not always happen to think about them. Theatre is a very practical channel for studying life related phenomena and development of skills based on the interaction and social behaviour. Theatre can be seen as a means to affect the view, attitude and function of people. The purpose of the study was to seek for the answers why somebody is interested in the theatre, how the motives of amateur actors differ from each other, what is a successful or failed drama process and what kind of artistic learning happens during drama process. The respondents took a very strong point of view on the value of theatre as a medium and its meaning.

The main categories of the motives of interests of amateur actors are as following: *cognitive, functional, professional, emotional and social* motives. To obtain more detailed knowledge on the motives, interests were divided to subcategories. The motive subcategories of amateur actors are as following: 1) *Need of experiencing success and sympathy*, 2) *Desire for learning new things*, 3) *Improvement of imagination and skills of expression*, 4) *Excitement*, 5) *Therapeutic motives*, 6) *Need of experience*, 7) *Motivational attitude*, 8) *Need to perform*, 9) *Professional motives*, 10) *Need to get accepted and noticed*, 11) *Desire to act and be distinguished*, 12) *Motives to get contacts*, 13) *Confidence*, 14) *Motives to achieve*. Voluntary amateur theatre is based mostly in the inner motivation and its activity is driven towards a goal. The actors assume to experience progress and success, thus the theatre helps them to achieve established goals. Therefore, their actions probably rise from several motives.

The age affects the motives of *Therapeutic effects* and *Willingness to act and be distinguished*. The significance of the motives increases with age. The gender is statistically related to four of the motives. The motives of *Improvement of imagination and skills of self-expression* and *Need of experiencing success and sympathy* have a higher mean value among women than men. The mean of *Motives to achieve* and *Willingness to act and be distinguished* are associated noticeably more with men than women. The skill level in the amateur theatre is important for *Security* and *Professional motives*.

The *players* gave a credit for a *successful* staging of the theatre performance primarily jointly to the players and the director, and secondarily to themselves. They felt that the third most important factor was the performance of the director. The *directors* gave the credit for a *successful* theatre staging primarily to themselves, secondarily to a joint effort, and thirdly to the players.

According to the *players* a *failing* theatre staging was primarily caused by a joint effort of the players and the director, secondarily by the players and least by the effort of the director. According to the *directors* a *failing* theatre staging was primarily caused by the players, secondarily by the directors and thirdly by a joint effort.

In a right process it is possible to learn empirically how to put one's soul into the role. Joint empirical learning-experiences are mostly found in the category of Experience and mutual knowledge, secondly in the category of Conception and image knowledge, and thirdly in the category of Know-how of one's own engagement. The directors have the majority of joint learning-experiences in the category of Conception and image knowledge. Second most empirical learning-experiences are found in the category of Experience and mutual knowledge and the least in the category of Know-how of one's own engagement.

The study produced a model for evaluating the learning process of theatrical expression of an apprentice (see Table 35 and Attachment 18). The evaluation of learning is based on the self-reflection of the pupil, but it is also combined with the assessment of several persons associated with the learning process. Several methods (procedural triangulations) should be utilised to chart the artistic learning.

Keywords: Theatrical study, theatre education, drama, education of expression, artistic learning, theatrical interest, theatre-pursuers, motives of artistic aspiration, amateur theatre, theatrical expression, method of role playing, theatre director

SISÄLLYSLUETTELO

1. JOHDANTO	14
1.1 Harrastuskartoituksia	18
1.2 Teatteriharrastus ja harrastajateatteri	19
1.3 Ilmaisukasvatuksesta teatteri-ilmaisuun	20
2. TEATTERIHARRASTUS OPPIMISTAPAHTUMANA	24
2.1 Käsitteet	24
2.1.1 Harrastus	24
2.1.2 Ohjaaja vai opettaja?	25
2.2 Motiivit ja motivaatio	28
2.2.1 Motivaatioprosessin sekvenssikuvaus	30
2.2.2 Sisäinen ja ulkoinen motivaatio	34
2.2.3 Tarpeet	35
2.2.4 Sosiaaliskognitiivinen itsesäätelyteoria	37
2.2.5 Suoritusmotivaatiotekijä	39
2.2.6 Attribuutioteoria	40
2.2.7 Taideharrastusmotiivit	42
2.3 Teatteriesityksen valmistusprosessi	44
2.3.1 Ohjaajan alkuvalmistelut	46
2.3.2 Yhteiset alkuvalmistelut	47
2.3.3 Tekstiharjoitukset	48
2.3.4 Kohtausharjoitukset ja näyttelijäntyön tekniikkaharjoitukset	49
2.3.5 Läpimenot	56
2.3.6 Esitykset	56
2.4 Teatteriesityksen valmistusprosessiin sitoutuminen	57
2.5 Kokemuksellinen oppiminen	61
2.6 Taiteellinen oppiminen ja teatteri	64

2.7 Itseohjautuva ja omaehtoinen oppiminen	78
2.7.1 Omaehtoinen oppiminen ja motivaatio	80
2.7.2 Omaehtoisen oppimisen hyödyntäminen opetuksessa	80
2.8 Tutkimustehtävä ja tutkimusongelmat	82
3. TUTKIMUSMENETELMÄT JA -AINEISTOT	85
3.1 Empiirinen tutkimus	85
3.2 Motiivitutkimus	87
3.2.1 Kyselylomakkeen laadinta	88
3.2.2 Aineiston valintakriteerit ja otoksen koko	90
3.2.3 Tutkimusaineisto	91
3.2.4 Analyysimenetelmät	94
3.2.5 Motiivitutkimuksen luotettavuuden arviointia	95
3.3 Kvalitatiivinen tutkimusote	100
3.3.1 Laadullisen tutkimuksen analyysi	101
3.3.2 Empiirisen aineiston valintakriteerit laadullisessa tutkimuksessa	106
3.3.3 Eläytymismenetelmä	106
3.3.3.1 Eläytymismenetelmän aineisto	110
3.3.3.2 Eläytymismenetelmään pohjatuvan analyysin perusteet	111
3.3.4 Teemahaastattelut	112
3.3.4.1 Haastattelun teemojen valinta	113
3.3.4.2 Teemahaastatteluaineiston valintakriteerit	114
3.3.4.3 Teemahaastattelujen suorittaminen	116
3.3.4.4 Teemahaastattelujen analyysi	117
3.3.5 Fenomenografinen analyysi ja tulkinta	120
3.3.6 Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arviointia	120
3.3.6.1 Validiteetti	122

4. TUTKIMUKSEN TULOKSET	125
4.1 Motiiviluokat	125
4.1.1 Kognitiiviset motiivit	128
4.1.2 Toimintamotiivit	130
4.1.3 Sosiaaliset motiivit	132
4.1.4 Emotionaaliset motiivit	134
4.1.5 Ammatilliset motiivit	136
4.1.6 Motiiviluokkien yhteenveto	137
4.2 Tärkeimmät teatteriharrastusmotiivit	138
4.3 Tärkeimmät teatteriharrastusmotiivit ja taustamuuttajat	140
4.3.1 Ikä ja teatteriharrastusmotiivit	140
4.3.2 Sukupuoli ja teatteriharrastusmotiivit	145
4.3.3 Harrastuksen kesto ja teatteriharrastusmotiivit	149
4.3.4 Asiantuntijuustaso ja teatteriharrastusmotiivit	150
4.4 Perustelut onnistuneelle ja epäonnistuneelle teatteriesityksen valmistusprosessille	153
4.4.1 Näyttelijöiden perustelut onnistuneelle teatteriesityksen valmistusprosessille	155
4.4.2 Ohjaajien perustelut onnistuneelle teatteriesityksen valmistusprosessille	158
4.4.3 Näyttelijöiden perustelut epäonnistuneelle teatteriesityksen valmistusprosessille	161
4.4.4 Ohjaajien perustelut epäonnistuneelle teatteriesityksen valmistusprosessille	165
4.5 Mahdollinen taiteellinen oppiminen teatteriesityksen valmistusprosessissa	168
4.5.1 Näyttelijöiden oppimiskokemukset	169
4.5.2 Ohjaajien oppimiskokemukset	170
4.5.3 Näyttelijöiden ja ohjaajien kuviteltujen oppimistulosten vertailua	171
4.6 Taiteellinen oppiminen teatteriesityksen valmistusprosessissa – teemahaastattelun analyysi	171
4.6.1 Taitotieto omasta työskentelystä	172

4.6.1.1 Ohjaajat	173
4.6.1.2 Näyttelijät	176
4.6.2 Käsite- ja mielikuvatieto	183
4.6.2.1 Ohjaajat	183
4.6.2.2 Näyttelijät	189
4.6.3 Elämys- ja vuorovaikutustieto	202
4.6.3.1 Ohjaajat	202
4.6.3.2 Näyttelijät	207
4.6.4 Teemahaastattelujen yhteenveto	227
4.7 Aineistojen vertailua	229
4.8 Yhteenveto tutkimustuloksista	233
5. POHDINTA	247
6. LÄHTEET	255
7. LIITTEET	264

1. JOHDANTO

Suomessa on tuhansia ihmisiä, jotka pitävät teatteria harrastuksenaan. Monelle teatteri on enemmänkin kuin harrastus; se on elämäntapa. Se näkyy kaikessa, asenteissa, ajattelutavassa ja toiminnassa, ja se saattaa näkyä vaatetuksessa, kodin sisustuksessa ja kirjahyllyn sisältönä. Mutta miksi ihmiset harrastavat teatteria? Tähän kysymykseen on ollut vaikea itsenikin vastata, vaikka olen harrastanut teatteria pikkupojasta asti. Teatterin harrastaminen on niin kokonaisvaltaista, että siihen täytyy liittyä useita syitä. Ja koska ihmiset ovat erilaisia, harrastamisen syytkin ovat erilaisia. Ihmiset suhtautuvat eri lailla myös teatteriesityksen valmistusprosessiin ja oppivat siitä eri asioita.

Mitä hyötyä on tutkia teatteriharrastusta? Yksilökeskeisesti ajateltuna se selkeyttää omaa teatterinharrastajan identiteettiä ja auttaa paremmin löytämään omia tarkoitusperiä teatteriharrastukselle. Tätä kautta harrastaja pystyy aiempaa paremmin kehittämään niitä teatteriharrastuksen alueita, joihin kiinnostus ja lahjat viittaavat. Teattereiden ja koulujen näkökulmasta on tärkeää tietää, millaisia ovat osallistujien motiivit tehdä teatteria, ja tältä pohjalta olisi mietittävä oikeansuuntaisia tavoitteita ja suunnitelmia toiminnalle. Teatteriopetusta antavien oppilaitosten ja teattereiden tulisi olla tietoisia siitä taiteellisesta oppimisprosessista, jossa oppilaat ja näyttelijät oppivat kokemuksellisesti uusia asioita teatterin tekemisestä. Näin opetusta voitaisiin kehittää tarkoituksenmukaisemmaksi ja suunnata paremmin oikeisiin painopistealueisiin kohderyhmän ja tavoitteiden pohjalta. Koska myös useat kasvatusalan asiantuntijat ovat yksimielisiä siitä, että tehokkaan oppimisen taustalla on harrastuneisuutta kyseessä olevaan oppiaineeseen, on erittäin perusteltua tutkia sitä, kuinka saadaan oppilaat harrastamaan teatteria oppiaineena ja luodaan

kouluissa oikeat puitteet teatterin opettamiselle unohtamatta sitä voimavaraa, joka harrastajateattereilla on annettavana kouluille. Koko teatterin harrastaminen ja opiskelu on tapahtunut näihin päiviin asti harrastajateattereiden myötävaikutuksella. Teatteria oppiaineena opettavien koulujen tulisi korostaa tutkimuksessa löytyneitä motiiveja oppimisen tehokkuuden ja laadun maksimoimiseksi ja saada aikaan harrastuneisuutta kyseiseen oppiaineeseen eli ohjata harrastajateattereiden toiminnan pariin.

Harrastajateattereiden ahkera jäsenistö on jatkuvasti kehittänyt itseään erilaisilla koulutusohjelmilla, joiden tavoitteet ovat nousseet vuosi vuodelta. Näen järkevänä koulujen ja harrastajateattereiden yhä läheisemmän yhteistyön näyttämötaiteen opetuksen edelleen kehittämiseksi. Miksei käytettäisi hyväksi sitä tietotaitoa ja niitä puitteita, joita harrastajateattereissa on yhdistettynä koulujen asialle vihkiytyneiden opettajien pedagogisiin taitoihin? Miksei oltaisi yhteistyössä paikallisten harrastajateattereiden kanssa, joista yleensä löytyy lukuisa joukko innostuneita ja osaavia teatterialan asiantuntijoita valmiina auttamaan ja tarjoamaan puitteet esiintymistiloineen niitä tarvitseville kouluille. Teatteritilat ovat usein vain iltakäytössä harrastajien päätyön vuoksi ja vapaina koululaisten käyttöön päiväsaikaan.

Vaikka näyttämötaidetta opetetaan harvoissa ala-asteissa valinnaisena aineena ja joissain yläasteissa ja lukioissa valinnaisina kursseina, sen opetus kouluissa ei ole vielä kukaan saavuttanut pysyvää asemaa muiden opettavien kouluaineiden joukossa. Vuosikymmenten ajan erilaiset komiteat ja työryhmät ovat miettineet ja suunnitelleet perusteita ja kehyksiä näyttämötaiteen opetukselle, mutta suunnitelmien käytäntöön saaminen ei ole onnistunut toivotulla tavalla. Paine näyttämötaiteen opetuksen järjestämiseen kasvaa kuitenkin koko ajan.

Teatterinharrastajien lukumäärä kasvaa jatkuvasti. Suomen suurimmassa harrastajateattereiden kattojärjestössä Suomen Harrastajateatteriliitossa on näyttämöitä sekä nuorisoseurojen ja eri järjestöjen kautta että suoraan

jäsenyhdistyksinä yhteensä n. 600. Työväen Näyttämöiden liiton näyttämöitä on n. 175, suomenruotsalaisen Centralförbundet för svenska teateramatörer i Finland rf:n näyttämöitä on kahdeksan, ja ruotsinkielisten nuorisoteattereiden kattojärjestössä Finlands svenska ungdomsförbund rf näyttämöitä on 80. Vapaa-aikanaan n. 20000 ihmistä harrastaa teatteria erilaisissa harrastajateatteriyhdistyksissä. Lisäksi teatteria harrastetaan erilaisissa koulujen, opistojen, seurakuntien ja työpaikkojen kerhoissa ja näytelmäpiireissä.

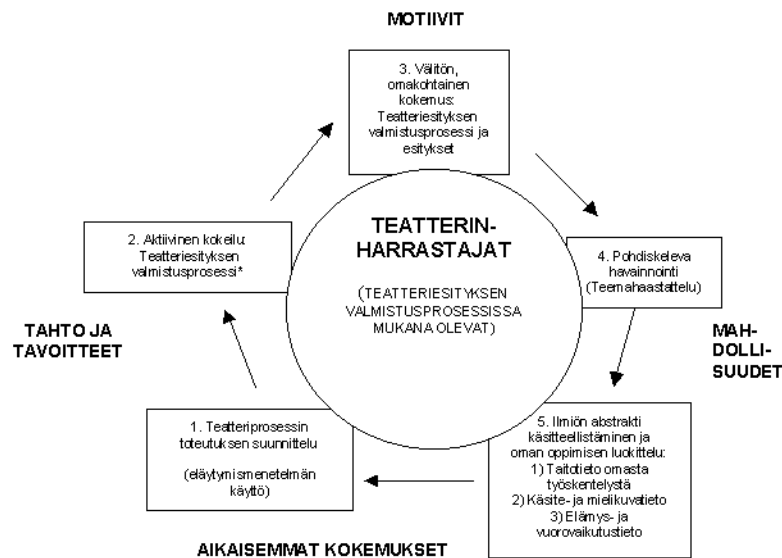
Teatteriharrastuksen laajuudesta huolimatta todellista ja tarkkaa tietoa harrastajateattereissa tapahtuvasta toiminnasta, harrastamisen motiiveista ja oppimisesta on saatavilla hyvin vähän. Järkevän ja oikeudenmukaisen kulttuuripolitiikan suunnittelu ja toteuttaminen edellyttävät kaikilla hallinnon tasoilla myös oikeaa tietoa teatteriharrastuksesta.

Näyttämötaiteen terminologian (ks. NTC's Dictionary of Drama Terms 1998; Laakso 1994) kirjavuus ja määrittelemättömyys on saattanut vaikuttaa siihen, että alaan liittyviä tutkimuksia on tehty varsin vähän. Toisaalta taas tutkimusten vähäinen määrä aiheuttaa sen, että näyttämötaiteeseen kuuluvat käsitteet yhdenmukaistuvat hyvin hitaasti. On myös epäilty, tuottaako draaman tutkiminen sellaisia tuloksia, joita ei jo olisi tiedossa, ja ovatko tutkimuksesta saadut tulokset vaivanarvoisia.

Manchesterin yliopistossa draamaa opettavalla Anthony Jacksonilla on vankka mielipide siitä, että kaikkien teatteria tekevien tai opettavien tulisi tehdä jonkinlaista tutkimustyötä teatterin saralla, koska kentällä työskentelevät tarvitsevat kokemuksia, tarvitsevat virheiden tekemistä ja niistä oppimista, keskustelua ja saatujen tulosten testausta (Jackson 1996, 36). Työn ei tarvitse olla yksinäistä vaan myös ryhmässä tapahtuvaa tutkimusta. Harrastajateattereita käsittelevät aiemmat tutkimukset ovat olleet luonteeltaan joko yhden teatterin toimintatutkimuksia, esityskartoituksia tai tiettyjen metodien tai draamapakettien testaamista (ks. esim. Tiuraniemi 1984; Vartola 1992; Korteniemi & Nivala

1993; Kyllästinen & Sinivuori 1993; Ikola 1994; Sinivuori 1998; Sinivuori 1999). Yleisissä harrastuskartoituksissa tai vapaa-ajan tutkimuksissa on sirpaletietoa, joka koskee yleisiä harrastusmotiiveja.

Tämän tutkimuksen ensimmäisessä vaiheessa selvitettiin teatterinharrastajien motiiveja ja erilaisten teatterinharrastajaryhmien välisiä motiivien voimakkuuseroja. Seuraavaksi tutkimus linkittyi neljän teatteriesityksen valmistusprosessiin ja keskittyi selvittämään onnistumiseen ja epäonnistumiseen liittyviä attribuutiotulkintoja ja prosessien aikana tapahtuvaa taiteellista oppimista. Kuvio 1. valaisee tutkimuksen ja teatteriesitysten valmistusprosessin ”rinnakkaiseloa”:



Kuvio 1. Tutkimuksen etenemisen viitekehys Barnettin (1989) mallia soveltaen.

Teatteriprosessin toteutuksen suunnitteluvaiheessa kussakin tutkittavassa harrastajateatterissa kerättiin tutkimusaineistoa eläytymismenetelmän keinoin. Kyseinen tiedonkeruumenetelmä sopii erityisen hyvin prosessin suunnitteluvaiheeseen myös teatteriohjaajan omana toimintatapana kartoittamaan prosessiin vaikuttavia tekijöitä ja vaikuttamaan sekä ohjaamaan itse prosessia kohti yhdessä asetettuja tavoitteita. *Aktiivisen kokeilun vaiheessa* teatterit elivät teatteriesityksen valmistusprosessia. Prosessin etenemistä vaiheittain kohti valmista esitystä on esitelty prosessikaaviossa (ks. 2.3). Prosessi

ja teatteriesitykset muodostavat tekijöilleen *välittömiä omakohtaisia kokemuksia*, joissa kokijan oma tunnemaailma on voimakkaasti mukana. *Pohdiskelevan havainnoinnin vaiheessa* tekijät prosessoivat kokemuksiaan, jotka muuttuvat oppimiskokemuksiksi. Teemahaastattelun avulla pyrittiin keräämään ko. prosessissa syntyneitä oppimiskokemuksia, jotka eriasteisina ja reflektiivisen ajattelun vaiheissa ilmenevinä kokemuksina kerrottiin haastattelijalle. Itse teemahaastattelutilanne toimi osaltaan pohdiskelevan havainnoinnin työkaluna oppijalle itselleen. Viimeisessä vaiheessa tapahtui *ilmiön abstrakti käsitteellistäminen ja luokittelu* taiteellisen oppimisteorian mukaan. Luokittelun pohjana oleva taiteellisen oppimisprosessin synteesi on esitelty erikseen (ks. 2.7) tässä tutkimuksessa. Prosessiin ja teatterin harrastamiseen yleensä vaikuttavina, toisiinsa saumattomasti liittyvinä tekijöinä painottuvat 1) *teatteriharrastusmotiivit*, joita tutkittiin tämän tutkimuksen alkuosassa, 2) *tahto ja tavoitteet*, 3) *teatteriharrastusmahdollisuudet ja resurssit*, niin ulkoiset kuin omakohtaiset, ja 4) *aikaisemmat kokemukset*. Näihin kaikkiin viitataan tutkimuksen edetessä. (Barnett 1989, 4)

1.1 Harrastuskartoituksia

Suomessa harrastamista on alettu kartoittaa vuodesta 1926. Tunnetuimpia lienevät Bruhnin (1926) aineistoon perustuva kartoitus ja Bruunin (1952), Harvan (1954) ja Allardtin ym. (1958) tutkimukset. Koskenniemi on tutkinut koululaisten ajankäyttöä vuosina 1938 ja 1954. 1960–70-luvuilta voidaan mainita Aallon ja Minkkisen harrastuskartoitukset sekä Koskenniemen ja Valtasaaren (1969), Madsenin (1972), Hakulisen (1974), Ruohotien (1976) ja Niemen (1979) tekemät harrastuskartoitukset. (Metsämuuronen 1995, 23–28)

Taideaineiden alalta on tehty etenkin musiikin harrastamisesta kattava seurantatutkimus 1920-luvulta 1980-luvulle (ks. Metsämuuronen 1990). Lankinen (1985) ja Siurala (1991) ovat verranneet omia tutkimusaineistojaan

edellä mainittuun Bruhnin aineistoon. He käyttivät samoja menetelmiä, mittareita ja luokituksia kuten Bruhn. Tosin tutkimusten vertailtavuus kärsii otosryhmien maantieteellisen eron tuottamista virheistä (Metsämuuronen 1995, 23).

Kokonaisuutena voidaan sanoa, että vaikka harrastusten ilmenemisen eri muotoja on vaikea verrata eri aikoina kerättyjen aineistojen välillä, taideharrastusten kasvava trendi on selvästi nähtävissä vuodesta 1926. Syitä tähän on varmasti useita, esimerkiksi sodanjälkeinen vaurastuminen ja työaikalainsäädännön luomat mahdollisuudet vapaa-ajan lisääntymisen myötä. Toisaalta taas musiikki- ja kuvataidekoulujen lisääntyminen, televisio- ja radio-ohjelmien monipuolistunut tarjonta ja nuorison populaarikulttuuriin lukeutuvat tuotteet ovat nostaneet esiin taiteilijaesikuvia niin musiikki- kuin elokuva-alalta. (Metsämuuronen 1995, 27–29)

1.2 Teatteriharrastus ja harrastajateatteri

1980-luvulta lähtien teatteriharrastusorganisaatioita on kartoitettu ja luokiteltu sekä alueellisesti että organisaatioiden näkökulmasta. Kartoitusten pääteettäjänä on ollut yleensä läänien taidetoimikunnat tai Suomen Harrastajateatteriliitto. Teatteriharrastusyksiköitä on tutkittu hyvin vähän, ja tutkimukset ovat olleet pääsääntöisesti yliopistojen ja korkeakoulujen opiskelijoiden lopputöitä. Kaiken kaikkiaan mitään kovin yleistettävissä olevaa tutkimusta alalta ei ole. Suomessa ei myöskään ole tutkittu sitä, mitä teatteriharrastus merkitsee harrastajalle, mikä on teatterinharrastajan motiivi olla mukana, miksi hän sitoutuu teatteriharrastukseensa tai millaisia metodeja harrastajateattereiden ohjaajat käyttävät.

Suomessa teatteria voi harrastaa monenlaisissa organisaatioissa. Esimerkkeinä mainittakoon ylioppilasteatterit, kansalais- ja työväenopistot, kansanopistot, koulujen teatterikerhot, lapsi- ja nuorisoteatterit, aikuisten ja sekaryhmien

harrastajateatterit, radio- ja televisiotheateri, koulut ja oppilaitokset, joissa on mahdollisuus teatteriopintoihin, päiväkodit, työväen näytelmäpiirit ja -näyttämöt, seurakuntien näytelmäpiirit, ammattiteattereiden harrastajat ja avustajat sekä teatteriesitykset (teatterissa kävijät). (Ks. esim. Kyrö et al. 1978; Hartikainen & Kangas 1982.)

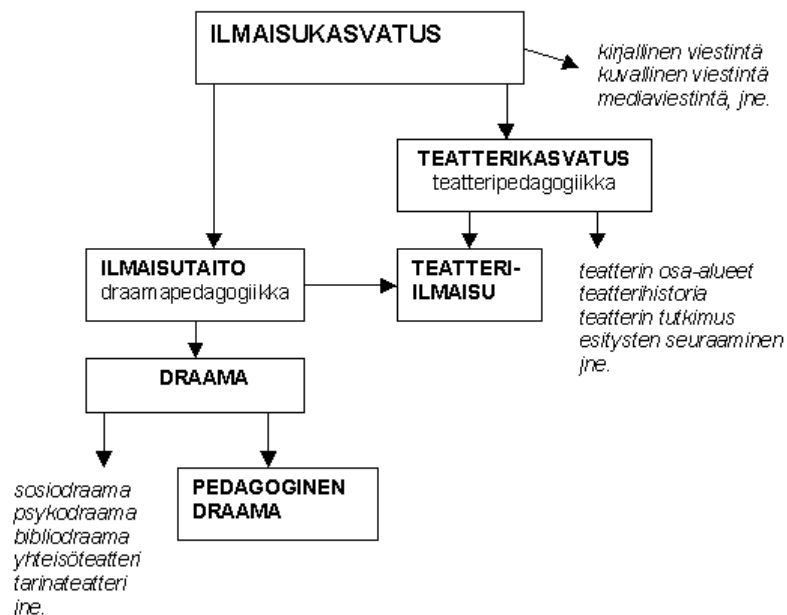
Ammattiteatterit joutuvat usein työskentelemään sellaisten taloudellisten paineiden alla, että ne eivät pysty tekemään riittävästi kokeilu- ja kehittäilytoimintaa. Harrastajateatterissa taloudellinen riski ei yleensä ole yhtä suuri, ja siksi siellä voidaanakin ottaa suurempia taiteellisia haasteita. Harrastajateattereissa uudet kirjoittajat ja ohjaajat voivat päästä paremmin esille kehittämään taitojaan. Kulttuuripolitiikan painopiste on siirtynyt kuntatasolle, mikä nostaa paikallisen harrastajateatteritoiminnan merkitystä, varsinkin jos sen täytyy paikata ammattiteatterin menetyksen muodostamaa aukkoa teatteritarjonnassa. Toisaalta ammattitaitoinen harrastajateatteri voi muodostua pienessä kaupungissa varteen otettavaksi kilpailijaksi ammattiteatterille. Kilpailun tulisi olla positiivista ja pakottaa ammattiteatterit laadun kohottamiseen ja yhteistyöhön harrastajateattereiden kanssa. Yhteistyön avulla saadaan molempien tahojen voimavarat paremmin käyttöön ja kuntalaisten hyödyksi.

1.3 Ilmaisukasvatuksesta teatteri-ilmaisuun

Teatterin kasvatuksellisiin ulottuvuuksiin liittyvien käsitteiden kirjavuus on vailla vertaa. Usein tuntuu siltä, että on paljon vaikeampaa luokitella omaa teatteriin liittyvää tekemistä kuin vain yksinkertaisesti tehdä sitä. Yläkäsitteistä liikkeelle lähteminen on helpompaa, koska niiden osalta vallitsee suurempi yksimielisyys. Mitä spesifioidumpaan toiminnan muotoon mennään, sitä vaikeampaa on määrittely. Usein teatterin alakäsitteet ovat lähes synonyymeja joidenkin alan nimekkäiden henkilöiden käsitesisältöjen kanssa ja taas toisten mielestä melkeinpä toinen toisensa pois sulkevia tai toinen toisilleen alisteisia. Mitä

pitkäjännitteisemmästä ja tavoitteellisemmin etenevästä kasvatustoiminnasta on kysymys, sitä tärkeämpää on käsitteiden merkitysten selventäminen. Tässä tutkimuksessa ei ”pelata” käsitteillä. Ne esitellään sen vuoksi, että lukijalle tarjoutuu parempi mahdollisuus ymmärtää tutkijan ajatusmaailmaa ja sen myötä tutkimusraporttia. Koska käsitteiden kenttä on vakiintumaton ja villi, on todennäköistä, että muutkin teatterin ja draaman tutkijat asettavat teatteriin ja draamaan liittyville käsitteille uusia merkityksiä oman näkemyksensä mukaan. Kuitenkin tavoitteena on, että synteesi käsitteistä olisi mahdollisimman hyvin tämänhetkistä yleisesti hyväksyttyä linjaa noudattava ja samalla synteesi myös eri koulukuntien näkemysten välillä.

Lähtökohtana kasvatuksellisten ilmaisukäsitteiden selittämiselle on termi *ilmaisukasvatus* (Kuvio 2). Ilmaisukasvatus on yksilöä omaehtoiseen itseilmaisuun kehittävää toimintaa. Tähän liittyy monipuolinen eri osa-alueiden (kuvallinen, musiikillinen, liikunnallinen, kirjallinen ja draamallinen) ilmaisukeinojen opettaminen. Ilmaisukasvatuksen päämääränä on yksilön kokonaisilmaisun (so. sanallisen ja fyysisen ilmaisun) kehittäminen. (Laakso 1994, 14–15) Ilmaisukasvatuksen pyrkimyksenä on vahvistaa luovaa elämänasennetta päämäärän ollessa erilaisuuden ymmärtämisessä ja tekemisen prosessien tunnistamisessa. Tekeminen on yhteistyötä, jossa eettinen päättely ja kyky tuntea esteettistä iloa kehittyvät (Liukko 2001, 9).



Kuvio 2. Käsitekartta.

Ilmaisukasvatukseen liittyy ilmaisutaidon opetus ja menetelmällisenä näkökulmana draamapedagogiikka. Viimeksi mainittu tarkoittaa sitä opettajan toimintaa, jota hän käyttää toteuttaessaan draamaa. Draamapedagogiikka on myös oppiaine, joka tutkii ja opettaa draaman ja teatterin keinojen käyttämistä opetus- ja kasvatustyössä. (Draamapedagogiikan perusopintojen kurssitiedote 2000–2001, Jyväskylän yliopisto.) Draama tarkoittaa tällöin yhtä ilmaisutaidon osa-aluetta, jolle on ominaista luovien ja teatterinomaisten keinojen käyttö (ks. Laakso 1994, 122–123). Draama tarkoittaa samaa asiaa kuin luova toiminta (*Creative Dramatics*). Pedagoginen draama (*Drama in Education tai Educational Drama*) on yksi draaman osa-alue. Se on toimintaa, jolla pyritään draaman keinoin opetuksellisiin ja kasvatuksellisiin päämääriin. (Laakso 1994, 122–123) Muita draaman toimintamuotoja ovat esimerkiksi psykodraama, sosiodraama ja yhteisöteatteri.

Toinen suunta lähdettäessä liikkeelle käsitteestä *ilmaisukasvatus* poikkeaa alakäsitteineen siinä määrin edellä mainituista, että on syytä esittää ne erikseen.

Tosin käsitteillä on luonnollisesti myös paljon yhteisiä piirteitä. *Teatterikasvatuksella* voidaan katsoa olevan hyvin samanlaisia yleisiä kokonaispersoonan kehittämiseen tähtäviä tavoitteita kuin ilmaisukasvatuksella, mutta teatterikasvatus painottuu enemmän teatterin ominaispiirteisiin. Teatterikasvatus on ihmisen opastamista ympäröivän todellisuuden jäsentämiseen sekä oman persoonallisuuden ja elämäntutkimuksen rakentamiseen teatteritaiteen avulla (Teatterikasvatustyöryhmä 1982).

Teatteripedagogiikka tarkoittaa sitä opettajan toimintaa, jota hän käyttää tutkiessaan, suunnitellessaan ja toteuttaessaan teatterikasvatusta. Teatterikasvatukseen kuuluu toiminnallisena osa-alueena *teatteri-ilmaisu*, joka on itsensä ilmaisemista taiteellisesti. Se on siten erikoistuneempaa taiteellisen toiminnan muotona yksi ilmaisutaidon osa-alue, joka edellyttää paneutumista taiteelliseen luomisprosessiin ja sille ominaisiin ilmaisukeinoihin. (Rentola 1993, 28) Muita teatterikasvatuksen osa-alueita ovat esimerkiksi kaikki *teatterin osa-alueet* (mm. ohjaus, skenografia ja nukketeatteri). Lisäksi teatterikasvatukseen voidaan katsoa kuuluvan mm. seuraavia osa-alueita: *teatterintutkimus*, *teatterihistoria*, *dramaturgia* ja *teatteriesitysten seuraaminen*. (Sinivuori & Sinivuori 2000, 189-199.) Molemmissa poluissa (draamapedagogiikka ja teatteripedagogiikka) on yhteistä se, että mitä spesifisemmässä alaluokassa toimitaan, sitä erikoistuneempaa ammattitaitoa vaaditaan myös opettajalta tai ohjaajalta. Draamapedagogiikan alueella korostuvat mahdollisesti enemmän kasvatukselliset (kasvatustieteen vaikutus) näkökulmat ja teatteripedagogiikan alueella taiteelliset näkökulmat. Opetuksellisen draamaprosessin ja teatteriesityksen valmistusprosessin välillä on kuitenkin olennaista yhdenmukaisuutta (Heikkinen 1996, 13). Käsite *teatteri* ja siihen liittyen *harrastajateatteri* sijoittuvat teatterikasvatuksen yläkäsitteiksi. Laajassa merkityksessä *teatteri* ulottaa yhteyden myös muihin alakäsitteisiin ns. läpikäsitteinä aiheena. Tarkkojen rajojen vetäminen on vaikeaa, ja ne muistuttavatkin enemmän veteen piirrettyä viivaa. (Ks. Somers 1996.)

2. TEATTERIHARRASTUS OPPIMISTAPAHTUMANA

2.1 Käsitteet

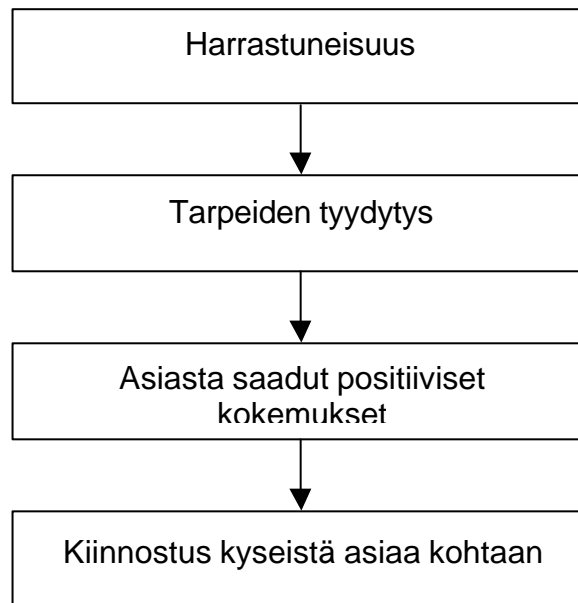
2.1.1 *Harrastus*

Harrastus-sanan määrittelemisen edellyttää harrastuneisuus-sanan selittämistä. Harrastuneisuus on käsitteenä laajempi, suhteellisen pysyvä positiivissävyinen ja omaehtoinen suuntautuminen, jossa voidaan erottaa toiminnallinen, kognitiivinen ja affektiivinen puoli. Harrastus voidaan ymmärtää harrastuneisuuden kohdentumisena tiettyyn asiaan, lajiin, tekniikkaan tai muuhun osa-alueeseen. (Metsämuuronen 1995, 16–18; ks. myös Laakso 1981; Pyykkönen et al. 1989, 33–40) Harrastaja on henkilö, joka harrastaa. Harrastelija-sana on aliarvioiva. Se antaa mielikuvan harrastukseensa kevyesti suhtautuvasta ja heikosti sitoutuvasta henkilöstä. Harrastukseen kuuluu olennaisena osana käsitteet ”vapaus”, ”vapaa-aika” ja ”aktiivisuus”. (Metsämuuronen 1995, 16–18; ks. myös Koskenniemi & Valtasaari 1954; Ruohotie 1976)

Harrastusten on todettu olevan erityisen merkityksellisiä sellaisille henkilöille, jotka eivät pysty tiedostamaan omia sisäisiä ristiriitojaan. Tällöin harrastukset toimivat alitajuisena jännitteiden purkajana. On kuitenkin muistettava, että useat harrastajat pyrkivät myös tietoisesti purkamaan paineita ja jännitteitä oman harrastuksensa kautta. (Metsämuuronen 1995, 14)

Muutamit tutkijat (esim. Collins 1970; Ruohotie 1976; LeBlanc 1987) ovat muodostaneet harrastusten syntymistä koskevia teorioita. Näiden pohjalta Metsämuuronen on kehitellyt yksinkertaistetun mallin, joka käsittää edellä

mainittujen tutkijoiden teorioista otetut keskeisimmät piirteet. Yksinkertaistetussa mallissa harrastuksen mahdollistavia tekijöitä ovat seuraavat: 1) mielenkiinto kyseistä harrastusalueetta kohtaan, 2) asiasta saadut positiiviset kokemukset ja 3) tarpeiden tyydytys. Nämä tekijät voidaan laittaa loogiseen järjestykseen:



Kuvio 3. Yksinkertaistettu malli harrastusten viriämisestä (Metsämuuronen 1995, 35).

Koska tässä tutkimuksessa ei ole niinkään tutkittu teatteriharrastuksen viriämiseen tai loppumiseen liittyviä ilmiöitä, vaan harrastuksen jatkumiseen vaikuttavia tekijöitä ja harrastuksen aiheuttamia ilmiöitä, riittää harrastuksen viriämiseen ja loppumiseen liittyvänä teoriana yksinkertaistettu malli, jonka kautta voidaan ymmärtää myös jatkuvaa harrastusta. Malli liittyy läheisesti myös teatteriharrastusmotiivien etsimiseen, sillä sen lähtökohtana ovat yksilön tarpeet. (Vrt. Suoranta & Eskola, 1995.)

2.1.2 Ohjaaja vai opettaja?

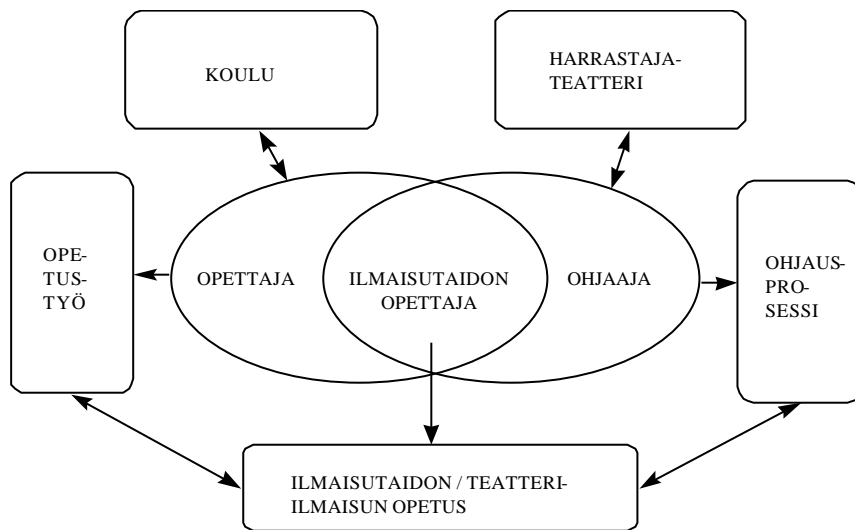
Tässä tutkimuksessa tutkitaan suomalaisia harrastajanäyttelijöitä ja harrastajateatterin ohjaajia. Seuraavassa perustellaan sitä, miksi

teatterinharrastajat rinnastetaan oppilaisiin ja ohjaajat opettajiin. Omakohtaisesta kokemuksestani näyttelijänä ja ohjaajana harrastajateatterissa ja aikaisempien tutkimusten perusteella voidaan väittää, että teatterinharrastajien tai harrastajateatterissa toimivan ohjaajan identiteetti ei ole selkeä. Näytelmänvalmistusprosessin luonteesta ja tavoitteesta ja harrastajien iästä riippuen harrastajissa on kaksi merkittävää identiteettiäluokkaa. Harrastajat kokevat olevansa joko näyttelijöitä tai oppilaita, ja toisaalta taas ohjaamaan tullut henkilö voi kokea olevansa ohjaaja tai opettaja.

Lisäksi teatteritaiteella ja -kasvatuksella on runsaasti yhteisiä perusominaisuuksia. Molempia voi luonnehtia tietoiseksi ja tavoitteiseksi vaikuttamiseksi, jossa keskeisellä sijalla on vuorovaikutus. Kasvatus on prosessi. Prosessin keskeinen elementti on kasvatettavan ja kasvattajan välinen yhteistyö ja vuorovaikutus, jossa kasvatusta saavan palautteella on huomattava merkitys. (Levanen 1998, 218) Näin on myös näytelmänohjausprosessissa, joka on vuorovaikutusta ohjaajan ja ohjattavan välillä. Oppimisen kannalta molempien, oppilaan ja näyttelijän, identiteetin voi rinnastaa ja perustellusti esittää taustateorioina oppimiseen liittyviä motivaatiotutkimuksia. Olennaisinta identiteettiasiaassa on harrastajien keskinäiseen vuorovaikutukseen ja prosessin luonteeseen liittyvät sosiaaliset ilmiöt. Lisäksi prosessia voidaan paremmin tarkastella ja hyödyntää koulutuksellisesta näkökulmasta, kun lähestymistapa on oppimiskeskeinen.

Teatteri-ilmaisu on saamassa jalansijaa myös päiväkotien ja peruskoulujen opetussuunnitelmassa. Yläasteella on valittavia teatterikursseja, ja ala-asteella teatteri-ilmaisu voidaan painottaa äidinkielellä. On myös ala-asteita, joissa teatteri-ilmaisu on osa virallista taiteen perusopetusta. Pedagoginen draama on hyvin yhdistettävissä mihin oppiaineeseen tahansa, ja on luokanopettajan tai aineenopettajan omasta motivaatiosta kiinni, toteuttaako hän opetusta pedagogisen draaman keinoin. Harrastajateattereissa ryhmän ohjaajaa kuvaava nimike vaihtelee. Toisinaan puhutaan *teatteri-ilmaisuuden opettajasta* ja toisinaan

ohjaajasta. Silloin kun kysymyksessä ei ole varsinaisesti teatteriproduktion ohjaaminen vaan muut ilmaisuharjoitukset ja ne tapahtuvat jossain koulussa tai vastaavassa organisaatiossa, puhutaan usein opettajasta. Kun ryhmä harjoittelee näytelmää tai teatteriesitystä, saatetaan puhua ohjaajasta, vaikka kyseessä on mahdollisesti aivan sama henkilö. Rajanveto niiden kahden roolin välillä on vaikeaa ja yleensä tarpeetonta. Pääasia on se, että harrastajateatterialalle pyritään kehittämään mahdollisimman hyvää ja tarpeiden lähtökohdista oikein suuntautunutta teatterin tekemistä. Teatterialan tutkimuksissa on pääsääntöisesti käytetty nimitystä ”ohjaaja” ja vastaavissa kasvatustieteen tutkimuksissa ja artikkeleissa puhutaan ilmaisutaidon tai teatteri-ilmaisun opettajasta.



Kuvio 4. *Ilmaisutaidon opettajan ja harrastajateatterin ohjaajan identiteettimalli.*

Kouluihin ja kuntiin eri tahoille kehittyy jatkuvasti erilaisia teatteriharrastusryhmiä. Näiden vetäjinä toimii henkilöitä, joilla on erilaisia koulutustaustoja. Yhteistä ryhmien toiminnalle ovat yleensä ryhmän omat tavoitteet, joiden pohjalta pyritään kehittämään jäsenten teatteritaitoja. Oppiminen nähdään osana sosiaalista elämää (Rentola 1993, 26).

2.2 Motiivit ja motivaatio

Sana *motivaatio* on johdettu latinan kielen sanasta *movere*, joka merkitsee liikkua. Termiä on laajennettu myöhemmin tarkoittamaan käyttäytymistä virittävien ja ohjaavien tekijöiden järjestelmää. Motivaation kantasanana on sana *motiivi*. Motiiveista puhuttaessa on usein viitattu tarpeisiin, haluihin, vietteihin, sisäisiin yllykkeisiin sekä palkkioihin ja rangaistuksiin. Motivaatiolla tarkoitetaan motiivien aikaansaamaa tilaa. Monet määritelmät kuvaavat motivaatiota vektorisuureena, jonka osina erotetaan vireys ja suunta. Määrittelyn lähtökohtana on joko yksilön kokonaistila tai toimintaa aikaansaavat prosessit. (Ruohotie 1998, 36)

Dunnette ja Kirchner (1965) ovat luetelleet motivaatioprosessiin liittyvien motiivien seuraavanlaisia ominaisuuksia:

1. Motiivit voidaan ainoastaan päätellä; niitä ei voi nähdä. Niitä on vaikea päätellä havaitun käyttäytymisen perusteella seuraavista syistä:
 - a) Jokainen yksittäinen toiminta voi ilmentää useita motiiveja.
 - b) Motiivit voivat esiintyä peitetyssä muodossa.
 - c) Useita motiiveja voidaan ilmentää samankaltaisilla tai identtisillä toiminnoilla.
 - d) Samankaltaisia motiiveja voidaan ilmentää erilaisella käyttäytymisellä.
 - e) Kulttuurilliset ja persoonalliset vaihtelut saattavat muuttaa merkittävästi tiettyjen motiivien ilmenemismuotoja.
2. Motiivit ovat dynaamisia. Jokaisessa ilmenee jatkuvasti joukko tarpeita, haluja ja odotuksia. Motiivit ovat siis muuttuvia, ja ne saattavat olla joskus myös ristiriidassa keskenään. Motiivien muuttuvuus ja keskinäinen ristiriitaisuus vaikeuttavat luotettavaa havainnointia ja mittaamista.
3. Yksilöiden motiivipriorisoinneissa ja motiivien toteuttamisvolyyymeissa on eroja. Tämä näkyy yksilöiden haluissa ja tahdossa sekä siinä, miten he toteuttavat halujaan.

4. Tavoitellun päämäärän saavuttaminen vaikuttaa myöhempiin motiiveihin ja käyttäytymiseen. Tarpeiden, halujen ja odotusten tyydyttäminen voi muuttaa yksilön mielenkiinnon kohti muita motiiveja tai vahvistaa olemassa olevan motiivin voimakkuutta.

Motivaatio syntyy ihmisen tarpeiden sekä kannusteiden ja niihin liittyvien havaintojen seurauksena. Tarpeet ohjaavat yksilön toimintoja siten, että tarpeet tulevat tyydytetyiksi. Odotusarvoteorian mukaan kannusteet ohjaavat toimintoja suuntaan, jossa on odotettavissa palkkio. Yksilön havaintomekanismi tulkitsee työn vaativuutta (odotusarvo), palkkioiden saamisen todennäköisyyttä (välinearvo) ja kannusteiden ja tarpeiden vastaavuutta (yllykearvo). (Ruohotie 1986, 25)

Motivaatio-ilmio voidaan määritellä mm. seuraavien ominaisuuksien mukaan (Ruohotie 1998, 37):

1. Vireys, joka liittyy yksilön energiavoimaan ja joka ajaa hänet käyttäytymään tietyllä tavalla.
2. Suunta, joka liittyy toiminnan päämääräsuuntautuneisuuteen; käyttäytyminen on aina suunnattua.
3. Systeemiorientoituminen, joka on sidoksissa yksilössä ja hänen ympärillään oleviin voimiin ja joka palautteesta riippuen joko vahvistaa tai heikentää tai suuntaa uudelleen yksilön toimintaa.

Motivaation luominen ja ylläpitäminen on tehokkaan oppimisen välttämätön edellytys. Aikuisopiskelijoiden motiiveista on käytetty mm. seuraavaa kasvatusprosessin mukaista jäsentelyä (Ruohotie 1980, 8):

1. hakeutumismotivaatio (mielenkiinnon herääminen, tiedon hankintamotivaatio, ilmoittautumismotivaatio),
2. osallistumismotivaatio (aloitusmotivaatio, pysymismotivaatio, loppuunsaattamisen motivaatio),
3. työskentelymotivaatio (motivaatio opetustilanteessa, motivaatio itsenäisessä opetustilanteen ulkopuolisessa opiskelussa) ja

4. jatkamismotivaatio (hakeutuminen uuteen opiskeluvaiheeseen, elinikäisen opiskelun omaksuminen elämänmuodoksi).

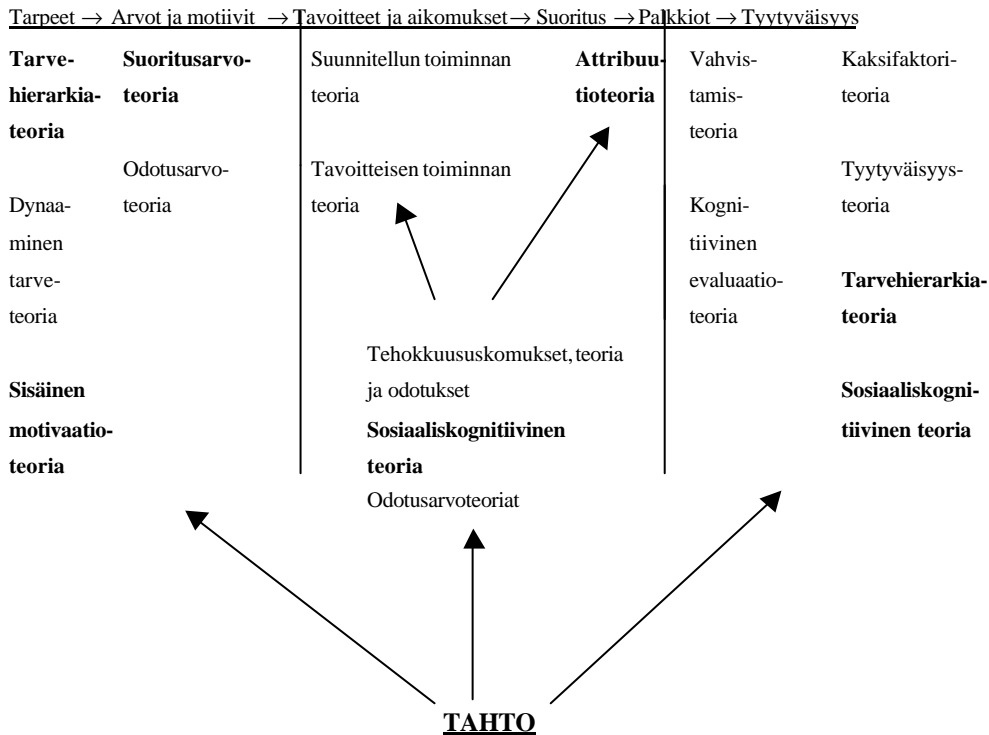
Motivaatiota koskevassa kirjallisuudessa tehdään ero yleismotivaation ja tilannemotivaation välillä. Tilannemotivaatio liittyy tiettyyn tilanteeseen, jossa sisäiset ja ulkoiset ärsykkeet virittävät joukon motiiveja ja saavat aikaan tavoitteeseen suuntautuvaa käyttäytymistä. Se on riippuvainen yleismotivaatiosta. Yleismotivaatio-sanaa voidaan pitää synonyymina asenteelle. Yleismotivaatiolla tarkoitetaan yleistä asennoitumista koulutusta kohtaan. Motivaatiolla ja vireydellä on Ruohotien (1998, 37) mukaan selkeä yhteys: motivaatio on psyykinen tila, joka määrää, miten vireästi (millä aktiivisuudella, ahkeruudella) ihminen toimii ja mihin hänen mielenkiintonsa suuntautuu.

Motivaatiota on hyvin vaikea sitoa vain tietyn tarkastelutavan raameihin. Erilaisia motivaatioteorioita on kymmeniä. Niistä kukin keskittyy tiettyyn motivaatioprosessiin ja sen kuvaukseen. Koulukuntiakin on useita. Monesti motivaatiotutkimuksissa yhdistetään kuitenkin käsitteet *motivaatio*, *motiivi* ja *tarpeet*. Suurin ongelma on ehkä se, kuinka voisi valita oikean motiiviteorian oman tutkimuksen taustalle.

2.2.1 Motivaatioprosessin sekvenssikuvauks

Motivaatioprosessin kokonaisuus koostuu kronologisesti toinen toistaan seuraavista sekvensseistä. Eri teoriat tarkastelevat kokonaisuutta pieneltä rajatulta alueelta. Seuraavaan Ruohotien Locken mallin pohjalta laatimaan motivaatioprosessin sekvenssikuvaukseen on sisällytetty oppimisen kannalta tärkeimmät motivaatioteoriat:

MOTIVAATION PERUSTA MOTIVAATIOPROSESSIN YDIN SEURAUKSET



Kuvio 5: Motivaatioprosessin sekvenssikuvauks: Ruohotien (2000, 91) muunnelma Locken mallista.

Motivaatioprosessin sekvenssikuvauksen mukaan tahto auttaa oppijaa suuntaamaan ja kontrolloimaan kognitioita, motivaatiota ja emootioita, kun hän kohtaa kilpailevia tavoitteita ja muita informaation prosessointiin liittyviä häiriöitä. Tahdon avulla oppija voi turvautua tarvittaessa syväprosessointiin ja itsemotivointistrategioihin sekä opetella hallitsemaan häiritseviä tunteita. (Ruohotie 1998, 51.) Tarvehierarkioihin liittyen Kuvioon 5 palataan tarkemmin luvussa 2.4.

Motivaatioprosessin sekvenssikuvauksessa arvot kuvastavat toiminnan päämääriä, jotka liittyvät elämän konkreettisten kohteiden suunnitelmiin ja tavoitteisiin. Lisäksi arvojen ja tavoitteiden välillä on kiinteä vuorovaikutus. McClellandin suoritusarvoteoria on totuttu liittämään menestykselliseen yrittäjyyteen. Sen ilmenemismuotoja ovat halu osoittaa oma erinomaisuus ja halu ottaa vastaan haasteellisia tehtäviä ja riskejä. Sille luonteenomaista on myös pyrkimys asettaa toiminnalle tiukkoja aikatauluja, halu kantaa vastuuta omista tekemisistä ja rohkeus ryhtyä innovatiiviseen toimintaan (Ruohotie 1998, 53–54).

Ihmisen perustarpeita on hyväksytyksi ja arvostetuksi tulemisen tarve sekä omanarvontunteen suojeleminen. Minä-arvostus määräytyy oppijan aikaisemmista suorituksista, omaa kykyä koskevista arvioista ja siitä kuinka paljon hän on nähnyt vaivaa itselleen tärkeiden päämäärien hyväksi. Suoriutumisen tarve on yksilön halu tehdä jotain paremmin, nopeammin, tehokkaammin ja vähemmällä ponnistelulla. Oppimistavoitteet liittyvät sellaisiin oppimistoimintoihin, joihin yksilö ryhtyy lisätäkseen kompetenssiaan. Suoritustavoitteet liittyvät sellaisiin oppimisaktiviteetteihin, joihin yksilö ryhtyy saadakseen parempia kompetenssia koskevia arvioita kuin muut (Ruohotie 1998, 144; Ruohotie 200, 88).

Vroomin odotusarvoteoria on yleisluonteisempi ja tilannesidonnaisempi ja rajoittuu ihmisen tietoiseen motivaation alueeseen. Tavoitteet ja aikomukset muodostavat motivaatioprosessin ytimen. Suunnitellun toiminnan teoriassa keskeisintä on aikomus toimia. Yleissääntö kuuluu: mitä voimakkaampi aikomus yksilöllä on, sitä selvempää on hänen suoriutumisensa tehtävästä. (Ruohotie 1998, 54–55)

Odotusarvoteorian mukaan ihminen motivoituu tehtävän suorittamiseen, jos hän kokee tehtävän sopivan haasteelliseksi ja uskoo, että siitä suoriutuminen tuo hänelle odotetun palkkion tai hyötyä. Jos palkkio on arvostettu, siihen liittyy myös yllykearvo. Odotusarvoteorian mukaan oppija motivoituu oppimistahtumaan, jos hän uskoo pääsevänsä asetettuihin oppimistavoitteisiin ja niiden saavuttamisen kautta arvostamiinsa tuloksiin. (Peltonen & Ruohotie 1992, 61; Ruohotie 1998, 57–58)

Attribuutioteoria (2.2.5) korostaa onnistumisen ja epäonnistumisen syitä koskevia tulkintoja. Ihmiset tulkitsevat eri tavoin onnistumiseen tai epäonnistumiseen johtavia syitä. Ko. tulkinnat vaikuttavat motivaatioon, emotionaalisiin reaktioihin ja suorituksiin. Vaikutukset johtuvat siitä, 1) nähdäänkö tulos yksilöstä itsestään vai ulkopuolisista tekijöistä johtuvana

(locus), 2) miten pysyvänä vaikutusta pidetään (stabiliteetti) ja 3) millaiset mahdollisuudet yksilöllä itsellään on vaikuttaa asiaan (kontrolloitavuus). Usein menestymisen tullessa viitataan sisäisiin syihin, kuten kykyihin ja yrittämiseen. Epäonnistumisen syyt eivät ole yhtä selviä, mutta usein syytetään muita, tehtävän vaikeutta tai sattumaa. (Peltonen & Ruohotie 1992, 72–77; Ruohotie 1998, 62–63)

Seurauksiin liittyvä vahvistamisteoria tutkii palkkioiden vaikutusta toiminnan laatuun. Ne toiminnot, joita vahvistetaan, tulevat todennäköisesti toistumaan myös jatkossa. Väline-ehdollistamiseen (operant conditioning) liittyy keskeisesti ajatus, että tietyn käyttäytymisen todennäköisyys kasvaa, jos käyttäytymisen seuraukset ovat myönteisiä (positiivinen vahvistus), ja vastaavasti heikkenee, jos seuraukset ovat kielteisiä (negatiivinen vahvistus) (Ruohotie 1998, 64–65).

Kognitiivisen evaluaatioteorian mukaan ulkoiset palkkiot voivat vaikuttaa sisäiseen motivaatioon kahdella tavalla:

1) Toiminnan ja ulkoisen palkkion välille voi muodostua välineellinen suhde, ja toiminnasta voi tulla keino palkkion saamiseksi. 2) Sisäinen motivaatio lisääntyy sitä mukaa, kuin pätemisen tunne vahvistuu, ja heikkenee sitä mukaa, kuin ko. tunne heikkenee. Onnistumisen kokemukset lisäävät pätemisen tunnetta, ja vastaavasti epäonnistumiset heikentävät sitä. Kognitiivisessa evaluaatioteoriassa on kaksi näkökohtaa, kontrolloiva ja informoiva aspekti. Jos kontrolloiva aspekti vahvistuu, käyttäytymisen syy vaihtuu sisäisestä ulkoiseksi. Samalla sisäinen motivaatio heikkenee. Jos taas kontrolloiva aspekti on heikko mutta informoiva vahva, yksilön sisäinen motivaatio joko heikkenee tai voimistuu riippuen palautteen positiivisesta tai negatiivisesta luonteesta. (Deci & Ryan 1985, 293–311; Peltonen & Ruohotie 1992, 78–80; Ruohotie 1998, 69)

Herzbergin kaksifaktoriteorian mukaan tyytyväisyys jaetaan seuraavasti: tyytyväisyyden kokemiseen (motivaatiotekijät) ja tyytymättömyyden kokemiseen (hygieniatekijät). Motivaatiotekijät vaikuttavat ylimpiin tarpeisiin (kuten itsensä

toteuttamisen tarve) päinvastoin kuin alimmat tarpeet, jotka toimivat sisäisen tasapainosysteemin mukaan. (Ruohotie 1998, 70)

2.2.2 Sisäinen ja ulkoinen motivaatio

Saaduilla palkkioilla ja kannusteilla on suuri merkitys sille, miten innokkaasti asetettuihin tavoitteisiin pyritään. Tästä johdettuna voidaan erottaa termit *sisäinen motivaatio* ja *ulkoinen motivaatio*, jotka poikkeavat toisistaan käyttäytymistä virittävien ja suuntaavien motiivien osalta. Sisäistä motivaatiota hallitsevat sisältöfaktorit, jotka ovat luontaisia joko itse tehtävälle tai opiskelijalle. Ulkoista motivaatiota määräävät tilannefaktorit, jotka opettaja tai joku muu ulkopuolinen johtaa ympäristöstä. Ulkoinen motivaatio saa usein joko palkkion tai rangaistuksen muodon. Sisäinen motivaatio kytkeytyy suuressa määrin Maslowin tarvehierarkian ylimmän asteen tarpeisiin, kun taas ulkoinen motivaatio liittyy Maslowin kolmeen alemman asteen tarvetasoon. (Ruohotie 1980, 10–11; Maslow 1987, 56–60)

Decin sisäisen motivaation teoriaa voidaan syystä pitää myös tarveteorianana. Deci ja Ryan olettavat sisäisen motivaation sisältävän kaksi aluetta: pätevyuden ja itsemäärämisen (Deci & Ryan 1985, 239–311). Reevesin (1989) mukaan sisäiseen motivaatioon kuuluu neljä eri osatekijää: 1) pätevyys, 2) itsemääräminen, 3) jännitys ja 4) tuttuus ja tuki. Pätevyys tarkoittaa tunnetta, joka syntyy siitä, että yksilö kokee hallitsevansa tehtävän. Kyseinen tunne tuottaa mielihyvää ja nautintoa. Itsemääräminen tarkoittaa sitä, missä määrin yksilö kokee itse valinneensa toiminnon. Jännityksessä on kyse siitä toiminnallisuuden ja aktiivisuuden kokemuksesta, jonka yksilö tuntee toiminnan aikana. Jännityksen vastakohta on ikävyys. Tuttuudella tarkoitetaan sitä tunnetta ja tietoisuutta, että jostakusta pidetään ja että hän saa tarvittaessa sosiaalista tukea ja apua. Näistä neljästä alueesta varsinkin itsemääräminen ja jännitys ovat hyvin

selkeästi ja yleisesti tunnustettu kuuluvaksi sisäisen motivaation yhteyteen. (Metsämuuronen 1997, 9)

Vapaaehtoisuuteen perustuva teatteriharrastus on todennäköisesti pääosin sisäisen motivaation seurausta. Koska toiminta on päämääräsuuntautunutta – ihmiset hakeutuvat harrastamaan teatteria – koska he ovat siitä kiinnostuneita ja he olettavat sen tuovan edistymisen kokemuksia ja auttavan henkilökohtaisten tavoitteiden saavuttamisessa, toiminnan motivaatio on varmasti useiden motiivien summa. Siksi täytyisi löytää sellainen motiiviluokitus, jolla voisi tutkia erilaisia sisäisiä motiivirakenteita ja vertailla niitä toisiinsa. Madsenin motiiviluokitus on yksi käyttökelpoinen keino suorittaa motiivien luokittelua. Se mahdollistaa myös motiivien vertailun. Teoriaa pidetään vanhana, ja sitä on paljon kritisoitu, mutta toisaalta sitä on käytetty varsin paljon harrastustutkimuksissa.

2.2.3 Tarpeet

Kuviosta 5 on nähtävissä, että tarpeet muodostavat motivaation perustan. Tarpeet määritellään sisäiseksi epätasapainon tilaksi, joka saa ihmisen toimimaan tasapainon saavuttamiseksi. Frustraatioteorian mukaan tarpeen tyydyttäminen johtaa tarpeen vähenemiseen ja frustraatio tarpeen merkityksen kasvuun. Steers ja Porter (1991) ovat kiinnittäneet huomiota kolmeen persoonallisuustekijäryhmään: mielenkiinto, asenteet ja tarpeet. Tutkijoiden mukaan mielenkiinto vaikuttaa yksilöiden tarkkaavaisuuden suuntaan. Todennäköisesti työntekijöillä mielenkiinnon luonne vaikuttaa sekä tapaan että määrään, jolla ulkoinen ärsyke vaikuttaa heidän käyttäytymiseensä. Myös asenteet tai uskomukset määräävät työntekijän suoritusmotivaatiota. Sellaiset työntekijät, jotka ovat tyytymättömiä omaan työhönsä ja esimieheensä, saattavat olla haluttomia työskentelemään kovasti. Tarpeet ovat motivaatioteorioissa keränneet osakseen eniten huomiota. (Steers & Porter, 1991, 20–23)

Alderferin (1969) teorian lähtökohtana on olettaus, että ihmisellä on kolme perustarpeiden luokkaa: 1) toimeentulotarpeet (existence needs), 2) liittymistarpeet (relatedness needs) ja 3) kasvutarpeet (growth needs). Ko. teoriassa eri tarpeiden välillä vallitsee kiertokulku, jossa ylemmällä tasolla olevan tarpeen tyydytyksen puute tekee alemmat tarpeet tärkeiksi. Paluu alemman tarpeen tasolle on kuitenkin vain väliaikaista, sillä ihmisen pyrkimyksenä on tyydyttää uudelleen ylemmän tason tarpeet. Mitä enemmän ihminen on tyydyttänyt kasvutarpeitaan, sitä enemmän hän pyrkii toteuttamaan ja kehittämään itseään. Toisaalta myös epäonnistuminen tehtävän suorittamisessa saattaa edistää henkistä kasvua, jos epäonnistumiseen osataan suhtautua oikein ja siihen johtaneet syyt pyritään selvittämään. (Alderfer 1969, 50, 248–287)

Tarve muuttuu motiiviksi, kun tarvemekanismi on suunnattu päämäärään. Yksilön käyttäytymisen katsotaan määräytyvän hänen voimakkaimmasta senhetkisestä tarpeestaan. Käyttäytyminen on kuitenkin vain harvoin yhden motiivin tulosta. Monet erilaiset motiivit voivat johtaa samaan päämäärään, ja useat motiivit vaikuttavat samanaikaisesti käyttäytymiseen. Motivaatio muodostuu siis useista samanaikaisista ja keskenään vuorovaikutuksessa olevista motiiveista. (Ruohotie 1986, 35)

Madsenin motiiviluokitus perustuu tunnettuun Maslowin tarvehierarkiateoriaan, jonka viimeisimmässä versiossa on viisi tarpeiden luokkaa. Alimmasta ylimpään luokat ovat fysiologiset tarpeet, turvallisuuden tarpeet, kuulumisen ja rakkauden tarpeet, arvostuksen ja itsensä toteuttamisen tarpeet sekä ylimpänä *self-transcendence*, johon kuuluu mm. tarve inhimilliseen yhteiskuntaan. Keskeisenä ajatuksena on se, että alemmat tarpeet luovat pohjan ylemmän tarpeen tyydyttämiselle. (Maslow 1987, 15–31, 56–72; Metsämuuronen 1995, 69–70)

Madsen on muokannut omaa motiiviteoriaansa Maslowin tarvehierarkiateorian pohjalta ja kehitellyt sitä vuosien kuluessa. Maslowin malli on lähtöisin humanistisen psykologian pohjalta, kun taas Madsen perustaa teoriansa ihmisen

aivofysiologisiin ominaisuuksiin. Jälkimmäisen mukaan ne aivojen osat, jotka vastaavat vitaaleimmista elintoiminnoista, ovat vastuussa kaikkein tärkeimmistä motiiveista, so. orgaanisista motiiveista (esim. nälkä, jano, sukupuolimotiivi, nukkumismotiivi, äitiyden tarve jne.). Seuraavaksi tärkeimpiä ovat emotionaaliset ja sosiaaliset motiivit (esim. turvallisuuden motiivi, taistelumotiivi, kontakti-, valta- ja suoriutumismotiivit). Tämän jälkeen tulevat kognitiiviset motiivit (motivoiva asenne ja uteliaisuus) ja lopuksi toimintamotiivit (liikunnan, kokemusten, luomisen ja jännityksen tarve). (Madsen 1972, 63–76)

Tarvehierarkioihin perustuvien motiiviluokitusten heikkoutena on usein se, että teoriaan voidaan lisätä jokin uusi motiivi, ellei se sisälly teoriaan. Motiiviluokitukset eivät siis ole pysyviä. Kritiikkiä on esitetty myös siitä, onko tarpeiden ja motiivien järjestykseen asettamisella periaatteellista oikeutusta. Madsenin mukaan hierarkkinen järjestelmä perustuu aivofysiologiaan ja on siten yleisestikin ottaen perusteltavissa. (Metsämuuronen 1997, 12)

Tässä tutkimuksessa etsitään vastausta siihen, *miksi* joku harrastaa, eli etsitään motivaation perustana olevia *motiiveja*. On perusteltua valita lähtökohdaksi Madsenin tarveluokituksen pohjalta nousevat motiivistruktuurit. Tutkimuksessa motiiviluokkia on kehitetty muokkaamalla niitä paremmin tarkoitusta vastaaviksi. Teorian avulla on mahdollista vertailla motiiveja keskenään ja löytää eroja erityyppisten teatterinharrastajien motiiveissa.

2.2.4 Sosiaalkognitiivinen itsesäätelyteoria

Ihmisen käsitykset omista kyvyistä vaikuttavat käyttäytymiseen eri tilanteissa. Omaan suorituskyykyyn liittyvät käsitykset määräävät sen, mitä ihmiset tekevät, kuinka he panostavat eri tehtäviin ja kuinka kauan he panostavat sellaiseen tehtävään, joka näyttää epäonnistuvan (Ruohotie 1998, 58–59).

Sosiaaliskognitiivisen itsesäätelyteorian mukaan (Bandura 1986) käyttäytymistä määräävät tehokkuusodotukset. Ko. odotukset pohjautuvat siihen, kuinka vakuuttunut ihminen on siitä, että hän suoriutuu tehtävästä ja ylittää asetettuun tavoitteeseen. Itsesäätelyteoriassa on kaksi erilaista odotustilaa: 1) käsitykset omasta suorituskyvystä (tehokkuusodotukset), eli miten hyvin yksilö arvioi suoriutuvansa tehtävästä, ja 2) odotukset saavutettavista tuloksista (tulosodotukset), eli mitä mahdollisia seurauksia ja tuloksia tehtävästä suoriutuminen tuottaa. Ihminen voi olla tietoinen ja vakuuttunut, että tietynlainen käyttäytyminen johtaa tavoitteena olevaan lopputulokseen, mutta silti epäröidä omaa kykyä suorittaa tehtävä aiotun mukaisesti. Tästä voi aiheutua tehtävän keskeytyminen ja tavoitteesta luopuminen. (Bandura 1986, 393–453; Ruohotie 1998, 58–59)

Banduran itsesäätelymekanismin (ks. 4.3.4.2) lähtökohtana on itsetarkkailu, jonka kautta yksilö saa informaatiota. Hän tarvitsee tietoa tavoitteiden asettelussa ja seurannassa. Minää koskeva tieto auttaa itsesäätelykontrollin suuntaamisessa. Omia suorituksia tarkkaileva ihminen pystyy asettamaan itselleen progressiivisia kehittämistavoitteita, vaikka häntä ei siihen kannustettaisi. Itsetarkkailun vaikutus etenemiseen riippuu mm. itsetarkkailun määrästä, saadusta informatiivisesta palautteesta, motivaatiosta, tyytyväisyydestä, toimintamallin laadusta ja toiminnan onnistumiseen tai epäonnistumiseen liittyvästä tuloshakuisuudesta. Yksilölle merkittävien henkilöiden reagointi hänen työskentelyynsä vaikuttaa henkilökohtaisten standardien kehittymiseen. Useimmille tavoitteellisille toiminnoille ei kuitenkaan ole varsinaista absoluuttista riittävyyden mittaa, joten ihmisten täytyy tehdä sosiaalisia vertailuja eli arvioida omia suorituksia muiden saavutuksiin. Ihmiset vertailevat suorituksiaan myös omiin aiempiin suorituksiin (self-comparison) ja pyrkivät yleensä parantamaan aikaisempia saavutuksiaan. Entistä parempiin suorituksiin ylittäminen tuottaa uutta tyydytystä. Ihmisen tavoitteellisten toimintojen arvostus on erityisen tärkeää niillä alueilla, jotka ovat tärkeitä hyvinvoinnin ja itsearvostuksen kannalta. Suurin osa ihmisistä arvostaa enemmän työn tuottamaa

omanarvontuntoa ja tyytyväisyyttä kuin materiaalisia palkkioita. Kun tyytyväisyys riippuu suorituksesta, oppilas ponnistelee arvokkaaksi kokemiensa tavoitteiden saavuttamiseksi. (Bandura 1986, 393–453; Ruohotie 1998, 58–59)

2.2.5 Suoritusmotivaatioteoria

Atkinsonin (1964) suoritusmotivaatioteorian malli selvittää käyttäytymistä ja suoritusta suoritustarpeen avulla. Hänen mukaansa suoritusmotivaatio on suhteellisen pysyvä tila, joka auttaa menestymään erilaisissa suorituksissa. Menestymisen tunne on riippuvainen siitä, onko suorittaja päässyt ennakoimaansa tavoitteeseen. Epäonnistumisen kokeminen on seurausta turhautumisesta. Teorian pääperiaatteet ovat seuraavat:

1. Yksilöiden omaaman suuren energiapotentiaalin määrälliset vaihtelut eivät selitä paljoakaan motivaation vaihtelusta.
2. Kaikilla aikuisilla on joukko perustarpeita. Ne voidaan ajatella eräänlaisiksi venttiileiksi, jotka kanavoivat ja säätelevät varastossa olevan energian määrää.
3. Yksilöiden keskenään samanlaisten motiivien voimakkuus voi vaihdella paljonkin yksilöiden välillä. Voimakkaan motiivin ollessa kyseessä venttiili on paljon auki, ja heikon motiivin tapauksessa venttiili on vain vähän auki.
4. Tilanne määrää sen, miten motiivi tulee esille eli kanavoituuko energia tietynlaiseksi käyttäytymiseksi tai hyödylliseksi työksi.
5. Tilanteen erityispiirteet määräävät, mikä motiivi nousee esiin.
6. Jokainen motiivi aiheuttaa juuri sille tyypillisen käyttäytymisen.
7. Tilannetta tai ärsykejä muuttelemalla saadaan esille erilaisia motiiveja, joiden seurauksena käyttäytyminen muuttuu. (Atkinson 1964, 241–247)

Suoritusmotivaatioteorian mukaan päämäärähakuinen käyttäytyminen on kolmen toisistaan riippumattoman determinantin, so. odotusarvon, yllykearvon ja motiivin, tulo:

$$\text{Motivaatio} = M \times E \times I$$

M = motiivin voimakkuus

E = odotusarvo

I = yllykearvo

Suoritusmotivoitunut henkilö pitää tilanteista, joissa hän voi ottaa henkilökohtaista vastuuta ratkaisujen löytämiseksi ongelmiin. Hän asettaa itselleen kohtuullisen haastavia tavoitteita ja ottaa laskelmoituja riskejä. Henkilö odottaa saavansa palautetta siitä, miten hän on onnistunut tehtävässään (Ruohotie 1986; ks. Atkinson 1964).

2.2.6 Attribuutioteoria

Attribuutioteoria korostaa onnistumisen ja epäonnistumisen kausaalitulkintoja. Ihmisillä on erilaisia tulkintoja siitä, miksi he tai muut onnistuvat tai epäonnistuvat tehtävissään. Toimintaprosessien tuloksia koskevat attribuutiotulkinnat vaikuttavat eri tavoin motivaatioon, emotionaalisiin reaktioihin ja suorituksiin. Ihmiset hankkivat ja muokkaavat tietoa prosessiin liittyvien tekijöiden osalta. He mm. selvittävät/assosioivat aikaisempia onnistumisia ja epäonnistumisia, sosiaalisia normeja ja käyttäytymisen tuotoksia ja tekevät niiden pohjalta kausaalisia johtopäätöksiä. Tällaiset syytulkinnat vaikuttavat oppilaan odotuksiin ja ovat osaltaan vaikuttamassa myöhemmän käyttäytymisen suuntaan ja voimakkuuteen (Ruohotie 1998, 61–64).

Forsyth (1990) on koonnut yhteenvedon opintomenestystä selittävistä attribuutioista kolmen tutkimuksen pohjalta. Näissä onnistuminen ja epäonnistuminen näyttävät tuottavan säännönmukaisesti erilaisia kausaalipäätelmiä. Menestymisen myötä viitataan usein sisäisiin tekijöihin,

sellaisiin kuin kyky ja yritys. Epäonnistumisen syitä ei nähdä yhtä selkeinä, mutta viittaukset sattumaan ja tehtävän vaikeuteen ovat yleisiä. Prosessissa onnistuneet kokevat usein menestyksensä johtuvan kovasta yrittämisestä, ja vastaavasti heikkenevät suoritukset näyttävät johtuvan yrityksen puutteesta. Opintomenestys vaikuttaa Forsythin (1990) mukaan attribuutiotulkintoihin:

1. Opinnoissaan menestyvät näkevät syyt onnistumiseen sisäisinä, henkilökohtaisista ominaisuuksista johtuvina ja saavat siten lisää itseluottamusta. Epäonnistuneet taas pyrkivät kieltämään henkilökohtaisen vastuun ja välttämään itsearvostuksen heikkenemisen. Epäonnistumisestaan he syyttävät usein opettajaa, kotioloja tai materiaalin vaikeaselkoisuutta.

2. Oppilaat, joiden oppimistulokset ovat vastaavia kuin heidän omat odotuksensa, näkevät syyt usein sisäisinä ja suhteellisen pysyvistä tekijöistä, kuten omista kyvyistä, johtuvina. Epäonnistumisen syyt nähdään muuttuvista tekijöistä johtuvina. Attribuutiotulkinnoissa epäonnistumisen selittäjä on usein sattuma, mieliala tai tehtävän vaikeus.

3. Opintosuoritukset ovat yleensä julkisia. Siksi oppijat pyrkivät yleensä puolustamaan itseään ja selittelemään epäonnistumisensa syytä joillakin ulkoisilla tekijöillä. Menestyneet oppilaat pitävät onnistumisen syynä yleensä omaa yritteliäisyyttä tai kykyä ja pyrkivät siten edelleen vahvistamaan omaa pätevyyden tunnetta.

Epäonnistuminen tai onnistuminen prosessissa saa aikaan myös emotionaalisia reaktioita. Epäonnistuminen tuottaa kielteisiä tunteita ja onnistuminen positiivisia tunteita riippumatta epäonnistumisen tai onnistumisen syystä. (Ruohotie 1995, 40) Tässä tutkimuksessa tarkastellaan erilaisia teatterinharrastajien attribuutiotulkintoja epäonnistuneeseen ja onnistuneeseen teatteriesityksen valmistusprosessiin ja oppimiseen liittyen.

Päämääräsuuntautunutta käyttäytymistä kuvaavat teoriat voidaan siis luokitella kolmeen ryhmään: tarveteoriat, yllyketeoriat ja kognitiiviset motivaatioteoriat. Mainitut motivaatioteoriat eivät ole toisiaan poissulkevia, vaan ne täydentävät toisiaan. Tarveteoriat selittävät käyttäytymisen sisäisiä tekijöitä, Yllyketeoriat korostavat käyttäytymistä ohjaavia ulkoisia tekijöitä eli kannusteita, ja kognitiiviset teoriat kuvaavat yksilöllisiä eroja reagoitaessa käyttäytymistä ohjaaviin sisäisiin ja ulkoisiin syihin. (Ruohotie 1986, 270)

2.2.7 Taideharrastusmotiivit

Taideharrastusmotiiveita on tutkittu erityisesti pedagogisesta näkökulmasta keskittyen lasten piirtämisen motiiveihin. Piirtäminen ilmenee jo pienillä lapsilla omaehtoisena toimintana. Wilsonien (1982) mukaan lapset piirtävät seuraavista syistä:

1. tutkiakseen uutta,
2. hahmotellakseen käsitystä itsestä,
3. tutkiakseen hyvää ja pahaa sekä
4. kokeillakseen ja ennakoidakseen tulevaisuutta.

(Metsämuuronen 1997, 42)

Oheinen listaus kuvastaa enemmän opetussuunnitelman tavoitteita kuin lasten vastauksia, tai sitten tutkitut lapset ovat olleet vanhempia ja ovat osanneet nähdä perimmäisiä syitä omalle harrastukselleen. Päiväkoti-ikäisten ja ala-asteikäisten lasten piirtämiseen liittyy omakohtaisia kokemuksia: lapsia kiinnostaa erityisesti värit, aiheen jatkotyöskentely eri vaiheineen ja työmenetelmineen sekä se, että piirtäminen on yksinkertaisesti lasten mielestä hauskaa.

Madsenin motiiviluokitukseen soveltaen kuvataideharrastajien motiiveja ovat ensisijaisesti *emotionaaliset motiivit*, *sosiaaliset motiivit* ja *toimintamotiivit*. Erityisesti *motorinen toimintamotiivi*, *motivoiva asenne* ja *suoriutumismotiivi* lienevät yhteyksissä lasten kuvataideharrastukseen. (Metsämuuronen 1997, 43)

Musiikkipsykologi Slobodan (1987) mukaan musiikin harrastamisen motivoiva voima on musiikissa itsessään. *Emotionaaliset musiikkikokemukset* ylläpitävät harrastusta. Populaarimusiikin luonteeseen kuuluu olennaisesti myös *kontaktimotiivit*. Musiikin harrastuksen ja musiikin opiskelun taustalla voi olla myös *uteliaisuutta ja kiinnostusta, suoriutumismotivaatiota ja epäonnistumisen pelkoa*, joista suoriutumismotiivi saattaa korostua eniten. Metsämuurosen (1997) mukaan musiikin harrastamisen taustalla voi olla myös *toimintamotiiveja*. (Metsämuuronen 1997, 44–45)

Suuri osa musiikin harrastajista ja opiskelijoista ei pyrikään luovaan toimintaan, vaan tyytyy jo olemassa olevan toistamiseen mahdollisimman tarkasti (vrt. behavioristinen taideoppimiskäsitys). Regelski (1975, 68) on löytänyt musiikin harrastamiseen liittyviä ulkoisia, välineellisiä motiiveja. Madsenin motiiviluokituksen sovellettuna musiikkiharrastuksen taustalla näyttäisi olevan *emotionaalisia motiiveja, sosiaalisia motiiveja ja toimintamotiiveja*. Erityisesti motorinen toimintamotiivi, motivoiva asenne ja mahdollisesti kontaktimotiivi, uteliaisuus ja luomisentarve ovat korostuneina musiikin harrastajissa. (Metsämuuronen 1997, 44–45)

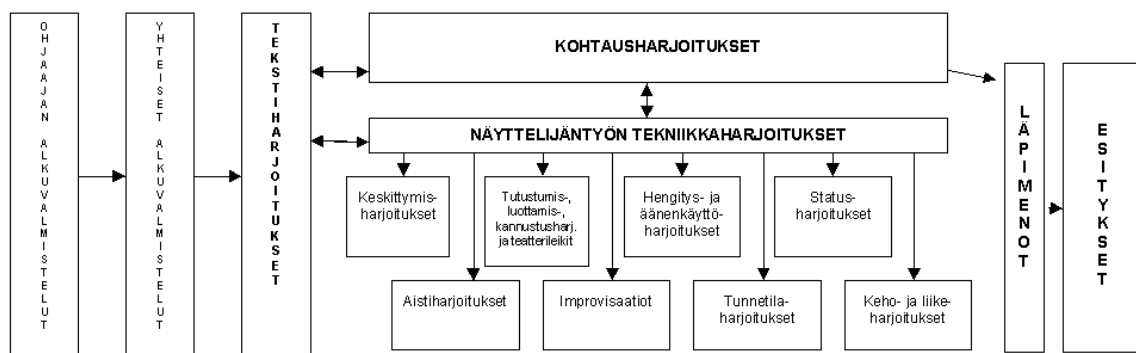
Metsämuurosen (1997) tutkimuksen mukaan samoja Madsenin luokituksen motiivipääloukkia (*sosiaalisia, kognitiivisia ja toimintamotiiveja*) esiintyy joka harrastusalueella motivoimassa ja ylläpitämässä harrastusta. Eri taideharrastusten välillä motiivien ero saattaa tulla esiin nimenomaan, kun mennään mainittujen motiiviluokkien *alaluokkiin*. Lasten taideharrastuksissa on välillä ulkoista ohjautumista osoittavia motiiveja. Tällaisia ovat mm. *halu miellyttää muita ja halu tehdä oikein*. Harrastus on lapsilla usein vanhempien alulle laittamaa ”vanhempien harrastusta”, jolloin se ei kaikin osin ole lapsen omaehtoista toimintaa, vaikkakin lapsi voi nauttia toiminnasta. (Metsämuuronen 1997, 45–51)

2.3 Teatteriesityksen valmistusprosessi

Jokainen harrastajateatteriesityksen valmistusprosessi on erilainen johtuen prosessiin sitoutuneiden henkilöiden teatteriharrastusmotiivien erilaisista painotuksista, erilaisista ohjausmetodeista, työryhmän sosiaalisista suhteista, näytelmän erityispiirteistä, tilasta, johon esitys valmistetaan, ja muista vastaavista seikoista. Työelämässä perinteiset työryhmät ovat aina muodostuneet erilaisten teknisten ja funktionaalisten osaajien ympärille. Nykyään taas ryhmät muodostuvat tietyn prosessin toteuttamiseksi. Tällaisissa prosessitiimeissä on monitaitoista osaamista, joka on toisiaan täydentävää ja osittain päällekkäistä. Tämän päivän prosessitiimeihin otetaan jäseniä myös organisaation ulkopuolelta. Harrastajateatterit ovat toimineet jo pitkään samansuuntaisesti esityksiä tuottaessaan. Esitystä varten teatterin sisällä syntyy ryhmä, jota voidaan täydentää ulkopuolisilla (lavastaja, säveltäjä, muusikot, koreografi jne.) erityistaitojen tarpeen mukaan. Teatteriryhmä voidaan perustaa myös vartavasten jotain tiettyä projektia varten. Teatteriryhmän kehittyminen toimivaksi tiimiksi teatteriesityksen valmistusprosessin kuluessa on monimutkainen prosessi. On hyvin tärkeää oppia tuntemaan sitä prosessia, jossa hyvin heterogeenisestä, epämääräisestä ja toisiaan tuntemattomien ryhmästä kehitty joustavaan ja tehokkaaseen yhteistoimintaan pystyvä tiimi. (Vrt. Ruohotie 2000, 233–251)

Prosessi, jossa näytelmä harjoitellaan tekstistä valmiiksi esitykseksi, noudattaa usein tiettyjä lainalaisuuksia riippumatta siitä, onko kyseessä ammattiteatteri vai harrastajateatteri. Olen pyrkinyt löytämään ns. lainalaisuuksia, eri prosessin vaiheita, jotka toistuvat samantyyppisinä eri teatteriesitysten valmistusprosesseissa, lukemalla harjoituspäiväkirjoja ja ammattiohjaajien kuvauksia omista ohjausmetodeista ja haastatteleamalla harrastajateattereissa ohjaajina toimivia.

Harrastajateatterissa laadusta ei saa tinkiä, mutta ammattiteattereihin verrattuna, laajentaisin tavoiteakselia enemmän prosessikeskeisyyden ja oppimistavoitteiden suuntaan taiteellisten päämäärien lisäksi. Teatteriesityksen valmistusprosessi alkaa yleensä ohjaajan alkuvalmisteluilla. Sitten ryhmä kokoontuu ja ohjaaja orientoi ja motivoi ryhmän toimimaan parhaaksi katsomallaan tavalla. Sen jälkeen perehdytään näytelmätekstiin ja tehdään tekstiin liittyviä analyyseja ja harjoituksia. (Ks. esim. Korteniemi & Nivala 1993) Seuraavaksi siirrytään kohtausharjoituksiin, joissa käytetään apuna improvisaatioita, statusharjoituksia, ääniharjoituksia, keho- ja liikeharjoituksia, aistiharjoituksia, tunneharjoituksia ja erilaisia leikkejä. (Ks. Gate & Hägglund 1990.) Näitä kohtausharjoitusten ohessa tehtäviä harjoituksia kutsun yhteisellä nimellä *näyttelijäntytön tekniikkaharjoitukset*. Yhteistä kaikille harjoitteille on myös se, että ne ovat kontaktiharjoituksia laajassa mielessä. Niissä ja niiden kautta harjoitellaan kontaktin ottamista toisiin ihmisiin, omaan mieleen ja kehoon sekä ympäröiviin tai mielikuvallisiin kohteisiin. Niitä tehdään pitempi ajanjakso ennen kohtausharjoitusten aloittamista tai ennen uuden kohtauksen harjoittamista tai kohtauksia harjoiteltaessa koko prosessin ajan erillisinä tai saumattomasti yhteen integroituneena ohjaajasta riippuen (ks. Kuvio 6).



Kuvio 6. Teatteriesityksen valmistusprosessin kulku (Sinivuori, 1999, 28)

roolivalinta on puolet koko näytelmän onnistumisesta. Kiinnostava on se näkökulma, jossa henkilöä ei etsitä ”yksi yhteen” roolihenkilön kanssa, vaan pyritään ensi alkuun löytämään jännitteitä todellisen ja roolihenkilön välille.

Ennen harjoitusten aloittamista ohjaajat tekevät yleensä ohjaussuunnitelman, jossa näkyvät mm. näytelmän tavoitteet.

”Näytelmää pitää lähestyä kuin Pikku Prinssi Kettua, kun hän halusi tämän ystäväksi – varovasti ja vähän kerrallaan lähemmäksi, ettei riko vielä haurasta ja kehittyvää ystävyyttä” (Ollikainen 1986, 141–142).

Ohjaajan täytyy myös miettiä, mikä on näytelmän atmosfääri, mitä yhteiskunnan ilmiötä halutaan kuvata, ja mikä on oma suhde näytelmään ja näytelmän aihe. Yksi ohjaustyön vaikeimmista asioista liittyy ajankäyttöön. Harrastajat sitoutuvat usein niin syvästi prosessiin, että välillä saattaa tuntua, ettei teatterille millään löydy riittävästi aikaa. Teatteriohjaaja Sallas on verrannut teatteria luostariin. Vertaus on mielestäni aika osuva. Ihmiset uhraavat teatterille omaa henkilökohtaista aikaa ja energiaa kaiken kiireen keskellä. (Korhonen 1998, 267) Teatterista voisikin perustellusti käyttää nimitystä *aikaluostari*. Teatteriesitystä ohjaavalla *opettajalla* on hyvin usein prosessissa mukana myös kasvatukselliset tavoitteet. Seuraava asia tulisikin kääntää voimavaraksi: mitä korkeampiin taiteellisiin tavoitteisiin pyritään, sitä korkeammalle tulee asettaa myös produktion pedagogiset tavoitteet.

2.3.2 Yhteiset alkuvalmistelut

Yhteisten alkuvalmistelujen pääideana on saada näyttelijät motivoitumaan uuteen näytelmäprosessiin ja saada heidät orientoitumaan näytelmän maailmaan. Tässä ohjaaja käyttää paljolti menetelmänä keskustelua. Muita käytettyjä keinoja ovat mm. aiheeseen/teemaan/aikakauteen/kirjailijaan tms. liittyvien elokuvien, valokuvien ja maalausten katselu yhdessä, kirjallisuuteen tutustuminen, musiikin kuuntelu ja tietyissä paikoissa vierailu. (Ollikainen 1986, 12-13, 95;

Korhonen 1998, 90) Jos ohjaajalla on tiedossa näyttelijöiden perimmäiset motiivit teatteriharrastukselle, hänellä on mahdollisuus ottaa ne huomioon ja siten vahvistaa niitä ja nopeuttaa näyttelijöiden sitoutumista prosessiin jo näytelmän orientoitumisvaiheessa.

Kaikki ohjaajat eivät itse valitse aina tekstiä, vaan valintaprosessi tapahtuu ryhmässä keskustellen. Uuden ryhmän ollessa kyseessä toisiinsa tutustuminen on tärkeää heti alkuvaiheessa. Ryhmä miettii yhdessä yhteiset tavoitteet projektille ja päättää sitoutua aidosti projektiin. Sovitaan työnjaosta ja aikataulusta. Ohjaaja voi kertoa ryhmälle omista työskentelytavoistaan ja esitellä henkilöitä, jotka toimivat jutussa mukana. Seurakunnan draamapajassa yhteisiin alkutöihin liittyy usein myös rukous tai muu vastaavanlainen työn siunaus.

Yhteinen orientoitumisvaihe on koko produktion kannalta äärimmäisen tärkeä. Silloin ryhmä muodostuu, lupautuu yhteiselle matkalle ja sitoutuu projektiin. Luottamus- ja kannustusharjoitusten teettäminen on tällöin erittäin perusteltua. Samaisessa vaiheessa ohjaajan kannattaa kertoa ryhmälle omasta henkilökohtaisesta suhteesta aiheeseen, omista työskentelymetodeista, aikataulusta ja muista käytännön järjestelyistä. Näytelmän maailmaan siirtyminen voi tapahtua esimerkiksi improvisaation tai interaktiivisen draamatarinan avulla. (Ks. Owens 1999.) Samalla harjoituksista voi ammentaa aineksia jo itse näytelmään.

2.3.3 Tekstiharjoitukset

Näytelmän valmistamisen lähtökohtana on useimmiten valmis teksti, jota lähdetään analysoimaan. Jotkut ohjaajat käyttävät apunaan eri alojen asiantuntijoita, joiden tietoiskut auttavat näyttelijöitä pääsemään syvemmälle näytelmän maailmaan (Korhonen 1998, 24).

Tekstiharjoituksissa etsitään kohtausten *käännekohdat* ja mietitään, miksi käännekohta tapahtuu. Käännekohtassa toiminnan suunta muuttuu olennaisesti. Ketkä näyttelijät käännekohdat aiheuttavat ja miten? Tekstiin perehtyminen tarkoittaa koko näytelmän rakenteen tutkimista. Tällöin vastataan kysymyksiin kuka, mitä, milloin ja miksi oman roolihenkilön näkökulmasta. Tekstistä etsitään mm. näytelmän käännekohdat koko näytelmän ja kohtausten tasolla, etsitään roolihenkilöiden käännteet ja toiminnan muutokset sekä roolihenkilön kaaren vaiheet, roolihenkilöiden pyrkimykset ja ristiriidat sekä jännitteet. Tarkastelun purku tapahtuu ryhmässä, jossa on tärkeää saada kuulla, mitä muut ovat ajatelleet toistensa roolihenkilöistä. (Mekler 1989, 9) Tekstiharjoitukset ovat usein lukemista ja keskustelua, jossa kaikilla on mahdollisuus kysyä ja kertoa omista tunteuksista. Väittelyt, kysymysten asettelut ja tuotettujen vastausten perustelemisen vaatimus ovat näyttelijöille oikeanlaista aivojumppaa. (Ks. Sweet 1993; Packard 1997)

2.3.4 Kohtausharjoitukset ja näyttelijäntyön tekniikkaharjoitukset

Jokaisessa harjoituksessa pyritään kokonaisuuteen harjoittelemalla vaikkapa kohtaus kerrallaan. Kohtauksessa tapahtuvaa näyttelijöiden toimintaa voidaan vahvistaa harjoittamalla kohtausharjoitusten lomassa näyttelijäntyön tekniikkaa erillisin harjoittein. Miksi näyttelijäntyön tekniikkaa pitää vielä erikseen harjoitella? Teknisiä taitoja harjoittamalla näyttelijä saa välineitä, joiden kautta taide saa ilmaisun. Ellei tekniikka ole hallussa, näyttelijällä menee liian suuri osa energiasta oman tekniikkansa miettimiseen. Tämä vähentää taas näyttelijän omaa taiteellista ilmaisua ja vuorovaikutusta ko. tilanteissa. (Ks. Sandqvist 1998, 13.)

Tekniikkaharjoitukset antavat sekä näyttelijälle että ohjaajalle lisää materiaalia kohtauksen rakentamiseen. Näytelmän tekemiseen kuuluvat näyttelijäntyön tekniikkaharjoitukset antavat oivan vaihtoehdon perinteisille ilmaisutaidon harjoituksille, jotka saattavat helposti jäädä toteutustavasta riippuen

sirpalemaisiksi, irrallisiksi ja pinnallisiksi. Näytelmää harjoiteltaessa ne ovat oikeassa viitekehyksessä ja antavat usein näyttelijälle lisämateriaalia ja ohjaajalle kokeilukelpoisia ideoita ohjaustyöhön.

Ohjaustilanteessa ohjaaja luo kokonaisuutta, näyttelijä tekee yksityiskohtia. Näyttelijä tulee saada elämään näytelmän maailmassa, ei omassa maailmassa. Näyttelijän pyrkimyksille asetetaan vastuksia päämäärän selventämiseksi katsojalle. Ohjaaja tarkkailee rehellisesti ja tuoreesti, vievätkö yksityiskohdat, kohtaukset ja harjoitukset oikeaan tulokseen.

Näyttelemineen on fyysistä ilmaisua. Näyttelijän tulisi esittää teksti niin, että se vaikuttaa siltä, kuin näyttelijä keksisi sanottavansa samalla hetkellä. Näyttelemineen on luomista – ei toteuttamista tai suorittamista. Harjoitusten aikana molemmat, sekä näyttelijä että ohjaaja, ovat luovassa tilassa. Molemmilla tulee olla keskinäinen luottamus. Ohjaajan tulee antaa jokaiselle välitöntä palautetta siitä, miten pyrkimyksiin päästään. (Ks. Lesser 1997)

Jotkut ohjaajat ottavat heti alkuvaiheessa näytelmän läpimeno-harjoituksen kronologisesti. Sitten he alkavat keskittyä näytelmän ydinkohtiin. Lopuksi he ottavat käsittelyyn näytelmän tärkeän mutta vaikean ensimmäisen kohtauksen. (Ollikainen 1986, 121) Jotkut ohjaajat ottavat ensin näytelmän tärkeimmät kohtaukset ja sitten vasta muut. Monet ohjaajat käyttävät kohtausharjoituksissa apunaan improvisaatiota (Ollikainen 1986, 21). Paras ohjauksen jälki on sellainen, jossa ohjaus on läsnä esityksessä mutta ei ”kökötä sen päällä”, eli näytelmä tulee ohjata niin hyvin, että ohjaus ”poistuu”. Lopputulos on aina prosessin näköinen. Ohjaajan tehtävänä on pitää yllä ”hengen liekkiä”. Jokaiseen prosessiin tulee löytää asiaankuuluva, merkityksellinen tapa työskennellä, ja näytelmän sisältöä tulee lähestyä tavalla, joka on näytelmälle henkisesti sukua (Korhonen 1998, 41, 193). Mitään yhtä oikeaa tapaa ohjata ei siis ole olemassa.

Kun näyttelijät lähtevät rakentamaan roolia ja sisäistämään henkilöä, se voi tapahtua joko sisältä ulospäin tai ulkoapäin sisälle. Jälkimmäisessä tapauksessa,

joka lienee yleisin, näyttelijä tutkii kaikki ne faktat, jotka liittyvät ko. henkilöön, ja pyrkii siten rakentamaan tyypin ulkoisten, muiden nähtävissä olevien tekijöiden pohjalta. Ensin mainitussa tavassa näyttelijä pyrkii alkuun rakentamaan roolihenkilönsä sisäistä maailmaa, kuten ajatuksia, suhtautumistapoja jne. Näyttelijällä pitäisi olla vapaus valita itse oma lähestymistapansa, ja ohjaajan tulisi vain olla tietoinen molemmista tavoista lähestyä roolia. (Mekler 1989, 12; vrt. NLP)

Harjoitukseen tulemisesta ohjaajat ovat yleensä aina samaa mieltä: niihin pitää tulla valmistautuneena, *clean feet*. Muu elämä tulee jättää teatteritilan ulkopuolelle (Mekler 1989, 5). Pienen roolin saaneilla saattaa olla ongelmana motivaation pysyminen, ja tämä pitää ennakoida tietoisesti puhumalla siitä ja tekemällä harjoituksia, jotka auttavat pienen roolin saaneita yrittämään parhaansa joka kerta lavalla.

Kohtausharjoitusten (asemaharjoitukset) lomassa tapahtuu jatkuvasti tekniikkaharjoituksia ja tarpeen mukaan tekstiharjoituksia, jotka liittyvät usein aivan saumattomasti kohtausharjoitukseen. Monesti harjoitteiden erottaminen toisistaan on – tyylilajista riippuen – miltei mahdotonta. Useimmiten harjoitukset alkavat *lämpäreillä*.¹ Kun puhutaan näyttelijän tekniikasta ja sen kehittämisestä, puhutaan näyttelijän lahjojen kehittämisestä. Tekniikan tulee palvella lahjakkuutta. Kuten Kuviossa 6 on nähtävissä, näyttelijäntyön tekniikkaharjoitukset ovat kontaktiharjoituksia, joihin kuuluu keskittymisharjoituksia, tutustumis-, luottamus- ja kannustusharjoituksia, hengitys- ja äänenkäyttöharjoituksia, statusharjoituksia, aistiharjoituksia, improvisaatioita, tunnetilaharjoituksia sekä keho- ja liikeharjoituksia.

Tutustumisharjoitusten, kannustus- ja luottamusharjoitusten ja teatterileikkien tehtävänä on tutustuttaa teatteriryhmän jäsenet toisiinsa. Tavoitteena on leikkien ja harjoitusten myötä luoda sellainen turvallinen ilmapiiri, jossa kaikkien on hyvä

¹ Lämpärit = lämmittelyharjoitukset, joissa näyttelijän vireystilaa nostetaan fyysisten harjoitusten avulla.

tehdä vapautuneesti harjoituksia ja kokea myönteisiä tunnekokemuksia ja elämyksiä, jossa rohkaistaan jokaista yrittämään parhaansa ilman epäonnistumisen pelkoa tai vaivautuneisuuden tunnetta, annetaan jokaiselle mahdollisuus nauttia teatterin tekemisestä, kannustetaan jokaista jatkamaan ja yrittämään enemmän ja jossa kannustamisella vahvistetaan jokaisen itsetuntoa (Sinivuori & Sinivuori 2000, 55).

Aistiharjoituksilla on merkittävä osa. Hyvän näyttelijän ominaisuuksiin kuuluu aistien valmiustila, kyky aistia nopeasti ja reagoida sen seurauksena. Aistiharjoitusten tavoitteena on kehittää kykyä reagoida luonnollisesti omalla keholla, kehittää luottamusta impulsseihin eikä harjoiteltuihin toimintamalleihin. Hyvä aisteihin perustuva työskentely kätkee tekniikan itseensä ja näkyy uskottavana toimintana näyttämöllä. (Itkin 1994, ix) Aistiharjoitusten tavoitteena on antaa edelleen keinoja ympäristön tutkimiseen aisti- ja tunnekokemusten avulla. Ihmiselle kaikkien aistien täysipainoisen käytön tulisi olla luonnollista, mutta tänä päivänä ihmisen kohtaamat aistivirikkeet painottuvat aina vain enemmän näkö- ja kuuloaistin alueelle. Harjoitukset herkistävät oppilaita käyttämään koko aistireserviään myös jokapäiväisessä elämässä. Aistiharjoituksiin voidaan yhdistää helposti erilaisia tunnetiloja (Sinivuori & Sinivuori 2000, 83).

Keho- ja liikeharjoitusten tavoitteena on, että oppilas oppii havaitsemaan ja tulkitsemaan erilaisten ihmisten kokonaisviestintää ja etenkin fyysisiä viestejä sekä käyttää niitä itse, tyydyttää liikkumisen tarvetta, oppii käyttämään toiminnan ja eleiden kieltä puhumisen sijaan ja että hän tulee tietoiseksi omasta kehosta ja sen käyttömahdollisuuksista teatterin tekemisessä. Fyysisen rasituksen kautta avataan henkisiä lukkoja ja poistetaan estoja. Kun on psykofyysisesti *auki*, voi paremmin keskittyä näyttelemiseen. Kehosta tulee toimintakykyinen ja oikealla tavalla rento ja valpas (Sinivuori & Sinivuori 2000, 99). Kehon liikeharjoituksiin kuuluvat tärkeänä osana rytmi- ja tempoharjoitukset. Kehon rytmiin vaikuttavat henkilön 1) fysiologiset tekijät, kuten sukupuoli, pituus,

paino jne., 2) sosiologiset tekijät, kuten kulttuuritausta, kieli, murre, ammatti, koulutus ym. ja 3) psykologiset tekijät. Viimeksi mainitut ovat niitä, joiden kautta henkilö itse suhtautuu omiin fysiologisiin ja sosiologisiin tekijöihin. (Itkin, 1994 100-102)

Hengitys- ja äänenkäyttöharjoitusten tavoitteena on, että oppilas oppii havaitsemaan ja tulkitsemaan ihmisen verbaalista viestintää ja käyttämään sitä itse, tulee tietoiseksi puheen ja äänen merkityksestä teatterissa ja siitä, miten puhe ja ääni syntyvät, oppii artikuloimaan selkeästi, puhumaan kantavasti, oppii avaamaan äänen, rentouttamaan puhe-elimet, käyttämään ääntä oikein rasittamatta äänielimiä turhaan ja hengittämään luonnollisesti ja oikein. Tavoitteena on oppia tuottamaan äänielimillä muitakin ääniä kuin pelkkää puhetta ja ilmaisemaan itseään erilaisilla äänillä ja merkeillä. (Sinivuori & Sinivuori 2000, 121) Puheharjoituksia voidaan tehdä myös vieraalla (ks. Pasanen 1992) tai keksityllä kielellä (Helminen 1989, 38). Tavoitteena on oppia liittämään eri tunnetiloihin erilainen hengitys ja ääni (Sinivuori & Sinivuori 2000, 121).

Keskittymisharjoitusten tavoitteena on totuttaa oppilaat itsenäiseen työskentelyyn ja ryhmätyöprosessiin, oppia kunnioittamaan toisen ihmisen työskentelyä sekä kuuntelemaan ja keskittymään itse. Keskittyminen on lähtökohta kaikelle näyttelijäntyölle. Keskittymiskyky ei ole itsestään selvä taito, vaan ja sitä täytyy paljon harjoitella. Varsinkin ne, joilla on pyrkimyksenä päästä jatkuvasti esille näkymään ja kuulumaan, tarvitsevat usein harjoitusta ko. taidoissa. (Sinivuori & Sinivuori 2000, 133)

Improvisaatioharjoitusten tavoitteena on rohkaista oppilasta itseilmaisuun ja erilaisten viestien välittämiseen teatterin avulla, lisätä oppilaan kykyä mielikuvituksen keinoin nähdä ja oivaltaa elämän ilmiöitä ja ratkaista niihin liittyviä ongelmia, kehittää oppilaan kykyä eläytyä toisen ihmisen tilanteeseen ja tunteisiin sekä kykyä havaita yksilön ja yhteisön toiminnan syy- ja

seuraussuhteita sekä kehittää oppilaan kykyä toimia luontevasti erilaisissa tilanteissa, eläytyä ja ottaa muut näyttämöllä olevat huomioon. Jokaisessa improvisaatioissa on yleensä draaman rakenne: alku, keskikohta ja loppu. Toiminnan suunnan yllätykselliset muutokset ja jännitteet kuuluvat improvisaatioon. Muiden kuunteleminen ja seuraaminen on äärimmäisen tärkeää. Ennen omaa sisääntuloa oman toiminnan taustan on oltava selvillä: kuka olet, mistä tulet, minne menet, miksi menet ja missä mielentilassa olet. (Sinivuori & Sinivuori 2000, 141; ks. myös Cassady 1993; Johnstone 1996; Polsky 1997)

Tunnetilaharjoitusten tavoitteena on eläytyä toisen ihmisen tunteisiin, herkistää oppilasta havainnoimaan ympäröivää maailmaa tunnekokemusten kautta, löytää itsestä samoja ja erilaisia tunnetiloja yhä uudestaan, oppia tuntemaan aidosti eikä vain ilmaisutekniikan kautta, ja tehdä havaintoja siitä, kuinka tunne vaikuttaa käyttäytymiseen ja toimintaan ja kuinka toiminta vaikuttaa tunteeseen. Tunnetilaharjoituksissa syy on lähtökohtana tunteelle. Syyn jälkeen on päätettävä, mitä näkee, milloin ja miksi. Tätä mielikuvaa vahvistetaan ja synnytetään tunnetta, jota kiihotetaan ja vahvistetaan yhä voimakkaammaksi. Mielikuvan pohjalta syntyy repliikki, joka alkaa pienestä ja kasvaa koko ajan. Tunnetila on vahvimmillaan repliikin jälkeen. Tunnetilaharjoituksissa täytyy uskaltaa tuntea, on uskallettava laittaa itsensä likoon, pihdata ei saa! Fyysinen liike auttaa tunnetilaan pääsyä, samoin hengitys, joka on erilainen eri tunnetiloissa. Tunnetilaharjoitusten avulla jokainen oppii omat eläytymismekanisminsa. Ensin on opittava tuntemaan itsensä, vasta sitten voi näytellä muita. (Sinivuori & Sinivuori 2000, 157; ks. myös Toporkov 1994)

Statusharjoitusten tavoitteena on oppia tulkitsemaan toisen kokonaisviestintää ja tekemään johtopäätöksiä henkilön senhetkisestä statuksesta ja kokeilla itse erilaisten ilmaisukeinojen merkitystä omaan statukseen ja suhteessa muihin näyttämöllä oleviin. Ko. harjoituksissa etsitään statusvaihtelujen avulla saman aiheen eri merkityksiä. Ylästatus tarkoittaa sitä, että henkilö kokee ja näyttää olevan henkisesti toisen henkilön yläpuolella ja usein ”liidaa” eli johtaa

tilannetta. Alastatus tarkoittaa taas sitä, että henkilö on henkisesti alisteisessa suhteessa toiseen ihmiseen, jolla on ylästatus. Statusharjoitukset ovat mielenkiintoisia tutkimustehtäviä teatteritaipaleella jo hieman pidemmälle ehtineille. Näitä harjoituksia voi tehdä loputtomiin, ja aina kohtauksille löytyy uusia tulkintoja ja merkityksiä. (Johnstone 1986, 30–73; Sinivuori & Sinivuori 2000, 167)

Näyttelemineen on työ, johon kuuluu tärkeänä osana käsite *elinikäinen oppiminen* (vrt. Berghäll et al. 2000). Pysyminen lahjakkaana ja kyvykkäänä näyttelijänä vaatii jatkuvaa oman ”instrumentin” kehittämistä. Näyttelijäntyössä ei puhuta huomisesta, vaan tärkein hetki on juuri nyt (ks. Itkin 1994). Mitä paremmin ohjaaja tietää, minne ollaan menossa, sitä paremmin myös näyttelijät sen tietävät. Näyttelijälle annettavat ohjeet (esim. ”Nyt se suuttuu” jne.) ovat lähinnä verbejä eikä adjektiiveja! Ohjaaja toimii usein tirkistelijänä. Hän haluaa kokeilla niitä vaihtoehtoja, joita itse ei ehkä elämässään ole kokeillut, ja siksi hän nauttii niiden tuomista reaktioista ja toiminnoista. Teatteritiimin ja näyttelijöiden kanssa on jatkuvasti tehtävä yhteistyötä. Ketään ei saa hetkeksikään unohtaa. Kaikkia ryhmän jäseniä on kohdeltava tasapuolisesti, eikä ketään saa kehua muita enemmän, ettei synny kateutta. Sopivina hetkinä pitäisi ehtiä kuunnella näyttelijöitä ”siviili-ihmisinä” eikä ainoastaan näytelmän ”luopin” läpi katsoen. Tällä on yhteishenkeä ja sitoutumista lisäävä vaikutus. Näyttelijöiden työskentelyn osalta ohjaajan kannattaa kaikin keinoin pitää kiinni siitä, että he suhtautuvat riittävän vakavasti työhönsä ja ovat ilmaisussaan aitoja. Ohjaajan täytyy aina huomata näyttelijöiden rimaanalitukset ja puuttua niihin. Siten ennaltaehkäistään näyttelijöiden sortuminen itsensä pettämiseen ja opetetaan vastuun ottamista omasta työskentelystä.

Näyttelijäntyön tekniikkaharjoitukset ovat niitä harjoituksia, joita ilmaisutaidon kurssit yleensä sisältävät. Vaarana saattaa olla oppituntiharjoitusten sirpalemaisuus. Pahimmassa tapauksessa yksittäiset eri osa-alueiden harjoitukset saattavat jäädä kimpuksi irrallisia harjoituksia, joista missään ei päästä pintaa

syvemmälle. Erillisten harjoitusten sijaan voisi yhtä lailla lähteä liikkeelle produktiosta niin, että prosessin aikana koko ajan tehdään myös sellaisia näyttelijäntyön tekniikkaharjoituksia, jotka vievät näytelmää eteenpäin mutta jotka myös syventävät oppilaiden käsitystä teatteri-ilmaisun mahdollisuuksista (Kanerva & Viranko 1997, 26).

2.3.5 Läpimenot

Läpimeno- ja harjoitusten tarkoituksena on hitsata kohtauksittain harjoitellut näytelmän osat yhdeksi kokonaisuudeksi. Tällöin näytelmän tuleva ilmimuoto alkaa hahmottua. Tilanteet, tapahtumat, syyt ja seuraukset saavat yhtenäisen muodon. Läpimeno- ja harjoitus on myös äärimmäisen tärkeä muille tiimin jäsenille, kuten valo- ja äänisuunnittelijoille, lavastajille ja puvustajille. Aikaisessa vaiheessa (kun perusteet läpimeno- ja harjoitukselle on luotu) pidetyn läpimeno- ja harjoituksen jälkeen voidaan taas palata takaisin kohtausharjoituksiin. Näissä keskitytään nyt niihin seikkoihin, joita läpimeno- ja harjoituksessa on tullut esille. Läpimeno- ja harjoituksiin palataan jälleen näytelmän valmistusprosessin loppuvaiheessa, kun kohtausten lopullinen yhteen liittäminen ja hionta tapahtuvat. Ennen esitystä on yksi tai useampi kenraaliharjoitus. Kenraaliharjoitus pyritään viemään läpi kuin oikea esitys. Yleisönä on yleensä oman tiimin henkilöt ja pyydetyt asiantuntijat tai koeyleisö. (Sinivuori & Sinivuori 2000, 43)

2.3.6 Esitykset

Esitys on jäävuoren huippu. Suurin osa tehdystä työstä on pinnan alla eli sitä osaa, joka on käyty ryhmän kanssa yhdessä läpi. Kyseinen jäävuoren osa kantaa sen osuuden, joka on nähtävissä esityksissä, jäävuoren huipun. (Korhonen 1998, 198) Suurin osa ohjaajista ja näyttelijöistä pitää tärkeänä sitä, että ohjaaja seuraa esityksiä. Resursseista riippuen ohjaajat pyrkivätkin katsomaan esityksiä aina

silloin tällöin. Kyseeseen tulee usein myös palaute esityksen jälkeen ja joskus tarvittaessa ylimääräiset harjoitukset, jos jokin asia ei ole kohdallaan.

Teatteriesityksen julkistaminen ja esittäminen nostavat kokemuksen intensiteettiä ja kiihdyttävät ryhmädynaamista prosessia. Elämää koetaan nopeammalla tempolla. Ne ristiriidat, jotka tapahtuisivat normaalissa elämässä viidessä vuodessa, tapahtuvat teatteriprosessissa muutamassa viikossa, ja kuitenkin ne liittyvät itse prosessiin, leikkiin, eivätkä siten ole samalla lailla kohtalokkaita kuin todellisessa elämässä. (Rentola 1993, 33) Ohjaustyöstä irrottautuminen on monesti vaikeaa ohjaajalle. Monet ohjaajat kokevat työstään irrottauduttaessa tyhjyyden tunteen (Korhonen 1998, 172). Esityksiin lähdetään valmiina, ja esityskauden jälkeen vuorossa on yhteinen arviointi. Taiteellista oppimista tarkastellaan jokaisen omien ja yhteisten tavoitteiden pohjalta. Ohjaajat kertovat yleisesti oppivansa ohjausprosesseissa erilaisten ihmisten kanssa toimimisen taitoja, uusia asioita itsestä ja muista ja aina uudestaan sen seikan, että hyvä sitoutuminen ja motivaatio tuottavat parhaan tuloksen.

2.4 Teatteriesityksen valmistusprosessiin sitoutuminen

Teatteriprojektiin sisälle pääseminen ja sen tavoitteisiin sitoutuminen tapahtuu eri ihmisillä eri tavoin. Morgan ja Saxton (1987) ovat löytäneet kaksi pääsuuntaa sitoutumisen syntymiseen. Nämä ovat fyysinen ja verbaalinen lähestymistapa. Molemmissa tavoissa teatteriprojektin sisäistäminen tapahtuu kahdessa kehyksessä: mielen sisäisenä prosessina ja ulospäin suuntautuvana toimintana. Voimakkaimmillaan sitoutuminen teatteriprosessiin on silloin, kun mielen sisäisessä prosessissa teatteriprosessin tavoitteet tulevat ymmärretyksi ja ne yhdistyvät luonnollisella tavalla henkilön ulkoiseen toimintaan teatterintekotilanteessa. (Warner 1997, 22)

Morgan ja Saxton (1987) ovat määritelleet viisi erilaista tapaa saada selville, kuinka hyvin oppilaat ovat sitoutuneet teatteriesityksen valmistusprosessiin:

1. Suostuminen osallistumaan, tarkoituksenmukainen ja prosessia eteenpäin vievä yhdenmukainen käyttäytyminen.
2. Halu sitoutua ja suostuminen toimintaan, so. heittäytyminen, usko prosessin onnistumiseen.
3. Suhteiden rakentaminen, ohjaajan, toisten kanssanäyttelijöiden sekä paikan ja muiden ympäristötekijöiden hyväksyminen.
4. Roolin tunnistaminen, itsensä antaminen roolin valmistamiseen, luvan antaminen itselle ottaa käyttöön omat kokemukset ja muistot roolin valmistamisessa.
5. Havainnointi: tyytyväisyys saatuun kokemukseen. (Warner 1997, 22)

Morganin ja Saxtonin mukaan esitetty luokittelu toimii kumulatiivisesti. Kaikki oppilaat ovat harvoin samalla tasolla, ja jotkut saattavat seilata edestakaisin luokkien välillä. Ko. tutkijoiden mukaan oppilaiden tulee käydä läpi kaikki mainitut tasot saavuttaakseen teatteriprozessissa tarkoituksenmukaisen kokemuksen. Warnerin (1997) tutkimuksessa on selvitetty myös oppilaiden sitoutumista ja käyttäytymistä teatteriprojektissa. Hän tyrmää Morganin ja Saxtonin lähtökohdat havainnoida oppilaita vain fyysisestä ja verbaalisesta näkökulmasta liian suppeina ja tuo esiin neljä erilaista tyyppiä, joilla kullakin on omat yhtenäiset sitoutumisensa prosessiin:

1. puhujat (*Talkers*),
 2. käsittelijät (*Processors*),
 3. osallistuvat tarkkailijat (*Participant Observes*) ja
 4. kuuntelijat/ulkopuoliset (*Listeners/Outsiders*)
- (Warner 1997, 27).

Puhujat ilmaisevat sitoutumisensa enimmäkseen puhumalla. Heille on tärkeää tulla heti kuulluksi, kun he haluavat. He ovat yleensä myös ensimmäisiä, jotka

arvailevat ja kommentoivat ohjausta. Heille saattaa tuottaa vaikeuksia saada itseään tarpeeksi ymmärretyksi kirjallisessa muodossa, esimerkiksi erilaisten projektiin liittyvien raporttien teossa, koska he unohtavat tärkeitä mielipiteitä. Tällöinhän puhujat eivät saa sanoa heti, kun asia juolahtaa mieleen. Puhujilla on huonoin keskittymiskyky ja he käyttävät vähiten omia kokemuksiaan roolin työstämisessä. Prosessin kannalta puhujat ovat tärkeitä, koska muiden asenteet ja reaktiot pohjautuvat usein puhujien kommentteihin. Joskus puhujien kommentit saattavat aiheuttaa muissa voimakkaita reaktioita. Ilman puhujien välitöntä osallistumista ja palautetta ohjaajan ja muiden oppilaiden osallistuminen ja teatteriprojektin käynnistäminen olisi hyvin vaikeaa tai jopa mahdotonta. (Warner 1997, 27–37)

Käsittelijät aloittavat teatteriprojektin kuuntelemalla tarkasti, mitä ohjaaja ja muut oppilaat tarjoavat. Aluksi he kyselevät paljon, kyseenalaistavat ja analysoivat mielessään myös pieniä projektin yksityiskohtia. Kun käsittelijät ovat tehneet päätöksensä sitoutua projektiin, he antavat sille kaikkensa ja ovat täysillä mukana. Heidän on joskus vaikea hyväksyä kanssanäyttelijöiden kommentointia heidän omasta roolityöstään, mutta prosessoituaan ja sulateltuaan kommenttia he muuttavat sen mieleisekseen ja hyväksyvät sen. Jotkut *puhujat* pitävät *käsittelijöitä* ärsyttävinä, mutta joskus *puhujat* ja muut oppilaat ovat halukkaita kuulemaan ja tietämään, mitä havaintoja *käsittelijät* ovat löytäneet tekstistä ja itse prosessista (Warner 1997, 27–37).

Osallistuvat tarkkailijat ovat käyttäytymiseltään samankaltaisia kuin *käsittelijät*. *Käsittelijöiden* tapaan *osallistuvat tarkkailijat* arvioivat ja kyseenalaistavat projektia. Heidän suunnitelmansa ja käsityksensä projektista on hyvin tarkka ja yksityiskohtainen. Heidän on usein vaikea tuoda itseään esille verbaalisesti tai fyysisesti, mutta lopulta he sitoutuvat syvällisesti projektiin omassa mielessään. Roolihenkilön rakentamisessa *osallistuvat tarkkailijat* ovat vieläkin yksityiskohtaisempia kuin *käsittelijät*. He kokevat draamalliset tilanteet voimakkaasti ja muistavat hyvin kokemuksensa prosessin jälkeen. Heidän on

vaikea kertoa tuntemuksistaan suuren ryhmän edessä, mutta pienessä ryhmässä he avautuvat paremmin kertomaan. (Warner 1997, 27–37)

Kuuntelijat/ulkopuoliset ovat ryhmänä vaikeimmin tulkittavissa ja ymmärrettävissä. He eivät koskaan sitoudu täysin prosessiin, mutta katselevat toimintaa ja keräävät itselleen tarvittavan määrän tietoa selvittääkseen oman tehtävänsä prosessissa. Prosessiin osallistuminen on tälle ryhmälle samankaltainen toiminto kuin ruoanlaittajalle reseptin lukeminen. Muille prosessissa mukana oleville kuuntelijat/ulkopuoliset tarjoavat yksityiskohtaista perustietoa prosessista, koska heille on tärkeää muistaa prosessin avainasiat saadakseen tehtävänsä tehtyä. Ko. ryhmälle projekti on ensisijaisesti suoritus, josta saadaan merkintä ja päästään eteenpäin. (Warner 1997, 27–37)

Teatteriprojekti tarvitsee onnistuakseen jäseniä kaikista mainituista ryhmistä kuin myös toimivaa vuorovaikutusta työryhmän sisällä. Warnerin tutkimusraportista käy ilmi, että prosessin aikana eräs oppilas oli muuttanut toisesta luokitteluryhmästä toiseen, joten täysin sidottuja ja pysyviä määritelmiä ei aina pystytä tekemään. Tutkimuksesta käy myös ilmi, että tutkittavat oppilaat olivat itse yllättävän hyvin tietoisia omasta sitoutumisen asteesta ja siitä, millä metodilla ja suhtautumisella he itse oppivat parhaiten prosessissa. (Warner 1997, 27)

Warnerin sitoutumisluokittelu saa tukea toiselta teatterin ja draaman tutkijalta. Australialainen Frank McKone on verrannut luokittelua omiin kokemuksiinsa ja todennut sen paikkansa pitäväksi. Hänen mukaansa luokittelu on universaali, se pätee yhtä lailla eri maissa. Tärkeä havainto luokittelussa on se, että teatteri- ja draamaprosesseissa jokaisella henkilöllä on oma tapansa sitoutua ja oppia. Prosessissa tarvitaan kaikkia edellä mainittuja tyyppisiä. (McKone 1997, 215)

Teatteri on käsittelytavan vapauden, mahdollisuuksien ja mielikuvituksen vuoksi voimakas oppimisen väline. Kukin osallistuja voi valita oppimistapansa ja suhtautumisensa yhteiseen teatteriprojektiin juuri sellaisena, kuin itselle

parhaiten sopii. Taiteellista oppimista tutkittaessa henkilöt valittiin teemahaastatteluun juuri ko. luokituksen perusteella.

2.5 Kokemuksellinen oppiminen

Oppimisessa on kysymys oppijasta ja hänen vuorovaikutuksestaan ympäröivään todellisuuteen. Formaalisen oppimisen lisäksi on alettu antaa arvoa arkipäiväisessä elämässä tapahtuvalle jatkuvalle oppimiselle, jollaista tapahtuu jokaisen kohdalla huomattavan paljon. Tällainen oppiminen toteutuu vuorovaikutuksessa toisten kanssa tarkkailemalla omaa toimintaa, analysoimalla tapahtuneita virheitä, osallistumalla yhteiseen suunnitteluun ja laadun kehittämiseen sekä opettamalla ja kouluttamalla muita. Informaalisen oppimisen muotoja ovat seuraavat: 1) Tavoitteelliset oppimisprojektit työssä ja vapaa-aikana. 2) Kokemuksesta oppiminen, jota tapahtuu jatkuvasti erilaisen toiminnan yhteydessä, vaikka toiminnalle ei olisikaan asetettu tavoitteita. 3) Tiedostamattoman piilo-oppimisen kautta. Ihmiset, jotka sitoutuvat jatkuvaan oppimiseen, ovat avoimia uudelle informaatiolle ja oppivat ennakoimalla välttämään osaamiskuilun syntymisen. Oppiminen voi olla tarkoituksellista, suunniteltua ja itseohjattua, tai oppiminen voi perustua satunnaisiin kokemuksiin. Kokemuksia pohtimalla tapahtuu huomattavaa oppimista, ja niiden pohjalta syntyy käytäntöön sovellettavaa tietoa. Oppiminen ymmärretään yleensä muutoksena tai muutoksen mahdollisuutena. Oppiminen voidaan ajatella myös prosessiksi, jossa käyttäytyminen, ajattelutapa, suhtautuminen ja asenne tiettyyn asiaan kokemuksen tuloksena syntyy tai muuttuu. Oppimisen synnyttämä hyöty voi olla monikerroksinen ja pitkävaikutteinen. (Ruohotie 2000, 9–11)

Humanistiseen oppimissuuntaan kuuluva humanistisen psykologian perustaja Maslow esitti motivaatioteorian, joka perustuu tarvehierarkiaan, kuten motivaatiota käsitellessä jo todettiin. Oppimisen motivaatio on sisäsyntyinen, ja se saa alkunsa oppijasta itsestään. Maslowille itsensä toteuttaminen on oppimisen

tavoite, ja kouluttajien tehtävänä on pyrkiä oppimisen aikaansaamiseen. (Maslow 1987, 171–172; Ruohotie 2000, 113)

Konstruktivismiin mukaan oppija itse rakentaa omaa tietopohjaansa kokemuksiin perustuen. Oppiessaan oppija luo uusia merkityksiä itsenäisesti prosessoiden tai vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Konstruktivistiseen oppimisenäkemykseen kuuluu läheisesti mm. itseohjattu oppiminen, transformatiivinen eli uudistava oppiminen ja kokemuksellinen oppiminen, joten konstruktivistisen oppimisenäkemyksen voi katsoa liittyvän läheisesti myös tämän tutkimuksen lähestymistapaan ja näkemykseen. (Ruohotie 2000, 118–123)

Kokeminen sinällään ei ole oppimista. Oppiminen tapahtuu vasta sitten, kun kokemuksen raaka-aineita tulkitaan ja kokemukselle annetaan merkitys. Työsuorituksiin kuuluva kokemuksellinen oppiminen on jatkuva prosessi, jonka toiset hallitsevat paremmin kuin toiset. Ne, jotka oppivat kokemuksista, ovat kiinnostuneita ihmisten käyttäytymisestä, laitteiden toiminnasta ja asioiden käsittelystä. He ottavat itse vastuun omasta oppimisesta ja haluavat saada tekemisestään palautetta, jota he hyödyntävät edelleen. Kokemuksellinen oppiminen käsittää myös vastoinkäymisistä ja epäonnistumisista oppimisen, joka tosin on vaikeampaa kuin myönteisistä kokemuksista oppiminen. (Ruohotie 2000, 62)

Kokemus ei välttämättä ole tae oppimisesta, mutta omakohtaisena se tarjoaa hyvän lähtökohdan kokonaisvaltaiselle oppimiselle. Kokemuksesta oppiminen edellyttää ilmiön havainnointia, pohtimista, tietoista ymmärtämistä ja käsitteellistämistä. Deweyn mukaan kokemuksen muuttaminen oppimiseksi edellyttää kahta periaatteellista tekijää: jatkuvuutta ja interaktiota. Jatkuvuus tarkoittaa sitä, että jokainen kokemus jatkaa siitä, mihin edellinen kokemus riittää ja muokkaa jo aiemmin saatuja kokemuksia. Interaktion mukaan kokemus tapahtuu aina vuorovaikutuksessa kokijan ja ympäristön välillä. (Ruohotie 2000,

137–138) ”Todellista kokemista on se, minkä pää on ymmärtänyt, sydän tuntenut ja käsi tehnyt” (Liukko 2001, 9).

Tässä tutkimuksessa käsitellään oppimiskokemuksia, jotka ovat tapahtuneet haastateltavien eläytymisen ja kokemisen kautta. Haastateltavat ovat raportoineet oppimiskokemuksistaan eläytymismenetelmän ja teemahaastattelun keinoin. Haastateltavat sijoittuivat vastauksen perusteella tiettyihin kokonaisvaltaisen oppimisen vaiheisiin. Mahdollisesti valmistautuessaan vastaamaan (vrt. Banduran sosiaaliskognitiivinen teoria, ks. 2.2.4) ja vastatessaan he prosessoivat oppimiskokemusta siinä määrin, että he siirtyivät oppimiskokemuksensa kanssa tiedonkeruutilanteen seuraavaan vaiheeseen. Tiedonkeruutilanteiden voidaan siis katsoa vieneen joidenkin tutkittavien kokonaisvaltaista oppimista pidemmälle. Kokonaisvaltaisen oppimisen vaiheet ovat seuraavat:

- 1) kokemuspohjainen oppiminen, joka on luonteeltaan välitöntä, intuitiivista, avointa, tunnepitoista ja luovaa oppimista,
- 2) pohdiskeleva havainnointi, joka korostaa ilmiöön liittyvien erilaisten näkökulmien ja oman oppimisen pohdintaa,
- 3) käsitteellistäminen, joka pyrkii ilmiöön liittyvän teorian muodostamiseen systemaattisen ja loogisen ajattelun kautta, ja
- 4) aktiivista toimintaa korostava oppiminen, jonka tavoitteena on vaikuttaa ympäröivään todellisuuteen ja muuttaa sitä (Kolb 1984; Kohonen 1989, ks. Ruohotie 2000, 138-139)

Listauksesta puuttuu jostain syystä se varsinainen toiminta, jonka kokonaisvaltainen oppiminen mahdollisesti käynnistää eri vaiheiden jälkeen ja joka ilmenee myös ulkopuolisen havainnoimana toiminnan muutoksena, kuten erilaisena käyttäytymisenä, valintoina, puheessa jne.

Viime aikoina on alettu puhua paljon organisaation oppimisesta. Teatteriryhmä on hyvä esimerkki oppivasta organisaatiosta, jonka perustana on kollektiivinen oppiminen ja jossa ihmiset oppivat yhteistyön kautta. Yksilötasolla edellytyksenä

on oppimaan oppimisen taidot. Teatteriryhmän yhteistoiminnalliselle oppimiselle ovat leimallisia seuraavat tunnusmerkit: 1) ryhmän sisäisen vuoropuhelun, kommunikoinnin, toimivuus ja runsas käyttö, 2) reflektiivisten taitojen kehittäminen, 3) yhteinen ongelmanratkaisuperinne, 4) virheistä oppiminen, 5) muiden onnistumisista oppiminen (benchmarking), 6) dialogi yleisön kanssa (yleisön harkittu palaute) ja 7) uusien oppimisalueiden siirtäminen ja levittäminen jokaisen ulottuville ja käyttöön omassa organisaatiossa. (Ks. Ruohotie 2000, 69–74.)

2.6 Taiteellinen oppiminen ja teatteri

Oppimis- ja opetuskäsityksiin eroa tuottava keskeinen kysymys on siinä, missä määrin oppiva ihminen on tullut tai hänen sallitaan tulla tietoiseksi omasta oppimisesta ja vaikuttaa siihen. Taiteellisen oppimisen teorioissa, samoin kuin erilaisissa muissa oppimisteorioissa, tuntuu olevan yhteistä se, että niissä kaikissa ajatellaan jonkin muuttuvan tai lisääntyvän. (Sava 1993, 17; ks. myös Bolton 1984) Tässä tutkimuksessa lähdetään siitä, että ihminen on tietoinen omasta oppimisestaan ja on itse oman oppimisensa paras asiantuntija (vrt. Rogers 1983). Teorioiden merkitys perustuu siihen, että ne antavat viitteitä siitä, miten oppimisen ongelmia voidaan käytännössä ratkaista (Ruohotie 2000, 15). Boltonin (1984) mukaan draamassa on mahdollisuus oppia sekä taitoja että objektiivista tietoa, mutta syvällisin muutos, joka voi tapahtua, on *subjektiivisen* merkityksen tasolla. Tällöin oppiminen täytyy kokea *tunnetasolla*, ennen kuin se on tehokasta. Subjektiivinen merkitys taas riippuu *kolmen tason vuorovaikutuksesta*. Sitä tasoa, joka siirtää kokemuksen kohti draamaa eli yhteistä tasoa, luonnehtii ylivalta henkilökohtaisiin tasoihin nähden ja yhtenevyys objektiivisen merkityksen kanssa. Ko. tasolla tapahtuvat tärkeimmät draaman oppimisen lajit. Oppiminen käsittelee sitä muutosta, joka tapahtuu yhteisen subjektiivisen merkityksen ja

objektiivisen merkityksen välillä. Kasvatuksellinen draama pohjautuu arvostuksen muutokseen, affektiiviskognitiiviseen kehitykseen. Enemmän kuin draaman suoraa opetuksellista otetta Bolton painottaa kuitenkin kognitiivisaffektiivisen *oppimismahdollisuuden* tärkeyttä. (Bolton 1984, 50–62) Hänen ajatuksensa draaman oppimisesta saattavat pitää paikkansa. Ongelmana on vain niiden mitattavuus ja todentaminen.

Savan (1993) mukaan taiteellinen oppiminen opetuksessa on muutosta. Muutoksella voidaan viitata ainakin kolmeen eri ilmiöön:

1. Määrälliseen muuttumiseen. Esimerkiksi teatterissa sanataiteellinen ilmaisu- ja ruumiinhallinnan taito lisääntyvät. Tieto alan terminologiasta, tekniikasta ja historiasta kasvaa. Myös jonkin määrällinen väheneminen, kuten virheellisten ja maneeristen ilmaisutapojen, voi olla tavoitteena.
2. Laadulliseen muuttumiseen. Pyrkimys on taiteellisesti aiempaa korkeatasoisempaan tulkintaan ja tuotokseen, persoonallisempiin ja vivahteikkaampiin tulkintoihin ja sensitiivisempään liikkeeseen.
3. Rakenteellisiin muutoksiin. Näihin pyritään esimerkiksi taiteellisessa, luovassa ajattelussa ja mielikuvanmuodostuksessa. Olennaisia ovat muutokset, jotka tapahtuvat oppijan ulkomaailmaa ja omaa sisäistä toimintaa koskevissa visuaalisissa ja avaruudellisissa ajatusmalleissa, ruumiinkuvassa ja ruumiinliikettä koskevissa sisäisissä skeemoissa sekä esteettisissä mielikuvajärjestelmissä. (Sava 1993)

Taiteelliseen oppimiseen liitetään syystä termi *transformaatio*, muuntuminen, joka eroaa muutoksesta siinä, että ko. termillä tarkoitetaan oppijan mielen sisäistä prosessia, tulkinta-, merkityksenanto- ja muuntamistapahtumaa. Prosessissa oppija luo taiteellisen oppimisen kohteena oleviin asioihin uusia merkityssuhteita ja samalla uutta näkökulmaa todellisuuteen, itseensä, toisiin, luontoon ja elämään yleensä. (Sava 1998) Oppija luo transformaation kautta uutta sisäistä todellisuutta, toisin sanoen tekee mielen sisäistä luomistyötä. Parhaimmillaan taiteellinen toiminta on taiteen tekijän ja vastaanottajan herkkä

vuorovaikutustilanne, yhteinen todellisuuden merkityksenanto- ja luomistapahtuma (Sava 1993, 17).

Edellisiin arviointikriteereihin kuuluvat myös Boltonin ajatukset oppimisen arvioinnista tiettyinä alaryhminä. Yksi mitattava kriteeri hänen mukaansa on *omatoimisuus*. Draamaa opettaessa omatoimisuuden saavutuksia verrataan a) siihen, miten ne suhtautuvat edeltäneisiin ja seuraaviin kokemuksiin, b) saavutuksen ”tasoon” ja c) siihen, missä määrin omatoimisuus on persoonallista tai kollektiivista. Omatoimisuuden kyky on verrattavissa tiettyyn ”ylitietoisuuteen”, joka jokaisella osanottajalla tulisi olla siitä, mitä hänelle tapahtuu teatteriprojektin yhteydessä. Osanottajilla tulisi olla myös tietoisuus siitä, mitä koko ryhmälle tapahtuu. Ei ainoastaan tietoa, mitä yhdessä luodaan, vaan myös tietoa, mitä kasvatuksellista hyötyä yksilöt ovat saamassa. (Bolton 1984, 151–154)

Taiteenopetuksen metodit johdetaan pääsääntöisesti kyseistä taidetta koskevista käsityksistä. Kuitenkaan ne eivät ole voineet kehittyä irrallaan niistä ihmistieteellisistä suuntauksista, jotka ovat ohjanneet opetussuunnitelmien kehitystyötä ja käytännön opetusta. Siksi on perusteltua esitellä yleisimpiä taiteellisten oppimiskäsitysten suuntauksia.

Behaviorismissa taiteellinen toiminta halutaan nähdä ulkoapäin ohjautuvana, taitavana suorituksena ja jäljittelynä. Tiedon ajatellaan perustuvan ulkoisiin aistihavaintoihin ja saadun havainnon huolelliseen jäljittelyyn. Taide käsitetään todellisuuden jäljittelynä, ja oppiminen tapahtuu pääasiassa jäljittelemällä ja matkimalla. Vain riittävällä mallisuorituksen toistavalla harjoittelulla oppilas voi parantaa taiteellista suoritustasoaan. Kasvatuksen tehtävänä on ohjata ulkoisesti näyttäytyvää tai kuuluvaa toimintaa siten, että tarkoin kriteerein luokitellut taiteelliset suoritukset ja oppimistavoitteet saavutetaan. Oppilas ei ole oman työskentelynsä subjekti. Hän on jatkuvasti

riippuvainen ohjaajan palautteesta; hän pelkää kritiikkiä ja odottaa kiitosta. (Sava 1993, 19–20; Ruohotie 2000, 108; ks. myös Bruhn 1971)

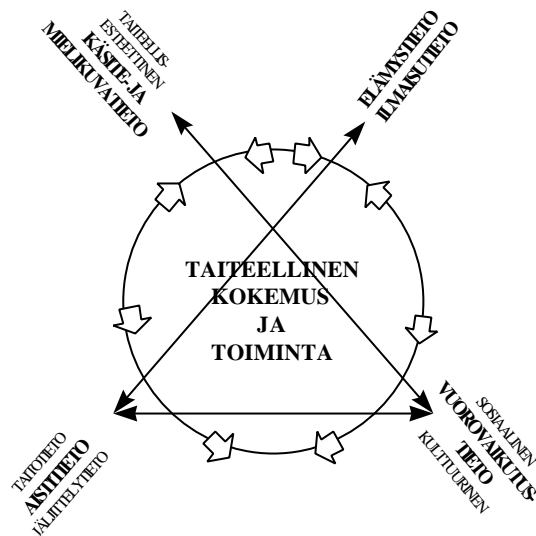
Taiteellinen oppiminen voidaan nähdä myös *sosiaalisena ja kulttuurillisena vuorovaikutuksena*. Taiteellisella toiminnallaan aktiivinen ihminen vaikuttaa yhteiskunnalliseen ja kulttuuriseen todellisuuteen. Tämän suuntauksen välineellisenä tehtävänä on ollut yhteiskunnallisten ongelmien, kuten luokkaristiriitojen, paljastaminen ja ihmisten vapauttaminen väärästä tietoisuudesta. Kasvatuksellisesti taiteilla on ennen kaikkea välinearvoa, ja taiteellisten opetusmenetelmien tulee kehittää oppilaiden ongelmanratkaisutaitoja. (Sava 1993, 19–20)

Vastareaktionä edellisille ajattelumalleille on alettu yhä enemmän kiinnittää huomiota ihmisen sisäisiin *psykkisiin prosesseihin*, joiden kehittäminen opetuksessa on kaikkein olennaisinta. Taiteellisessa oppimisessa voidaan erottaa kolmenlaista ajattelua: 1) taide yksilön emotionaalisina elämyksinä ja itseilmaisuna, luovana itseilmaisuna, 2) kognitiivinen oppimis- ja taidekäsitelmä ja 3) käsitelmä taiteellisesta oppimisesta syvähenkisenä, transformatiivisena toimintana. (Sava 1993, 19–20)

Taiteellinen oppiminen elämyksinä ja luovana itseilmaisuna pohjautuu psykoanalyttiseen teoriaan, jossa korostetaan torjuttujen ja tiedostamattomien puolien vapauttamista tietoisuuteen taiteen keinoin. Toisaalta ajattelumalliin on vaikuttanut voimakkaasti progressiivinen, lapsikeskeinen kasvatusajattelu, jonka mukaan kasvatuksen tulee perustua oppilaan yksilöllisten tarpeiden, kiinnostuksen ja valmiuksien kunnioittamiseen. Itsensä toteuttaminen, persoonallisuuden kasvu ja oppilaan itseohjautuvuus ovat tämän suuntauksen tärkeimpiä kasvatustavoitteita. (Sava 1993, 20–24) Taiteilla on vaikutusta yksilön persoonallisuuden kehitykseen, yleiseen hyvinvointiin ja vapautumiseen autoritäärisistä kahleista. Suuntaus korostaa taiteiden elämyksellisyyttä ja itseilmaisullista merkitystä. Samaiselta pohjalta ovat nousseet mm. sellaiset

taiteenopetuksen metodit kuin pedagoginen draama, suggestopedia ja kokonaisilmaisulliset näkemykset, joissa pyritään toteuttamaan eri taiteiden samanaikaista käyttöä. Ko. oppimiskäsityksen mukaan uusi tieto pohjautuu olennaisesti yksilön elämyksiin. Psykkinen toiminta on kaiken uuden luomisen sekä ymmärryksen ja oivallusten lisääntymisen perusta. *Taiteilla nähdään olevan myös terapeutista vaikutusta* (ks. 4.2). Opetuksen tehtävänä on siis tukea taiteellista eläytymis- ja itsensä toteuttamisen prosessia. Oppimisen arviointi perustuu oppilaan itsensä kokemuksiin siitä, mitä hän on oppinut taiteellisessa toiminnassaan ja miten hän on kehittynyt tai muuttunut sen kautta. (Sava 1993, 24–25)

Kognitiivinen oppimiskäsitys on Savan mukaan yleisnimitys kaikelle tarkastelulle, joka keskittyy ihmisen tiedollisiin ja taidollisiin vastaanotto- ja rakentamisprosesseihin. Yksi opetuksen tärkeimmistä tehtävistä on selvittää ensin kunkin oppilaan senhetkinen tieto- ja taitopohja, jolle uuden oppiminen voidaan järjestelmällisesti rakentaa. Oppiminen on hierarkkista kehittymistä yksinkertaisista korkeatasoisiin ja yhä monimutkaisempiin tietokokonaisuuksiin. Tästä oppimisprosessista saattaa näkyä ulkopuoliselle vain ns. jäävuoren huippu, joka vastaa esimerkiksi korkeatasoista taiteellista toimintaa. Taiteelliset kognitiot syntyvät aistimalla ja pohjautuvat eri aistien yhteistoiminnalle tai niiden toimintaan erikseen. Taiteellinen oppiminen on suureksi osaksi taiteellisen aistiherkkyyden kehittymistä. Aistitietouden pohjalta kehittyä vähitellen tunteiden ohjaamaa elämystietoa, joka käsittää oppimisen kohteena olevan taiteenalueen tuotoksia, prosesseja, peruselementtejä ja -käsitteitä. Taiteellinen oppiminen on myös oppijan aktiivista aisti-, kokemus-, mielikuva- ja käsitteiden yhdistämistä ja kokeilua, joiden seuraukset voidaan havaita esteettisenä, persoonallisena ja luovana tulkintana henkilön edustaman taiteenalan keinoin ja mahdollisesti myös poikkitaiteellisena kokonaisilmaisuna. Tällöin tulee täydellisimminkin tavoitetuksi kaikki aistikokemisen alueet. (Sava 1993, 26–32)



Kuvio 7. Taiteellinen oppimisprosessi (Sava, 1993)

Savan taiteellisen oppimisen mallin mukaan aistitieto tarkoittaa aistikokemusten mahdollisuuksien luomista siten, että oppilas pystyy aistimaan herkästi ja kokonaisvaltaisesti. Aistitieto vaatii psyykkistä työstämistä eli transformoimista henkiseksi kokemukseksi ja toiminnaksi. (Sava 1993, 35–38)

Henkilökohtainen taiteellinen tuotos ja tulkinta edellyttävät monenlaista tietoa taiteenlajin materiaaleista, välineistä ym. sekä teoreettisesti että käytännössä. Voidaan puhua taitotiedosta. Käsitteellä tarkoitetaan tietoa, joka lisääntyy ja kehittyy laadullisesti tekemisen ja harjoittelun kautta. Pelkällä taitotiedolla eli teknisillä valmiuksilla rakennetaan vain materiaalista suhdetta todellisuuteen. Taitotiedolla on läheinen suhde aistitietoon. Taitotiedon ja taiteellisen toiminnan avulla otetaan vastaan ja muunnetaan aistikokemukset ja elämykset sisäisestä ulkoiseksi, myös muille esitettäväksi tuotokseksi. Yksi taitotiedon harjaannuttamisen muoto on behaviorismistakin tuttu jäljentäminen. Edellytyksenä on kuitenkin psyykkinen, transformatiivinen jatkotyöskentely ja yltäminen behaviorismin pinnallisuutta syvemmälle (Sava 1993, 35–38).

Tunne-elämykset ovat taiteellisen kokemuksen kannalta välttämättömiä, mutta oppimisen kannalta ne eivät ole vielä riittävä ehto taiteelliselle kehitymiselle.

Oppimisen aikaansaamiseksi tarvitaan oppimisprosessissa pohdiskelua, analysointia ja käsitteellistämistä. Tärkeä pohtimisen kohde on myös se, jos jokin esitys ei lainkaan liikuta. Ilmaisullinen oppiminen on ennen kaikkea oman itsetuntemuksen ja -ymmärryksen lisääntymisen väline. Vuorovaikutustilanteissa on tietysti myös toisten mielikuva- ja elämysmaailmaan perehtymistä (Sava 1993, 35–38).

Taiteellinen toiminta tulee nähdä tietoisesti osana sosiaalista tai kulttuurista vaihtoa taiteen tekijöiden ja vastaanottajien välillä. Ohjaajan tehtävänä on ohjata ja tukea sekä kysymyksiä että oman ammattitaitonsa kautta vuorovaikutuksellista taiteellista oppimistoimintaa. Esteettinen käsitteetieto on vahvasti aisti- ja elämyspohjaista mielikuvanmuodostusta ja oppilaan oman merkitysjärjestelmän rakentamista käsitteetiedon osana. Aisti-, elämys- ja mielikuvatietous käsitteellistyy ja transformoituu vähitellen taiteellisen käsitteistön ja symboliikan keinoin todellisuutta ilmaisevaksi (Sava 1993, 35–38).

Savan mukaan esteettisen oppimistapahtuman keskeisimpänä pyrkimyksenä on lisätä oppilaiden tietoisuutta ja ymmärtämystä suhteessa omaan itseen, toisiin ihmisiin, kulttuuriin ja luontoon. Oppimisen seurauksena kehittyvät myös valmiudet kantaa eettistä vastuuta itsestä ja omista toiminnoista, välittää toisista, arvostaa vieraita kulttuureja ja suojella luontoa. Sava näkee elämän eettisen ja esteettisen puolen loppujen lopuksi hyvinkin läheisessä yhteydessä toisiinsa. Niissä on kyse elämälle antautumisesta ja elämää ylläpitävistä henkisen toiminnan aktiivisista ilmauksista. (Sava 1993, 35–38)

Kokonaisvaltaisessa taiteellisessa oppimisessa oppiminen tapahtuu aina vuorovaikutuksena yksilön ja vastaanotto-prosessien välillä. Oppilas havainnoi, reflektoi järjestelmällisesti omaa taiteellista luomisprosessiaan eri näkökulmista ja tekee niistä arviointia ja antaa niille omia merkityksiään. Samalla hän saa uusia ideoita, laajentaa käsite- ja mielikuvavarastoaan sekä tarvittaessa korjaa oman

taiteellisen toimintansa suuntaa. Reflektointi on yhteistä myös muiden prosessissa mukana olevien sekä ohjaajan/opettajan kanssa. (Sava 1993, 263)

Østernin mukaan draaman oppiminen tapahtuu silloin, kun todellinen ja fiktiivinen maailma kohtaavat. Oppimisen lähteet voivat olla itse taiteesta, käsiteltävästä teemasta tai kommunikaatiosta. Oppimisessa saatavaa uutta tietoa ovat valmiudet, kokemukset ja asenteet. Roolitilanne on draamallinen konteksti eli todellisuuden ja fiktion synteesi. (Østern 1996, 6–7)

Ilmaisukasvatuksessa ilmaisun taidot (erityisesti puhe ja liike) ovat tärkeitä oppimisen arvioinnin kohteita. Tunnettu draamapedagogi Gavin Bolton korostaa seuraavia kielen funktioita, joissa tulisi tapahtua oppimista:

1. Kielen hallinta draamallisessa esittämisessä.
2. Roolin määrittely kielellisesti.
3. Kielen merkityksen tason muuttamiskyky.
4. Harjaannus olettamusten kielessä eli kielellinen ongelmanratkaisu.
5. Harjaannus sosiaalisissa kommunikaatitilanteissa.
6. Tietoisuus omasta puheen tuottamisesta.
7. Tiedon lisääntyminen.
8. Tyylit.

Yksi tämän päivän arvostetuimmista draamakasvatuksen tavoitteista on varmasti sosiaalisten taitojen kehittyminen. Bolton pitää tärkeimpänä sosiaalisten taitojen kehityksessä ryhmän valmistautumista yhteisen projektin läpiviemiseen. Siihen kuuluu ryhmän dynaamisuuden kehittyminen ja avoimen ja vapaan ilmapiirin luominen. Oppilaan henkilökohtainen sosiaalisten taitojen pitempiaikainen kehittyminen tapahtuu puolestaan teatteriprojektin sivutuotteena, johon ohjaaja ei suoranaisesti puutu. (Bolton 1984, 157–170)

Bolton korostaa oppimisen evaluointia teatteri- ja esitystaitojen kehityksessä, johon kuuluvat kriteereinä tarkoitus, suunta, toiminnan muoto ja esitystapa. Bolton painottaa myös prosessin jälkivaikutuksen analysointia. Oppilaan

kokemat jälkivaikutukset ovat luonteeltaan 1) henkilökohtaisia, 2) yleismaailmallisia ja 3) analogisia. (Bolton 1984, 157–170)

Australialainen draamantutkija Jacqueline Hamilton (1996, 5) tuo esiin uuden näkökulman draaman oppimiseen. Sen sijaan, että hän asettaisi vastakkain taidepainotteisen ja oppimispainotteisen draaman, hän esittää, että keskityttäisiin tarkkailemaan sitä, mitä tapahtuu 1) Draamassa oppimisessa (*Learning in Drama*), 2) Draamasta oppimisessa (*Learning about Drama*) ja 3) Draaman avulla oppimisessa (*Learning through Drama*).

Draamassa oppimisessa (*in*) painotetaan etupäässä prosessia ja sen taiteellista muotoa tekijän omasta näkökulmasta. Tähän liittyy tekijän omien draamallisten kykyjen, tietojen ja taitojen oppiminen ja kehittyminen. Draamasta oppimisella (*about*) hän tarkoittaa kaikkea sitä oppimista, joka liittyy näytelmän valmistamiseen, tietoja esityksen muovautumisesta tekstistä valmiiksi esitykseksi, tietoa eri kulttuurien teattereista ja teatterin tekemisestä sekä teatterialan terminologian tuntemista. Draaman avulla oppiminen (*through*) voidaan ymmärtää synteesinä, joka rakentuu ajatuksista, tunteista ja toiminnasta. Draamaa käyttäen voidaan siis tutkia ja ymmärtää sosiaalisia yhteyksiä, lähimmäisyyttä, kokemuksia ja maailmaa sellaisena, kuin se on. (Hamilton 1996, 5)

Allan Owens erottaa draamallisessa oppimisessa kolme aluetta, jotka ovat 1) draaman taidot ja ymmärtäminen (*Drama Skills*), 2) sosiaaliset taidot (*Social Skills*) ja 3) mahdolliset oppimisalueet (*Learning Areas*). Draaman taidoilla ja ymmärtämisellä Owens tarkoittaa kaikkia draaman ja teatterin ilmaisutekniikoissa harjoitettavia taitoja sekä teatterin tekemiseen liittyvää tietoutta ja käsitteellistämistä. Sosiaaliset taidot liittyvät vuorovaikutustaitoihin ja valmiuksiin toimia erilaisissa ryhmissä. Mahdollisilla oppimisalueilla tarkoitetaan kaikkia niitä oppilaan elämään vaikuttavia käsitteitä, joiden pohjalta maailmankuva ja oma suhde siihen rakentuvat. (Owens 1998, 13–18)

Useina viime vuosina niin kasvattajat kuin poliitikot ovat nähneet tarvetta vakiinnuttaa taidekasvatuksen yhtenäisyys amerikkalaisessa koulujärjestelmässä. Vuonna 1997 the National Assessment of Educational Progress (NAEP) tuotti USA:ssa valtakunnallisesti yhtenäisen arviointikriteeristön taideoppiaineiden opetukseen ja oppimiseen. Taideaineiksi luettiin musiikki, teatteri ja kuvaamataiteet. Arviointikriteeristö tuotettiin aluksi yläasteen kahdeksaluokkalaisille. (NAEP 1999)

NAEP:n taideaineiden oppimisen arviointikriteeristö on luotu mittaamaan taideaineiden sisällöllisiä erikoispiirteitä sillä taideaineilla nähdään olevan erityisiä ja ainutlaatuisia mahdollisuuksia yhdistää järki, tunteet ja fyysiset kyvyt sekä taidot luovassa merkityksenantoprosessissa. Teatteritaiteen opetuksen näkökulmasta mielekäs oppimisen arviointikriteeristö on tehty kolmen taiteellisen prosessin pohjalta: *luova ilmaisu*, *esittäminen* ja *vastaanottaminen*. *Luovalla ilmaisulla* tarkoitetaan ajatusten ja tunteiden ilmaisemista teatterin keinoin, esimerkiksi improvisoimalla. *Esittämisessä* on kyse jo olemassa olevan työn esittämisestä ja tähän liittyvästä prosessista. *Vastaanottamisella* tarkoitetaan teatteriesitysten analyttistä tarkkailua, kuvailua ja arviointia. Luova ilmaisu ja esittäminen on käsitetty toisistaan erottamattomiksi osa-alueiksi, joihin kuuluu vuorovaikutus yleisön, ohjaajan, näyttelijöiden ja muiden ryhmän jäsenten kesken. Jokaista mainittua kolmea teatteritaiteen oppimisen osa-aluetta arvioidaan tiedon ja taidon näkökulmasta:

TIETO	TAITO
Luova ilmaisu Esittäminen Vastaanottaminen	Luova ilmaisu Esittäminen Vastaanottaminen
Lähtökohdat: <i>Yksilöllinen</i> <i>Sosiaalinen</i> <i>Kulttuurinen</i> <i>Historiallinen</i>	Lähtökohdat: <i>Kognitiiviset taidot</i> <i>Affektiiviset taidot</i> <i>Motoriset taidot</i>
Estetiikka Muoto ja rakenne Prosessi	Näkökulmat: <i>Havainnointikyky</i> <i>Älyllinen toiminta ja harkinta</i> <i>Ilmeikkyyys</i> <i>Tekniikka</i>

Taulukko 1. NAEP:n arviointikriteeristön teemat, lähtökohdat ja näkökulmat (NAEP, 1999).

Vasemmanpuoleisen Tietosarakkeen lähtökohdilla tarkoitetaan niitä taustatekijöitä, jotka liittyvät käsiteltävään tai työstettävään taideprojektiin, esimerkiksi näytelmään. Näytelmän valmistamisessa on kiinnitettävä huomiota siihen, että se sijoitetaan oikeaan kontekstiin, joka tarkoittaa näytelmän ymmärtämistä taustatekijöiden lähtökohdista. Vasta kun näytelmä sijoitetaan oikeaan viitekehykseen, sillä voidaan katsoa olevan suurin ajateltavissa oleva potentiaalinen ominaisuus, joka auttaa näytelmän ymmärtämisessä. Esteettisellä näkökulmalla tarkoitetaan taiteen merkitystä. Taiteellisuus tuo esille ympäröivään todellisuuteen liittyviä ilmiöitä estetiikalle ominaisella tavalla. Asiayhteyteen kuuluvat myös erilaiset kulttuuriset ja historialliset näkökulmaerot. Muodolla ja rakenteella tarkoitetaan kaikkia perusosia ja näiden ympärille muodostuvaa kokonaisuutta, joka tapahtuu prosessissa, esimerkiksi näytelmän valmistusprosessissa. (NAEP 1999)

Taulukon oikeanpuoleiseen Taitosarakkeeseen liittyen havainnointikyvyllä tarkoitetaan luomisprosessin tai esityksen aikana tapahtuvaa moniaistillista impulssien vastaanottamista. Älyllisessä toiminnassa ja harkintakyvyssä on kyse erilaisten taiteellisten ratkaisumallien testaamisesta todellisella ja symbolisella tasolla ja näihin liittyvien taiteellisten ongelmien selvittämisestä. Ilmeikkyydellä

tarkoitetaan taiteellisen luomisprosessin yksilöllistä aspektia ja ainutkertaisuutta. Teknisillä taidoilla tarkoitetaan taiteellisen tuotoksen esille tuomista taiteenlajille tunnusomaisin laadullisesti korkealuokkaisin ja tarkoituksenmukaisin keinoin. (NAEP 1999)

”Vangitakseen” ko. prosessit tarkasteltavaksi luokitusprosessiin liittyneet harjoitustilanteet sisälsivät oikeita tehtäviä ja tilanteita, jotka oli suunniteltu niin, että ne luokittelivat vastaajien tietoa, taitoa ja luovaa vastaanottokykyä. Lisäksi seurantaan kuului monivalintakysymyksiä, jotka kartoittivat oppilaiden kykyä kuvata, analysoida, tulkita ja arvioida taiteellisia töitä kirjallisesti. Teatterin opiskeluun liittyvät oppimistulokset on käsitelty erilaisten taustamuuttujien näkökulmasta. (NAEP 1999)

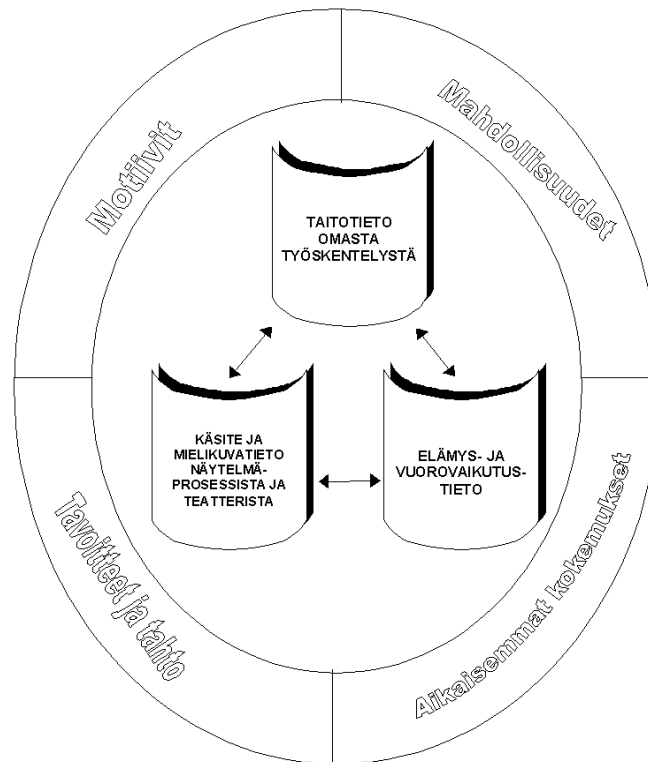
Vaikka amerikkalainen arviointikriteeristö on vasta kehitetty, se perustuu vanhaan tiedon ja taidon kahtiajakoon. Tosin tiedon ja taidon yhteenkuuluvuutta ja erottamattomuutta on alleviivattu. Juuri tähän perustuu mittauksen fokusointiin liittyvä ongelma. Oppimisprosessin luokitseminen tiedon ja taidon näkökulmasta on epärelevanttia käsitteiden erottamattomuuden vuoksi.

Kun edellä esiteltyjä taiteellisen oppimisen teorioita vertaa keskenään, huomaa, että niiden jokaisen avulla yksinään on mahdollista rakentaa taiteellista oppimista mittaava malli. Teoriat ovat kuitenkin siinä mielessä samansuuntaisia ja osittain päällekkäisiä, että on järkevää pyrkiä rakentamaan niiden pohjalta synteesi draaman oppimisen näkökulmasta. Kun taiteellisessa oppimisprosessissa otetaan lisäksi huomioon tärkeimmät prosessiin vaikuttavat taustatekijät, kuten teatteriharrastusmotiivit (2.2), aikaisemmat teatteriharrastuksessa saadut kokemukset (2.2.1 ja 2.2.6), tavoitteet ja tahto (2.2.1) sekä mahdollisuudet ja käytäntö (2.3) saadaan synteetiksi seuraavanlainen teoreettinen malli, jonka avulla pyritään luokitsemaan ja analysoimaan teatteriesityksen valmistusprosesseissa saavutetut oppimistulokset:

Taitotiedolla omasta työskentelystä (TT) tarkoitetaan niitä oppilaan näyttelijäntyöhön liittyviä tietoja ja taitoja, jotka lisääntyvät, kehittyvät ja muuttuvat *laadullisesti ja määrällisesti* tekemisen ja harjoittelun kautta näytelmänvalmistusprosessin aikana. Taitotiedon ja taiteellisen toiminnan avulla aistimukset ja elämykset muunnetaan sisäisistä ulkoisiksi, esitettäviksi ja muiden aistittaviksi toiminnoiksi. Oppimisenäkökulmana on oppijan *itsensä havaitsemat oppimiskokemukset ja uudet oppimistarpeet omasta työskentelystä* näytelmänvalmistusprosessissa. Muistetaan, että tieto ilman taitoa ei ole sovellettavissa ja yksinkertaisinkin taito edellyttää aina jotain tietoa (Ruohotie 2000, 77).

Käsite- ja mielikuvatieto näytelmäprosessista ja teatterista (KM) on oppilaan oman esteettisen merkitysjärjestelmän rakentumista. Taustalla ovat erityisesti aisti- ja elämyskokemukset. Tähän liittyen oppilaan elämys- ja mielikuvatietous käsitteellistyy ja muuntuu teatterin tekemisen todellisuutta ilmaisevaksi. Oppilas *hahmottaa näytelmän valmistusprosessin kokonaisuudeksi ja itsensä* prosessin kussakin työvaiheessa suhteessa kokonaisuuteen ja *osana työryhmää*. Hän ymmärtää *teatterin tekemisen syy- ja seuraussuhteita* ja oppii sijoittamaan oman teatterin tekemisensä laajempiin teatteri- ja kulttuurikehyksiin.

Elämys- ja vuorovaikutustieto (EV) käsittää ne oppimisprosessit, jotka liittyvät oppilaan suhteeseen ympäröivään sosiaaliseen kenttään lähtien omasta itsestä teatterin tekijöiden yhteisön kautta aina laajempiin piireihin vesirengasefektin omaisesti. *Vuorovaikutustietojen ja -taitojen* esteettinen arvottaminen tapahtuu pitkälti tunne-elämysten pohjalta. Samaan yhteyteen liittyvät keskeisesti kaikki ryhmän yhteishenkeen, kommunikaatioon ja toisen kunnioittamiseen liittyvät seikat. Kyse on myös ajatusten, tunteiden ja toiminnan synteisistä. Draamaa tutkimalla *pyritään ymmärtämään sosiaalisia yhteyksiä, lähimmäisyyttä ja maailmaa* sellaisena, kuin se on. Oppilas saa teatterityölleen ja elämälleen uusia merkitysisältöjä ja päämääriä.



Kuvio 8. Taiteellinen oppiminen teatteriesityksen valmistusprosessissa

Oppimisprosessiin vaikuttavina kehyksinä painottuvat seuraavat seikat:

- 1) Toimintaa säätelevät *motiivit*, jotka perustuvat oppilaan erilaisiin tarpeisiin (ks. 2.2).
- 2) Oppilaan omien motiivinsa pohjalta syntynyt *tahto* ja *oppimistavoitteet*, joiden avulla hän pyrkii etenemään kohti päämäärää. Päätöksentekoa edeltävä tila on motivaatio ja jälkeinen tila on tahto.
- 3) Aikaisemmat teatterista saadut *kokemukset*, jotka vahvistavat tai heikentävät harrastukseen liittyviä motiiveja ja sitoutumista. Varsinkin harrastukseen liittyvät ensimmäiset positiiviset kokemukset vaikuttavat harrastusta koskeviin asenteisiin ja motiiveihin.
- 4) *Mahdollisuuksilla* tarkoitetaan niitä ilmiharrastamiseen liittyviä realistisia resursseja, joiden pohjalta harrastus toteutuu ja saa ilmiänsun. (vrt. Ruohotie 1998; 2000), ja ympäröivää sosiaalista kenttää, joka voi innostaa tai lannistaa harrastamista ja toimintaa. (Mikäli ympäristön asenteet ovat positiivisia harrastusta kohtaan, henkilö on herkempi

aloittamaan ja jatkamaan harrastustaan. Fyysiset mahdollistavat tekijät voivat toimia rajoitteina tai valmiuksina, samoin psyykkiset tekijät, joskaan eivät yhtä selkeästi. Harrastuksen mahdollistaviin resursseihin lasketaan myös muut ulkoiset tekijät, kuten teatteriharrastuspaikan läheisyys, kulkuyhteydet, aikataulut ja raha.)

2.7 Itseohjautuva ja omaehtoinen oppiminen

Oppimisprosessin avaintekijöiksi nykyaikana ovat nousseet itsemääräämiseen ja itsesääteelyyn kuuluvat ilmiöt ja minäprosessit, jotka ohjaavat ja kontrolloivat oppimista, motivaatiota ja suoritusta. Uudistavan oppimisen prosessi liittyy oppijan autonomisuuteen, kriittiseen itsereflektioon ja itseohjautuvuuteen. Itseohjautuvalla oppimisella tarkoitetaan prosessia, johon oppija ryhtyy itsenäisesti, eli on itseohjautuva. Toisaalta myös uudistavan oppimisen prosessi tuottaa itseohjautuvuutta. Itseohjautuva oppilas pitää tietoa suhteellisena ja kontekstiin sidottuna. Hän tiedostaa käyttäytymiseen vaikuttavat arvot ja moraalin kulttuurisidonnaiseksi. Itseohjautuva oppija osaa käyttää hyväkseen muuttuneita tietoja pyrkiessään muuttamaan omaa ja yhteisönsä elämää. Kriittisen itsereflektion avulla saatu tieto johtaa kasvuun (Ruohotie 1998, 26–27). Itseohjautuvaa oppimista säätelee siis oppijan oma käsitys siitä, onko hän omaa toimintaansa ohjaava subjekti vai ohjataanko hänen toimintaansa ulkopuolisilla tekijöillä. (Ruohotie 2000, 157–158)

Itseohjautuvuuteen (learner self-direction tai self-directed learning) voidaan liittää sellaisia ominaisuuksia kuin omatoimisuus, emotionaalinen itsenäisyys, solidaarisuus, kyky dialogiin, reflektiivisyys, sitoutuminen, sopeutuminen ja intentionaalisuus (Ruohotie 2000, 158–160). Humanistisella, kognitiivisella ja taiteellisella oppimiskäsityksellä on yhtymäkohtia itseohjattuun oppimiseen.

Kun oppilaan oma halu ja tahto oppia tietoja ja taitoja on suuri, oppiminen on tehokasta. Tällöin voidaan puhua omaehtoisesta oppimisesta. Harrastus on hyvä esimerkki omaehtoisesta opiskelemisesta, jossa harrastaja itse haluaa saada tietoja ja taitoja. Harrastajan oma mielenkiinto pitää toiminnan omaehtoisena. (Entwistle 1990, 95–96; ks. myös Leppävuori 1999)

Ruohotien mukaan harrastuksen syntyyn vaikuttavat fyysiset, psyykkiset, sosiaaliset ja resursseihin liittyvät ”mahdollistavat tekijät”. Samat tekijät toimivat myös mahdollistajina ja rajaajina omaehtoisessa oppimisessa. Mikäli oppijan halu on voimakas, edellä mainitut tekijät eivät pysty pidättämään oppijaa etsimästä tietoja ja taitoja kiinnostuksen kohteena olevasta asiasta. (Ruohotie 1976, 26–29; Metsämuuronen 1997, 23)

Omaehtoista oppimista tapahtuu tehokkaimmin silloin, kun se perustuu vapaaehtoisuuteen. Ihmisten vapaa-aikana tapahtuvaan toimintaan liittyy usein vapaaehtoisuus ja pakottomuus, mahdollisuus itsensä toteuttamiseen ja spontaaniin toimintaan. Niinpä omaehtoinen oppiminen voidaan perustellusti liittää vapaa-aikaan ja vapaa-aikana tapahtuvan toiminnan ilmenemismuotoon, harrastamiseen.

Omaehtoisen oppimisen kantavana voimana on oppijan oma mielenkiinto opittavaa asiaa kohtaan. Mielenkiinto voi olla joko tilannekohtaista ja lyhytkestoista tai yksilöllistä ja pitkäkestoista. Pitkäkestoista mielenkiintoa voidaan kutsua myös harrastuneisuudeksi, josta seuraava vaihe on ilmiharrastus eli siirtyminen harrastamaan jotain. Toisaalta mekanismi voi toimia toisinkin päin. Ensin alkuun panevana voimana voi olla toiminta ilman erityistä mielenkiintoa. Kuitenkin se laukaisee mielenkiinnon ja harrastuksen syntymisen. Oli harrastuksen syntymisen suunta kumpi tahansa, aloittamiseen liittyy usein jokin voimakas, positiivisesti affektiivinen ensi kokemus kyseisestä asiasta. (Metsämuuronen 1997, 28)

2.7.1 Omaehtoinen oppiminen ja motivaatio

Sisäisen motivaation katsotaan liittyvän omaehtoiseen oppimiseen ja harrastamiseen, ulkoisen motivaation ulkoa ohjautuvaan oppimiseen, vaikkapa opetukseen kouluissa ja pakonomaiseen oppimiseen pakkotyölaitoksissa.

Toiminta, joka alkaa ulkoisten motiivien seurauksena, esimerkiksi vanhemmat haluavat tuoda lapsensa teatteriharrastuksen pariin, saattaa positiivisessa tapauksessa herättää lapsessa mielenkiintoa, jolloin toiminta alkaa rakentua ulkoisten motiivien sijaan sisäisten motiivien varaan. (Metsämuuronen 1997, 34–35)

Amesin (1992) ja Archerin (1994) tutkimusten mukaan päämäärät ovat yhteydessä motivaatioon. Päämäärissä on kaksi ryhmää: 1) Hallintapäämäärät, jotka osoittavat, että oppija haluaa hallita opiskeltavan asian. 2) Suorituspäämäärät, jotka kertovat siitä, miten opiskelija haluaa suoriutua opinnoistaan ja tehtävistään ja saada niistä merkintöjä. (Vrt. Ruohotie 2000.) Hallintapäämäärällä on yhteyttä positiiviseen opintomenestykseen, kun taas suorituspäämäärällä ei ole tällaista yhteyttä. Päämäärien keskeinen merkitys on siinä, että niitä asettamalla toiminta säilyttää omaehtoisen luonteen, vaikka mielenkiinto toiminnasta olisikin hiipunut (Metsämuuronen 1997, 36–37).

2.7.2 Omaehtoisen oppimisen hyödyntäminen opetuksessa

Useat kasvatustieteilijät ovat osanneet arvostaa harrastamista ja ymmärtäneet sen mahdollisuudet opetuksessa. 1600-luvulla eläneen Comeniuksen mukaan mitään ei voida ”istuttaa” ulkoapäin oppilaaseen, vaan häntä on autettava ja ohjattava havaitsemaan omia taipumuksia ja piileviä voimavaroja, joiden kehittäminen opetussuunnitelmien mukaan on oppimisen perusta. Vaikka Comenius tähdensi pakollisen oppivelvollisuuden tärkeyttä, hän painotti myös sitä, että oppimisen tulee perustua vapaaehtoisuuteen. Comenius korosti pelien, leikkien ja

monipuolisten havaintomateriaalien merkitystä oppimistapahtumassa. (Bruhn 1982, 172–184)

Systemaattisen kasvatustieteen kehittäjä Friedrich Herbart (1776–1841) näki harrastukset tärkeänä opetuksellisena välitavoitteena edetessä kohti kasvatuksen päämäärää eli siveellistä luonnetta. Hänen mukaansa opetussuunnitelman kannalta hyödyllinen harrastus kohdistuu joko luontoon tai ihmisiin. Harrastusten ilmenemismuotoja ovat empiirinen, spekulatiivinen, esteettinen, sympaattinen, sosiaalinen tai uskonnollinen harrastus, eikä yhtään harrastussuunnista voi jättää huomioon ottamatta suunnitelmissa (Bruhn 1989, 280–288).

Dewey (1859–1952) kehitteli ajatuksia, joiden mukaan oppimisen peruselementteinä ovat kokemus, harrastus ja ongelmien ratkaiseminen. Hän vaati harrastusten periaatteille suurempaa osaa koulutyöskentelyssä. Deweyn mukaan harrastukset syntyvät vaistonvaraisesti. Harrastamisen kohdealueet ovat hänen mukaansa seuraavat: 1) mielenkiinto keskusteluun tai kommunikaatioon (sosiaalinen vietti), 2) mielenkiinto löytämiseen (uteliaisuusvietti), 3) mielenkiinto tekemiseen tai rakentamiseen (luomisvietti) ja 4) mielenkiinto taiteelliseen ilmaisuun (taidevietti). Mielenkiinnon kohteen valintaan vaikuttavat taustalla olevat motiivit, jotka kanavoivat yksilön energiaa harrastustoimintaan. *Learning by doing* eli tekemällä oppiminen oli Deweyn suosittu iskulause. (Bruhn 1989, 325–330; Metsämuuronen 1995, 54)

Myös suomalaiset kasvatustieteilijät ovat arvostaneet harrastusten merkitystä oppimisessa. Heistä mainittakoon mm. August Salo (1947), joka näki harrastusten merkityksen opetustyössä siinä, että ne virittävät lasten luontaisia taipumuksia. Opettajan herätettyä lasten taipumukset, ne tulee suunnata aktiivisiksi harrastuksiksi. Salo luokittelee opetuksen kannalta tärkeät harrastukset seuraavasti: 1) gymnaset harrastukset (voimistelu, urheilulajit ja kaikenlainen liikunta), 2) käytännölliset harrastukset (esim. puutyöt, metsästys, kalastus ja kotiaskareet), 3) esteettiset harrastukset (musiikki, laulaminen,

piirtäminen, lausunta, kirjoittaminen jne.), 4) uskonnolliset harrastukset (esim. uskonnollinen kirjallisuus, uskonnolliset yhdistykset ja raamattupiiri) ja 5) älylliset harrastukset (mm. tietokirjallisuuden lukeminen, shakki, postimerkkeily, valokuvaus ja ristisanatehtävät) (Salo 1947, 31–32, 80–93, 94–96, 149–155, 588).

Koskenniemen ja Valtasaaren (1954) mukaan harrastus ylläpitää aktiivisuutta ja auttaa oppilaita pitkäjännitteiseen toimintaan. Oppilaan omaehtoisen harrastuksen ei tarvitse välttämättä olla opetuksen perustana, mutta tavoitteena on, että oppilas suhtautuisi koulunkäyntiin yhtä aidolla tavalla kuin tärkeisiin harrastuksiinsa. Jos lapsella ei ole varsinaista harrastusta, opettamisessa on tärkeää löytää kiinnostuksen kohteita ja suunnata lasta harrastamaan niitä (Koskenniemi & Valtasaari 1954, 136–138).

2.8. Tutkimustehtävä ja tutkimusongelmat

Tämän tutkimuksen tehtävänä on etsiä vastauksia, miksi joku harrastaa teatteria, miten eri teatterinharrastajien harrastusmotiivit eroavat toisistaan, millainen on onnistunut tai epäonnistunut näytelmänvalmistusprosessi ja millaista taiteellista oppimista tapahtuu näytelmänvalmistusprosessin aikana. Tutkimukseen otettujen motiiviteorioiden jäsentelyn lähtökohtana on Ruohotien (1998) muunnelma Locken motivaatioprosessin sekvenssikuvauksesta (Kuvio 5). Tutkimuksessa etsitään teatterinharrastajien harrastusmotiiveja. Viitekehyksenä on käytetty Madsenin klassista tarvehierarkialuokitusta, jota Metsämuuronen (1995) on kehittänyt edelleen paremmin harrastusmotiivien etsimiseen ja luokitteluun soveltuvaksi. Tutkimuksen edetessä motiiviluokkia kehitetään edelleen. Tutkimuksessa selvitetään millaisia eroja on erityyppisten teatterinharrastajien motivaatioperustassa, ja verrataan keskenään motiiviluokkien eroja. Onnistumis- ja epäonnistumiskokemuksia tarkastellaan erityisesti attribuutioteorian näkökulmasta (ks. 5.4). Taiteellisen oppimisen teorian pohjalta pyritään

eläytymismenetelmän ja teemahaastattelun avulla kerätystä aineistosta löytämään niitä mahdollisia ja todellisia prosesseja, joita harrastajat odottavat oppivansa ja joita he oppivat.

Tutkimusongelmat ovat empiirisiä. Kvantitatiivinen tutkimusmenetelmä painottuu *motiivien* tutkimisessa. *Onnistumista/epäonnistumista* ja *taiteellista oppimista* selvitetessä korostuvat kvalitatiiviset tutkimusmenetelmät, joita tarpeen mukaan voidaan kvantifioida lisäinformaation löytämiseksi ja esittämiseksi. Tämän tutkimuksen ongelmat ovat seuraavat:

TUTKIMUSONGELMAT: HARRASTUSMOTIIVIT

- 1) Millaisia harrastusmotiiveja on teatterinharrastajilla?
- 2) Kuinka voimakkaita ovat teatterinharrastajien harrastusmotiivit?
- 3) Miten erityyppisten teatterinharrastajien harrastusmotiivit eroavat toisistaan?

TUTKIMUSONGELMAT: TEATTERIESITYKSEN

VALMISTUSPROSESSI

- 4) Millaisten seikkojen tutkittavat kokevat aiheuttavan teatteriesityksen valmistusprosessin onnistumisen?
- 5) Millaisten seikkojen tutkittavat kokevat aiheuttavan teatteriesityksen valmistusprosessin epäonnistumisen?
- 6) Millaista taiteellista oppimista tutkittavat aikovat kokea teatteriesityksen valmistusprosessissa?

TUTKIMUSONGELMAT: TAITEELLINEN OPPIMINEN

- 7) Millaista taiteellista oppimista tutkittavat kokivat teatteriesityksen valmistusprosessissa?

Ensimmäisenä tehtävänä on löytää teatterinharrastajien motiivien pohjalta yhteisiä motiiviluokkia. Toisen tutkimusongelman osalta tutkitaan

motiiviluokkien määrällisiä eroja keskenään. Ensimmäinen ja toinen tutkimusongelma ovat luonteeltaan deskriptiivisiä eli kuvailevia. Kolmannen tutkimusongelman osalta etsitään erityyppisten teatterinharrastajien harrastusmotiiveissa ilmeneviä eroja. Tällöin tyypittelevinä kriteereinä ovat harrastajien ikä, sukupuoli, harrastuksen kesto ja asiantuntijuustaso. Taustamuuttujien valinta perustuu aikaisempiin tutkimuksiin ja tutkijan omaan perehtyneisyyteen tutkittavasta ilmiöstä.

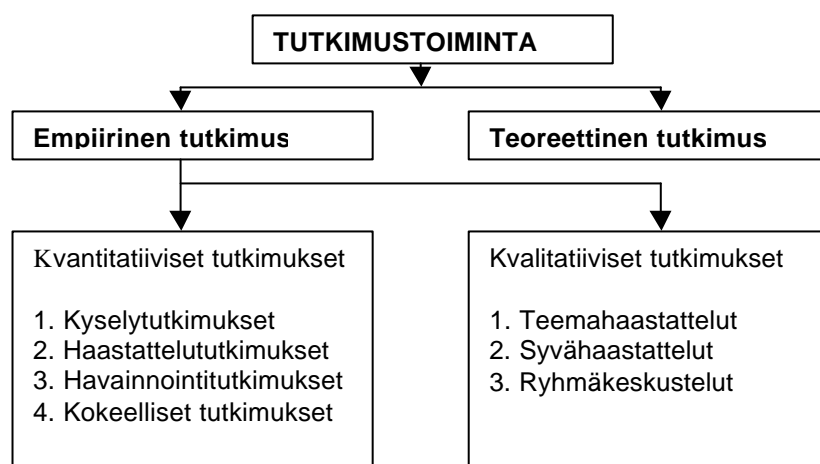
Neljännän ja viidennen tutkimusongelman osalta tutkitaan eläytymismenetelmän avulla laadittuja teatteriesityksen valmistustarinoita ja pyritään löytämään niistä tekijöitä, jotka mahdollisesti johtavat prosessin onnistumiseen/epäonnistumiseen. Kuudes tutkimusongelma käsittelee samoja tarinoita siltä pohjalta, millaista taiteellista oppimista kummankin tyyppisessä teatteriesityksen valmistusprosessissa mahdollisesti tapahtuu. Seitsemännen tutkimusongelman osalta tutkitaan, millaisia todellisia oppimisprosesseja näyttelijöissä ja ohjaajissa tapahtuu teatteriprojektin aikana.

Vastaukset ensimmäiseen, toiseen ja kolmanteen tutkimusongelmaan etsitään Suomen Harrastajateatteriliiton jäsenyhdistysten edustajilta. Neljänteen, viidänteen ja kuudenteen tutkimusongelmaan haetaan vastaukset varsinaisilta teatterinharrastajilta teatteriesityksen valmistusprosessin alkuvaiheessa. Tällöin aineistonkeruumenetelmänä käytetään eläytymismenetelmää. Seitsemänteen tutkimusongelmaan etsitään vastaus teemahaastattelulla. Teatterinharrastajia haastatellaan harjoitusprosessien päätyttyä ja tutkimukseen liittyvien esitysten alettua.

3. TUTKIMUSMENETELMÄT JA -AINEISTOT

3.1 Empiirinen tutkimus

Tieteellinen tutkimus on ongelmanratkaisua, jonka tavoitteena on selvittää tutkittavan kohteen lainalaisuuksia ja toimintaperiaatteita. Menetelmille on yhteistä se, että niiden kaikkien pyrkimyksenä on löytää vastaus tutkimustehtävästä johdettuihin kysymyksiin.



Kuvio 9. Tutkimusmenetelmien jaottelu Heikkilän (1998) mukaan.

Empiiriset tutkimukset voidaan jakaa eri tyypeihin käyttämällä erilaisia luokitteluperusteita, joita ovat esimerkiksi tutkimuksen tarkoitus, menetelmät, aikaperspektiivi, tutkimusote tai tiedonkeruumenetelmä. Kyseessä oleva tutkimus on lähinnä kuvailevaa tutkimusta. Kuvaileva eli deskriptiivinen tutkimus on

empiirisen tutkimuksen perusmuoto. Sen avulla etsitään vastauksia kysymyksiin mikä, kuka, millainen, missä ja milloin. Kuvaileva tutkimus vaatii yleensä suhteellisen laajan aineiston. (Heikkilä 1998, 14–15)

Kun tutkitaan yhtä tai paria tapausta mahdollisimman perusteellisesti ja syvällisesti, puhutaan intensiivisestä tutkimuksesta. Vastakohtana tälle on ekstensiivinen tutkimus, joka on laajasti kattava mutta pintapuolinen. Tutkimusaineisto voidaan jakaa kahteen luokkaan keräysperusteiden mukaan. Silloin kun aineisto on kerätty tiettyä tutkimusta varten, aineiston sanotaan olevan primaarista, ja kun aineisto on kerätty jotain muuta tarkoitusta varten, se on tutkimuksen näkökulmasta sekundaarista. Tutkimusote voi olla kvantitatiivinen eli määrällinen ja tilastollinen tai kvalitatiivinen eli laadullinen, tai se voi koostua molemmista, jolloin puhutaan sekutatutkimuksesta (Heikkilä 1998, 13).

Kyseessä olevassa tutkimuksessa on yhdistetty sekä kvantitatiivinen että kvalitatiivinen tutkimustapa. (Ks. esim. Lehtovaara & Viskari 1997; Heikkilä 1998.) Ensin tietoa hankitaan ja analysoidaan kvantitatiivisella tutkimusotteella. Tarkoituksena on selvittää, millaisia teatteriharrastusmotiiveja teatterinharrastajilla on ja miten erityyppisten teatterinharrastajien motiivit eroavat toisistaan. Motiivien selvittämisen jälkeen etsitään kvalitatiivisella tutkimusotteella vastauksia näytelmänvalmistusprosessin onnistumiseen ja epäonnistumiseen johtavista seikoista, ja lopuksi laadullisen tutkimustavan keinoin selvitetään, millaista taiteellista oppimista teatteriesityksen valmistusprosessin aikana tapahtuu. Kahden kvalitatiivisen aineiston yhdistämisessä käytetään jälleen apuna kvantitatiivista analyysia. Erilaisten tutkimusotteiden käyttö on perusteltua, koska ne toimivat toistensa täydentäjinä. Kaavana esiteltynä tutkimus etenee seuraavasti:

KVANTITATIIVINEN		KVALITATIIVINEN	
motiivitutkimus	eläytymismenetelmä	menetelmällinen triangulaatio	teemahaastattelu
tutkimusongelmat 1–3	tutkimusongelmat 4–6		tutkimusongelma 7

Taulukko 2. Tutkimuksen kvantitatiivinen ja kvalitatiivinen tutkimusote.

3.2 Motiivitutkimus

Motiivien tutkimisessa voidaan erottaa kaksi vastakkaista tutkimussuuntaa, joista toinen perustuu havainnointiin ja toinen testaukseen. Havainnointi on tarkka mittaustapa, mutta ei sovellu suurten joukkojen testaamiseen eikä kartoittavaan mittaukseen. Testauksessa käytetään yleensä jotain varta vasten kehitettyä mittaria. Mittarit voidaan karkeasti luokitella kolmeen eri mittarityyppiin: projektiivisiin, semiprojektiivisiin ja conscious-mittareihin. Projektiiviset ja semiprojektiiviset mittarit pyrkivät mittaamaan ominaisuuksia, jotka ovat osittain tai kokonaan tiedostamattomia. Conscious-mittareilla voidaan mitata ominaisuuksia, jotka ovat suurimmaksi osaksi tiedostettuja (Metsämuuronen 1995, 74–75). Tähän tutkimukseen liittyvä teatteriharrastusmotiivien mittaus perustuu Madsenin motiiviluokitukseen, joka on kehitetty tietoisten motiivien kartoitukseen. Testimuoto on seitsenportainen Likert-asteikko. Syy seitsenportaisen asteikon valintaan oli se, että ko. asteikolla voi parhaiten välttää ns. laitailmiötä, joka saattaa joskus aiheuttaa tulkitsemisongelmia harrastustutkimuksissa. Esikartoituksessa teatterin harrastajat kertoivat, *miksi* he harrastivat teatteria. Saatujen vastausten perusteella muodostetut väitteet validioitiin siten, että ne vastaisivat sisällöltään Metsämuurosen kyselylomakkeen tarkoitusta. Ennen varsinaista laajaa kyselyä suoritettiin esitestaus mittarin ja testilomakkeen tarkistamiseksi ja kehittämiseksi. Lopullinen vastausten sijoittaminen motiiviluokkien alaluokkiin tapahtui vasta varsinaisen kyselyn tulosten luokitteluvaiheessa, jotta teoria ei liikaa sitoisi empiiristä tutkimusprosessia, vaan antaisi sille riittävän vapauden muodostaa tarvittavat

tarkentavat luokat ja toimisi samalla tilastollisia luokitteluja tukevana taustateorianana.

PÄÄLUOKKA
Orgaaniset motiivit
Emotionaaliset motiivit
Sosiaaliset motiivit
Kognitiiviset motiivit
Toimintamotiivit

Taulukko 3. Madsenin motiiviluokat (Madsen 1972; Metsämuuronen 1995).

3.2.1 Kyselylomakkeen laadinta

Kyselylomakkeen suunnittelun pohjalla on ollut huolellinen tutustuminen kirjallisuuteen, tutkimustehtävän ja -ongelmien täsmentäminen sekä tutkimusaineiston käsittelemisen suunnitelma. On tiedettävä, mihin kysymyksiin etsitään vastauksia ja selvitettävä taustamuuttujien merkitys tutkittaviin asioihin. Kvantitatiivisen tutkimuksen oppaissa kyselylomakkeen laatimisprosessi lähtee liikkeelle tutkittavien asioiden nimeämisellä ja lomakkeen rakenteen suunnittelulla. Sitten muotoillaan kysymykset ja suoritetaan esikysely, jolla testataan lomakkeen toimivuus. Saatujen vastausten pohjalta tehdään tarvittavat muutokset ja muotoillaan lopullinen lomake. Lomakkeesta tulisi saada vastaamaan houkutteleva eikä luotaantyöntävä (Heikkilä 1998, 46–47).

Tämän tutkimuksen kyselylomake (Liite 1) noudattaa Madsenin motiiviluokitukselle perustuvaa Metsämuuronen (1995) kehittämää lomakerunkoa, joka jo hänen tutkimuksessaan on osoittautunut validiksi. Kyselylomaketta on varioitu paremmin teatterinharrastajien vastauksia kattavaksi

esikyselyn² avulla. Lomakkeen strukturoidut asenneväittämät on muotoiltu seitsemäksi vaihtoehdoksi Likertin asteikon mukaisesti. Lomakkeessa on myös muutama taustaa selvittävä avoin kysymys, joihin vastaajat ovat saaneet vapaamuotoisesti vastata kirjallisesti.

Mittarin tuli olla sellainen, että vastaajat pystyivät valitsemaan syyt, miksi he harrastivat teatteria. Lomakkeeseen tehtiin esitestauksen jälkeen pieniä lisäyksiä ja tarkennuksia, varsinkin sanavalintojen osalta koskemaan spesifisti teatteriharrastusta. Lomakkeen aikaisemmin todistetun validiuden vuoksi laajaa esitestausta ei enää tehty, vaan mittakaavaltaan pienempi lähinnä ymmärrettävyyteen ja kirjoitusasuun keskittyvä esitestaus oli perusteltua. Esitestauksessa³ paljastui pieni määrä kirjoitusvirheitä ja epäselviä kysymyksiä, joiden korjaaminen tapahtui sanojen ja lauseiden uudelleen järjestämisellä tai kysymyksen käänteiseksi muuttamisella. Myös lomakkeen saatekirjeeseen kohdistui kritiikkiä. Saatujen vastausten perusteella muotoiltiin uusi, lopullinen lomake. Kyselylomakkeessa kysyttiin myös vastaajien taustojen selvittämiseksi vastaajan kaikkien harrastusten tärkeysjärjestystä (kys. 4a) ja teatterin aloittamiseen johtanutta syytä (kys. 16). Nämä tiedot rajattiin pois tutkimuksesta. Tässä tutkimuksessa tarkastellaan teatteriharrastusta jatkuvana tapahtumana, ei aloittamiseen tai lopettamiseen liittyviä ilmiöitä. Teatteriharrastukseen liittyvien opintojen listauksella (kys. 7) pyrittiin kontrolloimaan kysymyksen 6 validiutta. Vastaajat itse arvioivat oman asiantuntijuustasonsa. Erityisen ristiriitaisissa tapauksissa oli mahdollista jättää vastaus huomion ottamatta.

Kyselylomakkeiden ensimmäinen postitus tapahtui huhtikuussa 1998 Suomen Harrastajateatteriliiton jäsenpostin mukana 191 jäsenyhdistykselle. Toukokuun loppuun mennessä palautuneita lomakkeita oli 56 kpl. Toinen postitussarja niille, jotka eivät olleet vastanneet kyselyyn, lähti kesäkuun puolivälissä. Kesän aikana

² Esikyselyssä vastaajia pyydettiin vapaamuotoisesti kertomaan, miksi he harrastivat teatteria. Esikysely tehtiin kolmelle erilaiselle teatteriharrastusryhmälle: 1) Loisto-partioleirin teatterikurssilaisille (nuoria eri puolilta Suomea), Riihimäen iltanäyttelijöille (aikuisia) ja Riihimäen Nuorisoteatterin lapsiryhmälle kevään ja kesän 1996 aikana.

³ Ryhmä Riihimäen Iltanäyttelijät ry:n jäseniä, sekä tutkijaseminaari syksyllä 1997.

yritin puhelimitse tavoitella niitä, jotka eivät olleet vastanneet. Syyskuuhun mennessä vastauksia oli palautunut 130 kappaletta eli n. 68 % lähetetystä määrästä. Katoon saattoi vaikuttaa huono kyselyajankohta eli keskikesä.

Kirje- eli postikysely eroaa haastattelututkimuksesta siten, että haastattelija ja haastateltava kommunikoivat keskenään vain lomakkeen välityksellä. Postikyselyn haittoja odotettavissa olevan suuren kadon lisäksi on se, että koskaan ei voi olla varma, kuka kysymyksiin vastaa. Vastausprosenttiin vaikuttaa myös se, kuinka tärkeänä vastaajat pitävät tutkimusta. Saatekirjeessä pyrittiin kertomaan tämän tutkimuksen merkityksestä kaikille harrastajateattereille ja sitä kautta jokaiselle teatterinharrastajalle. Yleensä postikyselyiden vastausprosentti on alle 60, joten tämän tutkimuksen vastausprosentti on hieman keskitasoa parempi. (Heikkilä 1998, 65)

3.2.2 Aineiston valintakriteerit ja otoksen koko

Kvantitatiivisessa tutkimuksessa tutkimusyksikköinä voivat olla yksilöt tai laajemmat ihmisryhmät, kuten eri tilastoalueiden tai maiden väestöt. Tämän tutkimuksen perusjoukkona on Suomen Harrastajateatteriliiton, maamme suurimman harrastajateattereiden kattojärjestön, jäsenyhdistysten teatteriharrastajat. Tiedonkeruuvaiheessa jäsenyhdistyksiä oli 191 ja palautettuja lomakkeita yhteensä 130, eli palautusprosentti oli n. 68 %. Kun jokaisessa teatterissa arvioidaan olevan keskimäärin 20 aktiivista teatterinharrastajaa (yhteensä 3820), saadaan laskettua otantasuhde eli $130 / (20 * 190)$. Toisin sanoen 3,5 % perusjoukon jäsenistä tuli valituksi näytteeseen.

Näyte on tarpeeksi kattava, ja tulokset voidaan yleistää *jäsenyhdistyksissä* teatteria harrastavien osalta ja antavat suuntaa kaikkien muidenkin teatterinharrastajien harrastusmotiiveista ks. 3.2.5). Tutkimusaineiston rajaamisella sitoutumattomiin jäsenyhdistyksiin on haluttu karsia pois teatteriharrastuksen taustalla vaikuttavat aatteelliset ja ideologiset tekijät, joilla

oletettavasti on vaikutusta teatterinharrastajien harrastusmotiiveihin. Jäsenyhdistykset toimivat pääsääntöisesti ilman taustaorganisaatiota: kukin ”omalla ideologiallaan” tai ilman sitä. Jatkossa vertaileva tutkimus eri järjestöjen näyttämöillä uurrastavien harrastajien ja kouluissa toimivien ryhmien kesken olisikin kiinnostavaa.

Kokonaistutkimuksessa tutkitaan jokainen perusjoukon jäsen. Tämä on mahdollista silloin, kun populaatio on pieni. Otantatutkimukseen päädytään, jos perusjoukko on hyvin suuri, koko populaation tutkiminen on liian monimutkaista ja kallista tai tiedot halutaan nopeasti. Otos on siis edustava pienoiskuva perusjoukosta ja sen on vastattava perusjoukkoa tutkittavien ominaisuuksien osalta. Otoksesta laskettujen tunnuslukujen avulla pyritään estimoimaan perusjoukon vastaavia suureita ja pääsemään mahdollisimman lähelle perusjoukon todellisia arvoja.

Ennen kuin lähdetään valitsemaan perusjoukosta edustavaa otosta, perusjoukko tulee määrittää tarkasti. Vasta sen jälkeen voidaan eri menetelmillä, esimerkiksi jäsenrekisterin avulla, määrittää edustava otosjoukko. Edustavan otoksen eli kohdeperusjoukon kaikkien henkilöiden tavoittaminen voi olla mahdotonta. Tällöin voidaan puhua kehikkoperusjoukosta, joka täyttää lähes kaikki edustavan otoksen kriteerit ja vaatimuksen tutkittavien henkilöiden tavoitettavuudesta. Kehikkoperusjoukkoon voi liittyä alipeittoa, jos siitä puuttuu paljon kohdeperusjoukon henkilöitä, mutta siinä voi esiintyä myös ylipeittoa, jos mukana on paljon kohdeperusjoukkoon kuulumattomia (Heikkilä 1998, 33).

3.2.3 Tutkimusaineisto

Harrastusmotiivin mahdollista eriytymistä tutkittiin neljän taustamuuttujan avulla. Nämä olivat sukupuoli, ikä, teatteriharrastuksen kesto ja teatteriin liittyvä asiantuntijuustaso. (Ks. Taulukko 4.) Ryhmämuuttujien asettamisen taustalla olivat mm. Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmalliset perusteet, joissa

teatteri-ilmaisun oppimisloukat on jaettu iän mukaan. Ikäluokkien sisällä on edelleen mahdollisuus eriyttää opetusta oppilaiden tason mukaan. Tasoon liittyvät läheisesti oppilaan tiedot ja taidot, joita voidaan katsoa luokiteltavan asiantuntijuustason ja harrastuksen keston perusteella. Sukupuolimuuttujan käyttäminen on perusteltua siitä syystä, että teatteriharrastus on naisten keskuudessa yleisempää kuin miesten. Tästä syystä on mahdollista, että naisten teatteriharrastusmotiivit eroavat miesten vastaavista motiiveista.

TUTKIMUSAINIISTO			
Ominaisuus		f	%
Sukupuoli			
1	nainen	84	64,6
2	mies	46	35,4
Ikä			
1	13 – 34 vuotta	41	31,8
2	35 – 46 vuotta	42	32,6
3	47 – 74 vuotta	46	35,7
Teatteriharrastuksen kesto			
1	1 – 11 vuotta	66	50,8
2	12 – 60 vuotta	64	49,2
Asiantuntijuustaso			
1	Hieman harjaantunut	30	23,1
2	Melko paljon harjaantunut	73	56,2
3	Erittäin harjaantunut	27	20,8

Taulukko 4. Tutkimusaineiston luokittelu.

Kyselylomakkeeseen vastanneista 65 % oli naisia ja 35 % miehiä. Luvut vastannevat myös kentällä olevaa teatterinharrastajien jakaumaa. Miehiä on n. 1/3 teatterinharrastajien määrästä, tosin nuorten ryhmissä vieläkin vähemmän. Taustamuuttujia operationalisoitaessa sukupuolet ovat saaneet numeerisen arvon: nainen = 1 ja mies = 2. (Ks. Taulukko 4 ja Liite 2.) Tutkimusaineiston sukupuolijakautumaa voidaan mielenkiinnon vuoksi verrata teatteri-ilmaisun perusopetuksesta tehtyyn pilottiseurantatutkimukseen. Ko. tutkimuksessa lasten ja varhaisnuorten teatteri-ilmaisun ryhmille lähetettiin oppilaskysely. Kuuden ryhmän jakautuma sukupuolten osalta oli seuraava: tyttöjä 79 % ja poikia 21 %. Tutkimuksessa todetaan, että sukupuolijakautuma kuvastanee koko

teatteriharrastuskentän jakautumista ja että poikien määrää teatteriharrastuksessa tulisi kaikin keinoin lisätä (Koskiniemi & Ventola 1997, 35).

Jyväskyläläisten ja tamperelaisten nuorten teatteriharrastustutkimuksessa on todettu, että teatteri on harvinainen harrastus molemmille sukupuolille, mutta tytöillä se on hieman yleisempi. Tytöt käyvät myös mieluummin katsomassa teatteriesityksiä kuin pojat. (Laakso 1998)

Kyselylomakkeeseen vastanneiden keski-ikä oli 41 vuotta. Nuorin vastaaja oli 13-vuotias ja vanhin 74-vuotias. Eniten vastaajissa oli 44-vuotiaita teatterinharrastajia. Vastaajien ikärakenne oli tasainen. Se kuvaa myös kentällä toimivien aktiiviharrastajien ikärakennetta. Ikämuuttujasta on muodostettu kolme luokkaa seuraavasti: 1 = alle 35-vuotiaat, 2 = 35-46-vuotiaat ja 3 = yli 46-vuotiaat. Ikäluokat on jaettu siten, että kuhunkin kategoriaan sijoittuisi jokseenkin yhtä monta vastaajaa. (Ks. Taulukko 4 ja Liite 2.)

Teatteriharrastuksen keskimääräinen kesto tutkituilla teatterinharrastajilla oli 16 vuotta. Eniten tutkimuksessa oli kuusi vuotta teatteria harrastaneita (11 kpl). Eniten harrastusvuosia eli 60 vuotta oli kertynyt tutkimuksen nestorille. Mukana tutkimuksessa oli myös muutama (3 kpl) vasta-alkaja, jotka olivat harrastaneet teatteria vain vuoden. Harrastuksen kesto muodosti tutkimuksen kolmannen taustamuuttujaryhmän. Tutkittujen teatterinharrastajien harrastusvuosien mediaani oli 12 vuotta. Tältä pohjalta vastaajat jaettiin kahteen ryhmään: 1 = 1–11 vuotta harrastaneet ja 2 = yli 11 vuotta harrastaneet. (Ks. Taulukko 4 ja liite 2.)

Tutkimukseen osallistuneiden itsensä arvioima asiantuntijuustaso vaihteli välillä 1–4. Antamalla itselleen numeron 4 vastaaja luokitteli itsensä erittäin harjaantuneeksi teatterinharrastajaksi ja vastakohtaisesti numerolla 1 vastaaja luokitteli itsensä vasta-alkajaksi. Muut arvot sijoituivat lukujen välille. Vastaajista 56 % eli yli puolet oli melko paljon harjaantunut

teatteriharrastuksessaan. Hieman harjaantuneita ja erittäin harjaantuneita oli n. 21 % ja vasta-alkajia n. 2 %. Neljättä taustamuuttujaryhmää operationalisoitaessa vasta-alkajien luokka yhdistettiin luokkaan ”hieman harjaantunut”, koska vasta-alkajissa oli vain kolme vastaajaa. Luokat olivat seuraavat: 1 = hieman harjaantunut (n = 30), 2 = melko paljon harjaantunut (n = 73) ja 3 = erittäin harjaantunut (n = 27). (Ks. Taulukko 4 ja Liite 2.)

3.2.4 Analyysimenetelmät

Kvantitatiivisen tutkimusaineiston ensimmäinen tilastollinen analyysi perustuu aineiston luotettavuuden selvittämiseen Cronbachin alfa-kertoimen avulla. Cronbachin alfan mahdollinen vaihteluväli on arvojen 0 ja 1 välillä. Muuttujille suoritettua faktorianalyysin (Factor Analysis, FA) perusideana on kuvata muuttujien kokonaisvaihtelua pienemmällä muuttujien määrällä. Faktorianalyysissä syntyvät uudet muuttujat, faktorit, ovat alkuperäisten muuttujien lineaarikombinaatioita. Faktorianalyysillä pyritään selvittämään mahdollisimman paljon muuttujien välistä vaihtelua. Rotatoidun faktorianalyysin tavoitteena on löytää alkuperäisten faktorien lineaarisen muunnoksen vaihteluista havainnollinen kuvakulma. Jos faktoreiden määrä halutaan rajoittaa tiettyyn lukuun, täytyy valinnalla olla teoreettinen peruste, mielivaltaista faktoreiden määrän valintaa ei voi tehdä.

Tässä tutkimuksessa faktoreiden lukumäärän valintaa helpotti taustalla oleva Madsenin motiiviteoria, jonka pohjalta faktoreiden lukumäärä rajoitettiin viiteen. Faktorien lukumäärän vahvistamiseen tähtäävät jatkoanalyysit aloitettiin tutkimalla Cattellin Scree Plot -visualisointi, jossa kuvaaja piirsi faktoreiden saamat ominaisarvot. Käyrästä voidaan päätellä, milloin faktoreiden saamat arvot alkavat vakiintua. Tilastollisten perustelujen etsintää viiden faktorin ratkaisulle jatkettiin Jöreskogin Maximumlikelihood-menetelmällä. Tarvittavat suuret Maximumlikelihood-testiin saatiin faktorianalyysin Goodness-of-fit testillä.

$$\text{Jöreskogin testi: Testi} = \chi^2/DF < 5$$

Jokaisen faktorin osioanalyysin yhteydessä suoritettiin vielä kullekin faktorille oma reliabiliteettianalyysi. Lopullisessa rotatoidussa faktorianalyysissa oli nähtävissä selkeästi muuttujien jakautuminen viiteen faktoriin. Osioanalyysien ja alaluokkien nimeämisen jälkeen verrattiin alaluokkien saamia latauksia ja saadun suosion perusteella alaluokat pyrittiin saamaan tärkeysjärjestykseen.

Osioanalyysien jälkeen teatteriharrastusmotiivien eroja tarkasteltiin varianssianalyysin keinoin neljän taustamuuttujan avulla: 1) ikä, 2) sukupuoli, 3) harrastuksen kesto ja 4) asiantuntijuustaso. Varianssianalyysillä testattiin eri taustamuuttujien keskiarvoissa ilmeneviä eroja. Tässä tutkimuksessa käytettiin yksisuuntaista varianssianalyysia, Ko. analyysi perustuu ryhmien välisen ja ryhmien sisäisen vaihtelun vertaamiseen. Ryhmät erosivat harrastusmotiivin osalta, mikäli ryhmien välillä oli enemmän vaihtelua kuin ryhmien sisällä.

Varianssianalyysissa asetetaan tutkimushypoteesit, jotka lähtevät siitä käsityksestä, että ryhmien keskiarvot ovat samanlaiset (= nollahypoteesi). Mikäli varianssianalyysissa saatu Sig.-arvo ylittää vaaditun merkitsevyytason (esim. $p > 0,05$), nollahypoteesi jää voimaan. Jos Sig.-arvo jää alle vaaditun merkitsevyytason (esim. $p < 0,05$), voidaan keskiarvojen eroilla katsoa olevan tilastollisesti (melkein) merkitsevää eroa, joten nollahypoteesi hylätään ja valitaan vaihtoehtoinen hypoteesi. Varianssianalyysi tehdään jokaisessa motiivialaluokassa kaikille taustamuuttujaryhmille.

3.2.5 Motiivitutkimuksen luotettavuuden arviointia

Tutkimuksen luotettavuuden arviointi on osa tutkimuksen laaduntarkkailua, jota tapahtuu jatkuvasti tutkimuksen eri vaiheissa. Reliaabeliuden ja validiuden käsitteiden lähtökohtana on pyrkimys päästä käsiksi objektiiviseen totuuteen, varsinkin, kun puhutaan mitattavien ilmiöiden tutkimisesta (Hirsjärvi & Hurme

2000, 184–185). Tässä tutkimuksessa kvantitatiiviset ja kvalitatiiviset tutkimusmenetelmät olivat komplementaarisessa käytössä, eli niillä pyrittiin täydentämään toinen toistaan kattamalla tutkimuksen eri alueita. Monistrategisella otteella ei tällöin tarkoiteta sitä, että pyrittäisiin eri menetelmin saavuttamaan sama tieto ja pääsemään samaan tulokseen, vaan ennen kaikkea eri tutkimusmenetelmien täydentävällä käytöllä on pyritty löytämään lisää erilaisia näkökulmia tutkittavasta ilmiöstä. Tavoitteena on ollut lisätä samalla tutkimuksen validiutta. Tutkimuksen luotettavuuden varmistamiseksi on kiinnitetty erityisesti huomiota seuraaviin seikkoihin:

- 1) Aineistonkeruun laaduntarkkailu. Hyvä valmistautuminen etukäteen. Tähän ovat kuuluneet motiivitutkimuksen osalta erilaisiin harrastusmotiivimittareihin tutustuminen ja esikyselyt, eläytymismenetelmän osalta kahden erilaisen kehystarinan laadinta haastattelujen⁴ pohjalta ja hyvän teemahaastattelurungon tekeminen ja ohjaajien haastatteleminen ennen näyttelijöitä.
- 2) Tutkijan oma perehtyneisyys tutkittavaan ilmiöön ja tutkimuskenttään.
- 3) Huolellinen perehtyminen tutkimusalan teorioihin ja niiden pohjalta oman teoreettisen mallin kehittäminen luokittelun, analyysin ja tulkinnan pohjaksi.
- 4) Perehtyminen aiempiin suomalaisiin ja ulkomaisiin alan tutkimuksiin.
- 5) Loogisen ja tarkan luokitusjärjestelmän laatiminen ja ko. systeemissä pysyminen.
- 6) Tasavertaisuus. Ehdoton pyrkimys aineiston tasapuoliseen käsittelyyn.
- 7) Asiakokonaisuus. Asioita ei irroteta asiayhteyksistään, vaan tulkitaan suhteessa kontekstiin.
- 8) Vapaus. Tutkimusaineistoa ei pakoteta yksityiskohtaisiin raameihin, vaan annetaan alaluokkien syntyä aineiston pohjalta. Vapaus merkitsee

⁴ Eri-ikäisiä teatterinharrastajia, sekä näyttelijöitä että ohjaajia, pyydettiin vastaamaan kirjallisesti, millainen on onnistunut ja epäonnistunut näytelmänvalmistusprosessi. Lisäksi useita teatterinharrastajia pyydettiin vastaamaan kirjallisesti teemoittain, mitä he oppivat viimeksi toteutuneessa näytelmänvalmistusprosessissa. Näiden aineistojen ja teorian pohjalta rakennettiin molemmat eläytymismenetelmän kehystarinat ja teemahaastattelurunko.

myös sitä, että epäselviä tapauksia ei tarvitse oletuksen mukaan sijoittaa väkisin mihinkään tiettyyn alaluokkaan vaan ne voidaan jättää sijoittamatta.

Koska tutkimuksen kvantitatiivinen ja kvalitatiivinen osa olivat suhteellisen itsenäisiä kokonaisuuksia, on perusteltua suorittaa luotettavuustarkastelu erikseen molempien menetelmien osalta. Motiivitutkimuksen luotettavuustarkastelua tehtiin pitkän tutkimusta, ja siksi luotettavuustarkastelu onkin esitetty eri vaiheiden raportoinnin yhteydessä. Seuraavaan analyysivaiheeseen edettiin vasta, kun edellisen vaiheen reliabiliteetti oli varmistettu. Vaiheittaiset luotettavuustarkastelut on esitelty myös kvantitatiivisten tulosten esittelyn yhteydessä, jotta niitä olisi helpompi verrata tilastollisen analyysin eri vaiheisiin ja etenemiseen. Motiivitutkimuksen kyselylomakkeen (Liite 1) suunnittelun taustalla on ollut huolellinen tutustuminen kirjallisuuteen, tutkimustehtävän ja tutkimusongelmien täsmentäminen ja suunnitelma tutkimusaineiston käsittelemisestä. Kyselylomakkeen pohjana on käytetty Madsenin motiiviluokitukseen perustuvaa Metsämuurosen kehittämää lomakerunkoa, joka osoittautui validiksi jo hänen tutkimuksessaan (1995). Kyselylomaketta varioitiin paremmin teatterinharrastajien vastauksia kattavaksi esikyselyn avulla. Lomakkeen strukturoidut asenneväittämät muotoiltiin seitsemään vaihtoehtoon Likertin asteikon mukaisesti. Mittarin tuli olla sellainen, että vastaajat pystyisivät valitsemaan syyt, miksi he harrastivat teatteria. Lomakkeen aikaisemmin todistetun validiuden vuoksi laajaa esitestausta ei tehty, vaan mittakaavaltaan pienempi, lähinnä ymmärrettävyyteen ja kirjoitusasuun keskittyvä esitestausta oli perusteltua. Esitestauksessa paljastui pieni määrä kirjoitusvirheitä ja epäselviä kysymyksiä, jotka korjattiin.

Tämän tutkimuksen kohteena ovat olleet suomalaiset teatterinharrastajat, jotka rajattiin käsittämään Suomen suurimman harrastajateattereiden kattojärjestön Suomen Harrastajateatteriliiton *jäsenyhdistysten* harrastajat. Jäsenyhdistyksiä tiedonkeruuvaiheessa oli 191 ja niissä toimivia harrastajia keskiarvoluvun (20) mukaan kerrottuna 3820 (vrt. s. 88). Vastauksia palautettiin 130 kappaletta eli

n. 68 % lähetetystä määrästä. Katoon saattoi vaikuttaa huono kyselyajankohta, keskikesä. Yleensä postikyselyiden vastausprosentti on alle 60, joten tämän tutkimuksen vastausprosentti on kuitenkin hieman keskitasoa parempi (Heikkilä 1998, 65). Kun jokaisessa teatterissa arvioidaan olevan n. 20 aktiivista teatterinharrastajaa, saadaan laskettua otantasuhde eli $130 / (20 * 190)$ eli noin 3,5 % perusjoukkoon kuuluvista tuli valituksi näytteeseen. Näyte on tarpeeksi kattava, joten tulokset voidaan yleistää *jäsenedistyksissä* teatteria harrastavien osalta. Koska näyte on edustava, tältä pohjalta voidaan antaa suuntaa kaikkien muidenkin teatterinharrastajien harrastusmotiivien tutkimiseen. Tutkimusaineiston rajaamisella sitoutumattomiin jäsenyhdistyksiin haluttiin karsia pois teatteriharrastuksen taustalla vaikuttavat aatteelliset ja ideologiset taustatekijät, joilla saattaa olla vaikutusta teatterinharrastajien motiiveihin. Jäsenedistykset toimivat pääsääntöisesti ilman taustaorganisaatiota ”omalla ideologiallaan” tai ilman sitä. Tulosten analyysi ja tulkinta on esitelty tarkemmin luvuissa 5.1, 5.2 ja 5.3. Tutkimuksen seuraamisen kannalta tärkeimmät dokumentit ovat lisäksi tämän tutkimuksen liitteenä.

Reliabiliteetilla tarkoitetaan tulosten tarkkuutta ja tutkimuksen luotettavuutta. Tutkijan tulee olla kriittinen, ja hänen tulee tarkkailla reliabiliteettia koko tutkimusprosessin ajan. Lähtökohta tarkastelulle on se, että tutkimus on tehty tieteelliselle tutkimukselle asetettujen kriteerien mukaan. Tutkimustulokset tulee osata tulkita oikein, ja tutkijan tulee käyttää vain sellaisia analysointimenetelmiä, jotka hän hallitsee hyvin (Heikkilä 1998, 28). Myös otos vaikuttaa tutkimuksen luotettavuuteen. Jos otos on liian pieni, tulokset ovat sattumanvaraisia. Joskus kato eli kyselylomakkeiden palauttamatta jättäneiden suuri määrä aiheuttaa epäilyjä tutkimuksen luotettavuudesta. Otoksen tulee myös edustaa koko tutkittavaa perusjoukkoa. Mikäli otos painottuu vain tiettyihin perusjoukon ryhmiin, se vinoutuu ja vaikuttaa tutkimuksen luotettavuuteen. Tieteellistä tulosta

ei myöskään tule yleistää pätevyysalueen ulkopuolelle. (Yli-Luoma 1996, 67; Heikkilä 1998, 28)

Reliabiliteettitarkastelussa voidaan puhua sisäisestä ja ulkoisesta näkökulmasta. Sisäinen reliabiliteetti voidaan todeta mittaamalla sama tilastoyksikkö useampaan kertaan. Yhdenmukaiset tulokset kertovat reliabelista tuloksesta. Ulkoinen reliabiliteetti tarkoittaa mittauksen toistettavuutta jatko- tai muissa tutkimuksissa. Alhainen reliabiliteetti laskee myös mittarin validiteettia. Sen sijaan reliabiliteetti ei ole riippuvainen validiteetista.

Tilasto-ohjelmissa on erilaisia reliabeliutta mittaavia kertoimia. Tässä tutkimuksessa käytettiin Cronbachin alfa-kerrointa. Korkea kerroin (vaihteluväli 0–1) antaa kuvan korkeasta reliabiliteetista. Seuraavassa on yhteenvedo motiivipääluokkien reliabiliteettikertoimista Cronbachin alfalla laskettuna (ks. Liite 10):

Motiivipääluokka	Cronbachin alfa
Kognitiiviset motiivit	.91
Toimintamotiivit	.84
Sosiaaliset motiivit	.82
Emotionaaliset motiivit	.81
Ammatilliset motiivit	.62

Taulukko 34. Motiivipääluokkien reliabiliteettikertoimet.

Motiivipääluokkien reliabiliteettikertoimet ylittävät niille asetetut vähimmäisvaatimukset (.70) lukuun ottamatta Ammatillisia motiiveja, joiden alfa-arvo (.62) jää hieman alle tavoitteen. Tästä syystä ammatillisten motiivien osalta tuloksiin on syytä suhtautua hieman varauksellisesti.

Objektiivisuudella tarkoitetaan tutkijan rehellisyyttä tutkimustulosten kohdalla. Vaikka tutkija olisi hyvin sisällä tutkittavassa ilmiössä, hänen tarkoitushakuisuudellaan, moraalisisella asenteellaan tai vakaumuksellaan ei saa olla vähentävää vaikutusta tutkimuksen reliabiliteettiin. (Heikkilä 1998, 28)

Näkökulma eroaa huomattavasti kvalitatiivisen tutkimuksen tekijän asemaan liittyvistä käsityksistä. Tutkijan on helpompi olla objektiivinen numeroiden kanssa toimiessaan kuin pyrkiä ehdottomaan objektiivisuuteen kvalitatiivisessa analyysissä.

Kun kyseessä oleva tutkimusaineisto on luonteeltaan näyte, on yleistettävyydessä noudatettava varovaisuutta. Näyte on kuitenkin edustava, koska se sisältää tutkittavan asian osalta koko perusjoukon piirteet ja antaa siten hyvän lähtökohdan jatkotutkimuksille.

3.3 Kvalitatiivinen tutkimusote

Kvalitatiivisista menetelmistä käydyssä keskustelussa on erottunut kaksi toisilleen vastakkaista näkemystä, joista toinen näkökulma puhuu tarkkuuden puolesta ja toinen painottaa vapautta. Tarkkuuden puolesta puhuvat jyrkän suunnan edustajat tarkoittavat väitteillään seuraavaa: kvalitatiivisten menetelmien tieteenfilosofiset lähtökohdat tai piirteet ovat sellaisia, että niihin liittyvä empiirinen analyysi on luonteeltaan syvästi tulkinnallista eikä sovi minkäänlaisiin muodollisiin jakoihin tai luokituksiin. Maltillisemman suunnan edustajat eivät usko kvalitatiivisten analyysimenetelmien muodostuvan sellaiseksi kanoniseksi tutkimusvälineeksi, kuin mitä tilastolliset menetelmät ovat kvantitatiiviselle tutkimukselle. (Eskola & Suoranta 1998, 8–14)

Kvalitatiivinen tutkimus on saanut käyttövoimansa suhteesta kvantitatiiviseen tutkimukseen. Kuitenkin vastakkainasettelu kvalitatiivinen–kvantitatiivinen on turha ja harhaanjohtava silloin, kun puhutaan tutkimuksen hyvydestä tai huonoudesta. Tärkeintä on tehdä tutkimusta ongelmien näkökulmasta parhaiten soveltuvalla tutkimustyyllillä (Eskola & Suoranta 1998, 8–14). Sitä paitsi ihmistieteellisessä tutkimuksessa on paljon yhteisiä piirteitä molempiin tutkimussuuntauksiin, kuten pyrkimys loogiseen todisteluun ja objektiivisuuteen

siinä mielessä, että tutkijat nojaavat todisteluissaan havaintoaineistoihin eikä omiin subjektiivisiin mieltymyksiin tai arvolähtökohtiin. Toisaalta taas nykyään on tyypillistä yhdistää samaan tutkimukseen molemmat tutkimustavat, sekä kvantitatiivinen että kvalitatiivinen, tutkimustehtävään sovellettuina. Määrällinen ja laadullinen tutkimustapa voidaankin nähdä toinen toistaan täydentävinä menetelminä eikä vastakohtina tai toisiaan poissulkevinä analyysimalleina (Alasuutari 1994, 22–23).

Laadullisessa tutkimuksessa aineiston tieteellisyyden kriteeri ei ole aineiston määrä vaan laatu ja käsitteellistämisen kattavuus. Tutkija pyrkii sijoittamaan tutkittavan kohteen yhteiskunnallisiin raameihin ja antamaan siitä tarkan kuvan. Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan harkinnanvaraisessa otannassa on kyse siitä, kuinka tutkija rakentaa tutkimukseensa vahvat teoreettiset perustukset, jotka myös ohjaavat osaltaan aineiston hankintaa (Eskola & Suoranta 1998, 17–18).

Kvalitatiivista lähestymistapaa pidetään Østernin mukaan sopivampana teatterin ja draaman tutkimuksissa erityisesti siksi, että laadullinen tutkimus on luonteeltaan enemmän filosofista. Toisaalta hän korostaa, että on olemassa kansainvälistä draamatutkimusta, joka on poikkitieteellistä. Teatterin ja draaman tutkimuksessa on sovellettu yleisesti ns. grounded theory -tyyppistä tarkastelua, jonka pohjalta on voitu johtaa tarkoituksenmukaisia teorioita. Aiemmissa teatterin ja draaman tutkimuksissa käytetty poikkitieteellisyys ja useiden tiedonhankkimiskeinojen käyttö ovat antaneet suuntaa myös tämän tutkimuksen tiedonhankkimistrategian luomiselle (Østern 1996, 8; Heikkinen 1996, 16–17; ks. myös Karhunen 1991, 2–5).

3.3.1 Laadullisen tutkimuksen analyysi

Laadullisen aineiston analyysillä pyritään selkeyttämään hankittua aineistoa ja löytämään uutta tietoa tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä. Analyysissa aineisto tiivistetään, niin että tutkimuksen kannalta turha informaatio karsitaan ja

vain oleellinen säilytetään. Heterogeeninen aineisto jalostetaan selkeämmäksi ja mielekkäämmäksi. Keskeistä uusissa analysointitavoissa on luopuminen yhden ja ainoan totuuden etsimisestä. Tilalle on tullut useiden totuuksien ja näiden mahdollisten merkitysten etsiminen. (Eskola & Suoranta 1998, 139–141) Kvalitatiivisen tutkimusaineiston analyysiperusteita voi luokitella eri lähtökohdista. Yksi luokitteluperuste on käsitys totuudellisuudesta. Tähän liittyen kvalitatiivisen aineiston analyysi voi alkaa ensinnäkin siitä lähtökohdasta, että kvalitatiiviset aineistot kertovat vääristelemättömän totuuden erikokoisina ja -muotoisina osina, jolloin niiden avulla voidaan saavuttaa totuudenkaltaista tietoa. Toisaalta taas aineiston analyysiin voi hakea suhteellisen suhtautumistavan, joka pohjautuu kulloiseenkin tutkimustavoitteeseen ja -intressiin. Silloin aineiston voidaan katsoa olevan järjestäytynyt juuri tiettyä tarkoitusta varten (Eskola & Suoranta, 1998, 142). Koska kvalitatiivisen tutkimuksen tutkimuskohteet ilmenevät tutkijalle yleensä kielessä, kieli on osa tutkimuskohdetta. Kielen moninaisuus tarkoittaa taas sitä, ettei yhdessä tutkimuksessa voi tarttua kaikkeen yhdellä kertaa (Eskola & Suoranta 1998, 143).

Aineiston laajuus saattaa tehdä vaikeaksi laadullisen tulkinnan. Mainitusta syystä aineiston hallittavuus heikkenee. Ongelmia tuottaa myös se, että kentällä olemisen ja tulkintojen tekemisen välinen aika on yleensä pitkä. Tulkintojen varmistaminen ei myöskään aina onnistu tai se häiriytyy ja muuntuu pitkän ajan myötä. Semioottisin tulkintavälinein suoritettu analyysi on usein aikaa vievä ja erittäin vaivalloinen johtuen aineiston laajuudesta ja monimuotoisuudesta. Kommunikaatioon liittyvä vaikeus on kyseessä, kun tutkija ja tutkittava eivät täysin ymmärrä kielellisistä tai ilmaisullisista syistä toistensa tarkoituseriä. Eittämättä laadullisen tutkimuksen vaikein vaihe on juuri tulkintojen tekeminen, sillä siihen ei ole olemassa mitään yksiselitteistä ohjetta, vaan tulkintojen onnistuminen perustuu tutkijan omaan tieteelliseen mielikuvitukseen ja kekseliäisyyteen. Tulkintojen kytkemistä tiukasti havaittavaan todellisuuteen voidaan laajentaa käsittämään myös *mahdolliset* maailmat. Tällöin tulkinta tulee

entistä tuottavammaksi ja mielenkiintoisemmaksi. (Eskola & Suoranta 1998, 146–147)

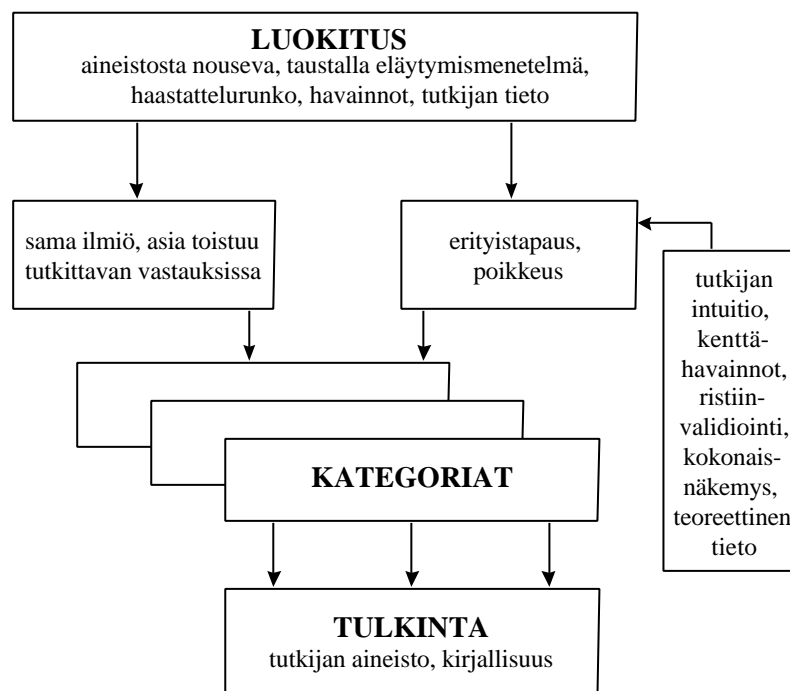
Kvalitatiivisen aineiston käsittelyn yhteydessä puhutaan aina analyysistä ja tulkinnasta. Eskola ja Suoranta ovat pyrkineet vertailemaan käsitteitä erilaisten tutkimusten pohjalta. Käsitteet voidaan nähdä joko toisilleen vastakkaisina vaiheina tai edellisistä vaiheista riippuvina evoluutiomalleina, joiden analyysivaiheessa aineistosta tehdään analyysia ohjaavia tulkintoja. Toisaalta analyysivaiheen voidaan nähdä olevan tulkinnasta etenkin teknisesti erillinen tapahtuma, jossa raakamateriaalista poimitaan tutkimusongelmien kannalta olennaiset asiat. Vasta luokitellusta datasta voidaan tehdä tulkintoja. Eri näkemyksistä voidaan päätellä ainakin se, että käsitteiden jyrkkä erottelu ei ole mahdollista, annetaan niille mikä merkitys tahansa (Eskola & Suoranta 1998, 146–147).

Tutkimuksen perimmäisenä tarkoituksena on tulkinnan onnistuminen. Tulkinnalla tarkoitetaan tässä yhteydessä tutkimustulosten ja analyysin tulosten ympärille rakentuvaa tulkintaa, jossa tuloksia tarkastellaan teoreettisella tasolla (Eskola & Suoranta 1998, 96). Syrjälän (1994) malli perustuu etnografiseen aineiston analyysiin, ja sen käyttämistä sovellettuna yli tutkimustyylin ei ole aristeltu, koska se tuntuu sopivan tähänkin tutkimukseen. Tulkinnalliset selitykset ovat kerronnallisia kuvauksia, joiden kautta sosiaalisten ilmiöiden tarkoitukset ja merkitykset paljastuvat. Tulkinnan avulla nähdään selvemmin, mitä kaikkea saattaa kytkeytyä vastaavanlaisiin tilanteisiin, ja tulkinnat auttavat ymmärtämään, miten eri asiat ovat yhteydessä toisiinsa (Eskola & Suoranta 1998, 96). Oppimisen tuloksia evaluoitaessa kaikkein olennaisinta on selvittää, millaisia *erilaisia* oppimiskokemuksia ja niihin liittyviä tulkintoja on omaksuttu ja *miten* mikin asia on *ymmärretty* kuin selvittää, *kuinka paljon* on opittu (Ruohotie 2000, 121). Siksi kvalitatiivisen metodin käyttö on perusteltua taiteellista oppimista tutkittaessa.

Lopullinen analyysiprosessi voidaan Syrjälän (1994) mukaan jakaa karkeasti seuraaviin vaiheisiin:

1. Tutkijan herkistyminen, joka edellyttää oman aineiston hyvää tuntemista ja keskeisten käsitteiden haltuunottoa teoreettisen kirjallisuuden avulla.
2. Aineiston sisäistäminen ja teoretisointi (ajattelutyö).
3. Aineiston karkea luokittelu, keskeisimmät luokat/teemat.
4. Tutkimustehtävän täsmennys, käsitteiden täsmennys.
5. Ilmiöiden esiintymistiheyden toteaminen, poikkeusten toteaminen, uusi luokittelu.
6. Ristiinvalidioiminen. Saatujen luokkien puoltaminen ja horjuttaminen aineiston avulla.
7. Johtopäätökset ja tulkinta. Analyysin tulos siirretään laajempaan tarkastelukehikkoon. (Syrjälä et al. 1994, 90)

Laadullisen tutkimuksen analysointi on voimakkaasti tutkijan ajattelutyötä, joka vaatii tarkkaa systemaattisuutta ja organisointia. Analysointivaihetta ja kategoriointia voidaan kuvata seuraavalla kaaviolla, joka kehitetty Syrjälän (1994) kouluetnografian analysointikaavion pohjalta:



Kuvio 10. Etnografisen aineiston analyysi.

Tämän tutkimuksen laadullinen tutkimusosuus ei sisällä varsinaisia hypoteeseja eli ennako-oletuksia tutkimuskohteesta tai -tuloksista. Tämä johtuu ennen kaikkea siitä, että kyseistä ilmiötä on tutkittu Suomessa ja koko maailmassa erittäin vähän. Sen sijaan vuosikaudet teatteria harrastaneena, opiskelleena ja opettaneena sekä kasvatusalan ammattilaisena myönnän omaavani joitain ennako-oletuksia tutkimustulosten osalta. Olen tiedostanut omat ennako-oletukseni ja ottanut ne huomioon ns. työhypoteeseina ja arvauksina tulevista tuloksista. Eskolan ja Suorannan (1998, 20) mukaan tämä tapa on jopa erittäin suositeltava, koska vain sitä kautta tutkija voi oppia tutkimuksensa edetessä.

Tämän päivän laadullisen tutkimuksen linjauksista voidaan lisäksi poimia seuraavia argumentteja:

1. Kvalitatiivisissa tutkimuksissa ongelmana on yleensä analyysin pinnallisuus eli analyysi on jäänyt liian usein vain vastaajien puheen suoraksi lainaukseksi. Myös menetelmien kokeilu saattaa saada pääroolin koko tutkimuksessa.
2. Menetelmien yleistyessä myös laadullisen tutkimuksen vaatimustaso on noussut.
3. Kvalitatiivisten menetelmien opetus on kirjavampaa kuin kvantitatiivisten menetelmien.
4. Laadullisen tutkimuksen tiedonkeruumenetelmien kirjo on seurausta perinteisestä teemahaastattelun tematisoinnista.
5. Kentällä vaihtuvat trendit vaikuttavat laadullisen tutkimuksen analyysimenetelmien yleisyyteen varsinkin opinnäytetöissä. (Eskola & Suoranta 1998, 32–33)

Koska tutkimuksessa on myös taiteentutkimuksen piirteitä, on hyvä kuvata lyhyesti tieteen ja taiteen eroja. Olennaisinta taiteissa on se, mikä auttaa meitä kokemaan todellisuuden esteettisesti. Tieteellistäkin teoriaa voidaan jossain mielessä pitää kauniina, mutta se on kuitenkin toissijainen seikka teorian tai todistelun toimivuudelle totuuden tiedostamisyrittämissä (Eskola, 1992, 16-

17). Toiseksi taiteelle on ominaista hahmottaa todellisuutta aistimellis-konkreettisten kuvien avulla toisin kuin tieteessä, jossa teoreettisabstraktinen materiaali on olennaisinta. Tiivistäen voitaisiin sanoa, että taiteessa on tärkeintä esteettisen muodon suhde sisältöön tai ilmaistuun ideaan, kun taas tieteessä tärkeintä on teoreettisten käsitteiden adekvaattisuus suhteessa tutkimuksen kohteena olevaan todellisuuteen (Eskola 1992, 16–17).

3.3.2 Empiirisen aineiston valintakriteerit laadullisessa tutkimuksessa

Teattereiden valinnassa tärkeää oli se, että harrastajat olivat eri ikäryhmistä ja teatterin toiminta ja luonne olivat erilaisia. Lisäksi teattereiden tuli olla toimintansa vakiinnuttaneita harrastajateattereita ja kullakin teatterilla tuli olla aloitusvaiheessa näytelmäproduktio. Produktioiden piti olla myös mahdollisimman eri tyyppisiä. Harkinnanvaraisen valinnan tavoitteena oli saada empiirisestä aineistosta mahdollisimman monipuolinen. Rajoittavana tekijänä pidettiin maantieteellistä sijaintia, ja siksi teatterit pyrittiin löytämään Etelä-Suomen läänin alueelta. Lisäksi tässä tutkimuksessa suljettiin pois aatteellisten järjestöjen näyttämöt, koska haluttiin varmistua siitä, ettei toimintaideologioilla ja -aateilla olisi vaikutusta tutkimustuloksiin. Teattereiden etsinnässä käytettiin apuna sitoutumattoman Suomen Harrastajateatteriliiton henkilökuntaa, joka ystävällisesti seuroi n. 200 jäsenyhdistyksensä joukosta 20 mahdollista ehdokasta. Näistä kartoitin puhelinsoittoilla tutkimukseen sopivat kohteet. Edellä mainittujen kriteerien pohjalta valituiksi tuli neljä erilaista teatteria: Katuteatteri Naamio ja Höyhen Helsingistä, Riihimäen Nuorisoteatteri, Hämeenlinnan Minitatteri ja Hollolan Näyttämö.

3.3.3 Eläytymismenetelmä

Ihmisellä on kyky käyttää symboleja ja hän käyttää tätä kykyä koko elämänsä ajan. Kyseinen taito mahdollistaa ihmisen sopeutumisen ympäristöön. Hänen ei

tarvitse joka kerta suorittaa erilaisia tekoja ja toimintoja vain varmistuakseen niiden tuloksista, vaan hän voi symbolisesti kokeilla erilaisia vaihtoehtoja ja tarvittaessa luopua niistä ennen toteuttamista. Symboliset prosessit auttavat jäsentämään todellisuutta. On paljon turvallisempaa ja järkevämpää kuvitella ongelmiin erilaisia ratkaisuja ja ennakoita eri toimenpiteiden seurauksia kuin kokea kaikki todellisesti. Arvoihin, tavoitteisiin, uskomuksiin ja sääntöihin sisältyy symbolista merkitystä, ja ne ohjaavat yksilön käyttäytymistä (Ruohotie 2000, 116).

Ihmisen kykyä eläytyä ennakoiden tapahtumiin voidaan käyttää hyväksi tutkittaessa käyttäytymistä ja mentaalisia prosesseja esimerkiksi kasvatustieteen tai sosiaalipsykologian näkökulmasta. Tällöin aineistonkeruumenetelmästä käytetään termiä *eläytymismenetelmä*. Tutkimusaineiston kerääminen ko. menetelmän avulla tarkoittaa pienten esseiden, lyhyiden tarinoiden, kirjoittamista tutkijan antamien ohjeiden mukaan. Vastaajille annetaan kehyskertomus, jonka luomien mielikuvien ja ajatusten mukaan heidän tulee kirjoittaa pieni tarina. Tarinoissa vastaaja vie oman mielikuvituksensa avulla tilanteen eteenpäin annetusta orientaatiosta tai kuvaa, mitä kehyskertomuksessa esitettyä tilannetta ennen on voinut tapahtua. Tarinat eivät ole kuvauksia todellisuudesta vaan mahdollisia asioita, joita saattaa tapahtua. (Eskola 1997, 5–6)

Keskeinen asia eläytymismenetelmän käytössä on variointi. Samasta peruskehyskertomuksesta on kaksi tai useampia versioita, joissa muutetaan yhtä keskeistä tekijää. Eläytymismenetelmän erityispiirre moniin muihin tiedonhankintamenetelmiin verrattuna on variointi. Tällöin verrataan erilaisten kehyskertomusten pohjalta syntyneitä tarinoita. Eläytymismenetelmän kautta ihmistä pyritään ymmärtämään kulttuuriolentona ja ottamaan huomioon hänen toimintansa aktiiviset puolet, kuten tietoisuus, kieli, pohdinta ja aktiivinen ajattelu. (Eskola 1997, 6, 12–13; ks. Eskola 1992)

Eläytymismenetelmissä voidaan erottaa kaksi päävaihtoehtoa:

1. Aktiivinen eläytymismenetelmä (*active role-playing*), jossa toimitaan ikään kuin roolileikin tapaan. Vastaajalle kuvataan jonkin tilanteen perustekijät ja roolihahmot. Esitetyn orientaation perusteella henkilöt eläytyvät tilanteeseen ja esittävät tulkintansa roolileikin avulla. He keksivät itse vuorosanansa.
2. Passiivinen eläytymismenetelmä (*passive role-playing tai non-active role-playing*) on sellainen, jossa vastaajalle kuvataan tietyn tilanteen kehukset ja vastaaminen tapahtuu kirjallisesti pienenä kirjoitettuna tarinana. (Eskola 1997, 7–8; ks. myös Eskola 1991; Eskola & Suoranta 1996).

Sanat *aktiivinen* ja *passiivinen* eivät kuvaa osuvasti vastaajan käyttäytymistä eläytymistilanteessa. Aktiivisessa roolileikissä syvennyttään koko olemuksella tilanteeseen ja toimitaan sen mukaisesti. Passiivisessa eläytymistilanteessa eläydyttään tilanteeseen yhtä aktiivisesti, mutta vastaaminen tapahtuu kirjallisesti. Mielestäni oikeammat vastineet olisivat toiminnallinen eläytymismenetelmä ja kirjallinen eläytymismenetelmä. Ne kuvaavat paremmin sitä vastaajien käyttäytymistä, joka tapahtuu mittaustilanteessa. Lisäksi käsite *passiivinen eläytymismenetelmä* antaa väärän ja väheksyvän vaikutelman, ikään kuin tämän suuntautumisvaihtoehdon vastaajat eivät kunnolla eläytyisikään tilanteeseen. Kyse on vain vastaamisen eri muodosta.

Eläytymismenetelmä on eettisten kysymysten osalta ongelmattomampi kuin moni muu tiedonhankintamenetelmä. Eläytymistarinaa kirjoittavalla on huomattavan suuri määrä vastausmahdollisuuksia verrattuna kyselylomakkeen vaihtoehtoihin. Eläytymismenetelmän perusideat voidaan jakaa kahteen ryhmään:

1. Vastaajien katsotaan olevan kykeneviä havaitsemaan, erittelemään ja tulkitsemaan erilaisten sosiaalisten tilanteiden informaatiota.

2. Ihmisen toiminta ja logiikka eivät ole eri tilanteissa täysin sattumanvaraisia. Siksi eläytymismenetelmällä pyritään selvittämään sääntörakenteita. (Eskola 1997, 14–16)

Eläytymismenetelmällä pyritään tavoittamaan sekä tilanteen että vastaajan sosiaalisuus ja kulttuurisidonnaisuus. Tavoitteena on valaista kyseessä olevan toiminnan merkityksiä. Tutkimuksessa ei niinkään olla kiinnostuneita pelkästään varmoista tai (tilastollisesti) erittäin todennäköisistä asioista, vaan ensisijaisesti kiinnostus kohdistuu siihen, millaiset asiat ovat vastaajien mielestä ylipäättään mahdollisia. On kuitenkin syytä tähdentää, että eläytymismenetelmä on ennen kaikkea aineistonkeruumenetelmä eikä tutkimusmenetelmä. (Eskola 1997, 14–16)

Aineistojen avulla tutkija voi löytää uusia näkökulmia eikä vain todentaa ennestään epäilemäänsä. Yleisin eläytymismenetelmään kohdistuva epäily lienee se, että menetelmä tuottaa pelkästään stereotypioita. Eskolan (1997) mukaan näin todella on, mutta sen lisäksi menetelmä tuottaa paljon poikkeuksellisia vastauksia. Tähänastisen käytön perusteella eläytymismenetelmälle on löydettävissä ainakin seuraavia käyttötarkoituksia:

1. Käyttökelpoinen aineistonkeruumenetelmä laadullisessa ihmistutkimuksessa. Menetelmän avulla voi tutkia monenlaisia ongelmia, ja menetelmällä kerättyä aineistoa voi analysoida usealla eri tavalla.
2. Eläytymismenetelmä on keskeinen vaihtoehto pyrittäessä minimoimaan tutkimuksen eettisiä ongelmia ja tutkijan vaikutusta vastaukseen. Tutkittavilla on vapaus ilmaista itseään omalla luonnollisella tavalla.
3. Eläytymismenetelmä toimii tutkijan ajattelun vauhdittajana, ei pelkästään hypoteesien testaamisessa vaan myös niiden laatimisessa. Menetelmä tuottaa käyttökelpoista materiaalia aineistolähtöiseen analyysiin, esimerkiksi ns. grounded-teoria. (Grounded Theory on nimitys

teorianmuodostustavalle, jossa teoriaan pyritään empiirisistä aineistoista lähtöisin olevilla useilla aineistonkeruumenetelmillä.)

4. Eläytymismenetelmää voidaan käyttää myös tulevaisuudentutkimuksessa selvittämään tutkittavien käsityksiä tulevaisuudesta ja heidän käyttäytymistään tilanteissa, joita ei voida kokeellisesti demonstroida.
5. Eläytymismenetelmä tarjoaa käyttökelpoisen aineistonhankintamenetelmän ratkaistaessa jotakin käytännöllistä ongelmaa.
6. Eläytymismenetelmä sopii hyvin teoriasta johdettujen hypoteesien testaamiseen.
7. Kevyenä menetelmänä eläytymismenetelmä sopii hyvin erilaisiin esitutkimuksiin.
8. Eläytymismenetelmä soveltuu hyvin myös eri tiedonhankintamenetelmien yhteiskäyttöön eli triangulaatioon. (Eskola 1997, 30–31)

Tähän tutkimukseen kerättiin eläytymismenetelmän avulla aineisto, jonka pohjalta haettiin syitä onnistuneeseen ja epäonnistuneeseen teatteriesityksen valmistusprosessiin ja etsittiin samalla *mahdollisia* tutkittavalle henkilökohtaisesti tapahtuneita taiteellisia oppimiskokemuksia. Eläytymismenetelmän avulla saatuja tietoja oppimiskokemuksista on verrattu temahaastattelun paljastamiin todellisiin oppimiskokemuksiin. (Ks. esim. Isosomppi 1996.)

3.3.3.1 Eläytymismenetelmän aineisto

Teatteri Naamio ja Höyhenen katuteatteriproduktion muodosti neljä naista, ammattiohjaaja ja kolme eri-ikäistä näyttelijää. Näytelmänä oli katuteatteriksi kirjoitettu satu. Koska ryhmä oli kooltaan pieni, jokainen näyttelijä kirjoitti eläytymismenetelmän osalta kummankin orientaatiovaihtoehdon (sekä onnistumis- että epäonnistumistarinan). Samoin ohjaaja, joka oli nainen ja ammattiohjaaja, kirjoitti omat eläytymistarinansa molempien orientaatiovaihtoehtojen pohjalta.

Riihimäen Nuorisoteatterin näytelmäproduktio koostui 15 nuoresta, joista eläytymismenetelmä koski yhdeksää henkeä. Nämä olivat harjoituksissa, kun aineistonkeruu suoritettiin. Viisi näyttelijää kirjoitti eläytymistarinan onnistumisesta ja neljä epäonnistumisesta. Valinta suoritettiin arpomalla. Teatterin näytelmänä oli venäläinen klassikko. Ohjaaja oli nainen, puoliammatillainen harrastajaohjaaja, joka kirjoitti eläytymismenetelmän onnistumisorientaation pohjalta.

Hämeenlinnan Miniteatteri edusti lapsiteatteria. Tutkimukseen osallistui 12 lasta, joiden ikä oli 10–13 vuotta. Tätä nuorempia ei voitu ottaa mukaan tutkimukseen, koska vastaaminen vaati varmaa luku- ja kirjoitustaitoa. Vastaajista puolet kirjoitti eläytymistarinan onnistumisesta ja puolet epäonnistumisesta. Jako suoritettiin arpomalla. Teatterin näytelmänä oli tunnettu klassinen lastennäytelmä. Ohjaaja oli mies ja ammatillainen, ja hän kirjoitti kaksi eläytymistarinaa, yhden kumpaankin orientaatioon liittyen.

Hollolan Näyttämö edusti tyypillistä aikuisten harrastajateatteria. Eläytymistarinoiden kirjoittamiseen osallistui yhdeksän eri-ikäistä teatterinharrastajaa. Heistä neljä kirjoitti onnistumistarinan ja viisi epäonnistumistarinan. Valinta suoritettiin arpomalla. Ohjaaja oli mies ja ammatillainen. Hän kirjoitti eläytymistarinat kummankin orientaatiovaihtoehdon pohjalta. Näytelmänä oli aikuisille suunnattu komedia.

3.3.3.2 Eläytymismenetelmään pohjautuvan analyysin perusteet

Eläytymistarinoiden (ks. Liitteet 3 ja 4) kirjoittamisesta sovittiin hyvissä ajoin etukäteen teatteriryhmän kanssa. Aineistonkeruu sijoittui ajankohtaan, jossa ryhmä oli juuri aloittanut uuden näytelmän harjoitukset. Tarinat kirjoitettiin teatterin omassa harjoituspaikassa ennen harjoitusten alkamista. Tutkijana olin itse paikalla valvomassa, antamassa ohjeita, vastaamassa mahdollisiin kysymyksiin ja selventämässä tutkimusohjeita. Jokainen kirjoitti vastauksensa

itse omaan tahtiin omassa rauhassa. Keskimäärin aikaa tarinoiden kirjoittamiseen kului hieman yli tunti, lapsiteatterissa n. 40 minuuttia.

Eläytymismenetelmän tuloksia tarkasteltiin yksityiskohtaisesti sekä näyttelijöiden että ohjaajien näkökulmasta. Lisäksi ko. luokista etsittiin yhteisiä tekijöitä. (Vrt. Fenomenografinen analyysi.) Saatuja oppimiskokemuksia verrattiin teemahaastattelussa saatuihin tuloksiin taiteellisen oppimisteorian näkökulmasta. Analyysissa tarkasteltiin myös sitä, kuinka tutkittavat tulkitsivat omaa onnistumistaan tai epäonnistumistaan prosessissa. Analyysissa käytettiin myös tyypittelyä, jonka pohjalta ilmiöistä (onnistuminen, epäonnistuminen ja mahdollinen taiteellinen oppiminen) laadittiin metaforisia esimerkkitarinoita. Itse teatterin tekijänä ja tutkijana pyrin tietoisesti välttämään subjektiivista asennoitumista aineistoon, mutta absoluuttista objektiivisuuttakaan en tavoitellut. Tällä tarkoitan erityisesti sitä, että eläytymismenetelmän esimerkkitarinoiden laadinnalla olen pyrkinyt tuomaan esille myös niitä emootioita, joita vastauksista on välittynyt. Tutkimusaiheeseen ja -kenttään liittyvän oman tietotaidon pohjalta pyrin ymmärtämään myös muita ilmiöitä ja asioita, joita analyyseissa on noussut esiin.

3.3.4 Teemahaastattelut

Haastattelu on kahden ihmisen välinen vuorovaikutustilanne, joka sopii hyvin erilaisiin tutkimustarkoituksiin. Haastattelutilanteessa ihminen kohdataan subjektina, jolle annetaan vapaus ja mahdollisuus tuoda esille omia mielipiteitä ja toteuttaa itseään vapaasti. Ennen haastattelun antamista haastateltava on ilmoittanut suostumuksensa, joten hän sitoutuu haastattelutilanteeseen. Ihminen on tutkimustilanteessa merkityksiä luova aktiivinen osapuoli. Haastattelu sopii tutkittavaan aiheeseen myös sen vuoksi, että teatteriprosessissa tapahtuva taiteellinen oppiminen on suhteellisen vähän tutkittu alue, joten tarkkoja vastauksia on vaikea määrittää ennalta. Saatuja tutkimustuloksia voi myös

verrata eläytymismenetelmällä saatuihin tuloksiin ja tehdä niistä synteesiä. Haastattelutilanteessa on mahdollisuus esittää jatkokysymyksiä ja siten syventää saatuja vastauksia tai etsiä niille lisätulkintaa.

Haastattelun vaikeutena on ajankäyttöön liittyvät seikat. Haastatteluajkojen ja -tilanteiden sopiminen on usein työlästä. Lisäksi haastattelun kestot matkoineen vievät useita tunteja. Yhden haastattelun puhtaaksi kirjoittamiseen saa varata aikaa koko päivän. Haastatteluun liittyy myös monia virhelähteitä, joiden kanssa täytyy olla erityisen varovainen koko tutkimusprosessin ajan. Esimerkiksi haastateltava voi haluta antaa sellaisia vastauksia, jotka miellyttävät haastattelijaa, sen sijaan hän että kertoisi totuudellisesti, miten hän kokee asiat. Haastattelijan on oltava vireänä ja ylläpidettävä haastateltavan motivaatiota ja vapautunutta ilmapiiriä, jotta tämä kertoisi mahdollisimman paljon aiheeseen liittyen. Haastatteluista aiheutuu aina kustannuksia, joista merkittävimmät ovat matka- ja puhelinkustannukset. Lisäksi nauhoittamiseen kuluu useita nauhoja. Suurin vaikeus koskee kuitenkin analysointia ja tulkintaa, koska valmiita malleja ei ole. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 34–43)

Teemahaastattelu eli puolistrukturoitu haastattelu on haastattelututkimuksen yksi muoto. Se sopii tutkimuksiin, joissa tiedetään, että haastateltavat ovat kokeneet jonkin tietyn tilanteen. Vastaavasti tutkimuksen tekijä on selvitelty alustavasti tutkittavan ilmiön olennaisia osia, rakenteita, prosesseja ja kokonaisuutta, joiden pohjalta hän laatii haastattelurungon. Haastattelu suunnataan tutkittavien henkilöiden subjektiivisiin kokemuksiin tapahtuneista tilanteista, joihin tutkija on ennalta perehtynyt (Hirsjärvi & Hurme 2000, 34–43).

3.3.4.1 Haastattelun teemojen valinta

Yksityiskohtaisten kysymysten sijaan teemahaastattelu noudatti tiettyjä keskeisiä asia-alueita eli teemoja. Ihmisten tulkinnat ja asioille antamat merkitykset vuorovaikutustilanteessa olivat teemahaastatteluiden keskeisimpinä tavoitteina. Tutkimuksen teemahaastattelu oli luonteeltaan survey-tutkimusta, johon vastaajat

valittiin harkinnanvaraisesti tutkittavista teattereista. Valitulle kohdejoukolle esitettiin samoihin teemoihin liittyvät kysymykset, jotta yksilökohtaisten tulkintojen lisäksi vastauksia voitaisiin luokitella vertailtavuuden vuoksi. Teemojen tuli olla vertailtavissa myös eläytymismenetelmän tarinoiden kanssa. Teemahaastattelussa tavanomainen haastateltavien määrä on 15. Tässä tutkimuksessa haastateltavia oli kaikkiaan 19.

Teemahaastattelun aiheet perustuivat taiteellisen oppimisen synteessimalliin. Ne jakautuivat kolmeen pääluokkaan, joihin näyttelijöillä liittyi haastattelun runkona mm. seuraavanlaisia teemoja (ks. Liitteet 5 ja 6):

- 1) *Taitotieto omasta työskentelystä*: näyttelijäntyöhön liittyvät oppimiskokemukset, mukaan lukien puhe ja ääni, näyttämöliikunta, heittäytyminen, tunteet, kuunteleminen ja virhesuoritukset.
- 2) *Käsite- ja mielikuvatieto teatterista ja teatteriesityksen valmistusprosessista*: ohjaajantyö, tekstin analysointi, puvustus, maskeeraus, lavastus, valot, musiikki ja ääni sekä markkinointi.
- 3) *Elämys- ja vuorovaikutustieto*: ne tärkeimmät asiat elämästä, joita näytelmä opetti, vuorovaikutus ja yhteistyö (kolme ulottuvuutta: näyttelijä–näyttelijä, näyttelijä–ohjaaja ja näyttelijä–yleisö) sekä kritiikki.

3.3.4.2 Teemahaastatteluaineiston valintakriteerit

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa on tapana puhua otoksen sijaan harkinnanvaraisesta näytteestä. Tilastollisten yleistysten sijaan pyritään ymmärtämään jotain tiettyä tapahtumaa, kokemusta tai ilmiötä syvällisemmin ja saamaan siitä uusia, teoreettisia näkökulmia. Teemahaastatteluun kuuluvan aineistovalinnan tavoitteena oli saada kustakin teatteriryhmästä (Naamio ja Höyhen, Riihimäen Nuorisoteatteri, Hämeenlinnan Miniteatteri ja Hollolan Näyttämö) mahdollisimman erilaisia näyttelijöitä vastaamaan haastattelun kysymyksiin. Warnerin (1997) käsitys neljästä erityyppisestä teatteriesityksen

valmistusprosessissa mukana olevasta näyttelijästä tarjoaa harkinnanvaraiselle näytteelle hyvän lähtökohdan. (Warnerin teoria on esitelty tarkemmin luvussa 2.4.) Teemahaastattelun ensimmäiseen ryhmään valittiin neljä näyttelijää kustakin teatterista seuraavan jaon mukaan:

1. puhujat (*Talkers*)
 2. käsittelijät (*Processors*)
 3. osallistuvat tarkkailijat (*Participant Observes*) ja
 4. kuuntelijat/ulkopuoliset (*Listeners/Outsiders*)
- (Warner 1997, 27)

Jotta tarkoituksenmukaiset jaottelun sisältökriteerit täyttävät harrastajanäyttelijät tulisivat oikein valituksi, näytelmien ohjaajilta pyydettiin apua haastateltavien valintaan. Annoin ohjaajille kirjallisesti tietoa Warnerin näyttelijäryhmittelystä ja pyysin heitä ko. perustein valitsemaan neljä erilaista näyttelijää. Kun esitykset olivat alkamassa, otin ohjaajaan uudelleen yhteyttä, muistutin hänelle antamastani valintatehtävästä ja sovin haastatteluajankohdat jokaisen valituksi tulleen kanssa erikseen produktion ensi-illassa tai ensimmäisissä esityksissä.

Haastateltavat saivat 1–2 viikkoa aikaa valmistautua tulevaan haastatteluun. Haastatteluun valituille annettiin karkea teemahaastattelurunko etukäteen tutustuttavaksi, jotta heillä olisi tilaisuus reflektoida prosessiin liittyviä oppimiskokemuksiaan mahdollisimman tarkasti. Itsereflektion edellytyksenä on oman sisäisen toiminnan tiedostaminen ja tulkinta ottaen huomioon omat pyrkimykset ja motiivit. Itsereflektiossa haastatteluun valituilla oli mahdollisuus suorittaa etukäteen aiheeseen liittyvää sisällön, prosessin ja aiheen perusteiden reflektointia. (Ruohotie 1998, 26–27) Teemahaastattelussa oppimiskokemukset palautettiin uudelleen mieleen ja haastateltavat jatkoivat oppimiskokemustensa prosessointia. Oppimiskokemuksiin liittyviä vastauksia syvennettiin, laajennettiin ja tarkennettiin jatkokysymyksillä.

Teemahaastattelun toisen ryhmän muodostivat ohjaajat, joita pyydettiin valmistautumaan samalla tavalla kuin näyttelijöitä. Ohjaajat haastateltiin ennen samaan teatteriin kuuluvia haastateltaviksi valittuja näyttelijöitä. Kyseinen haastattelujärjestys perustui siihen mahdollisuuteen, että ohjaajien haastatteluissa nousisi esille joitain sellaisia teemoja tai lisäkysymyksiä, joita olisi tarkoituksenmukaista käyttää näyttelijöitä haastateltaessa. Järjestely liittyi siten mittauksen validiuden varmistamiseen.

3.3.4.3 Teemahaastattelujen suorittaminen

Teemahaastattelut suoritettiin valituille henkilöille noin kuukauden kuluttua ensi-illasta. Pyysin luvat haastatteluun ja sovin haastatteluajat sinä iltana, jona olin katsomassa kunkin teatterin esitystä, joko ensi-illassa tai aivan ensimmäisissä esityksissä. Ohjaajat olivat mukana valintaprosessissa. Haastattelut suoritettiin pääsääntöisesti esityksen jälkeen teatterin tiloissa tai puhelimitse puhelinhaastatteluna loppukesällä ja loppusyksyllä 1998. Yksi ohjaajahaastattelu tehtiin ohjaajan kodissa. Lisäksi yksi ohjaajahaastattelu tapahtui ohjaajan varsinaisella työpaikalla, ammattiteatterissa.

Koska osa teemahaastatteluista suoritettiin pitkän etäisyyden ja haastateltavien kiireellisyyden vuoksi puhelimitse, on syytä esitellä hieman puhelinhaastattelun ominaispiirteitä. Ensinnäkin puhelinhaastattelu sopii käytettäväksi osana melko strukturoituja survey-tyyppisiä teemahaastatteluja (Hirsjärvi & Hurme 2000, 64). Kysymysten tulee olla selkeitä ja lyhyitä, koska haastateltava toimii ainoastaan kuuloaistinsa varassa. Haastattelijan on esitettävä kysymyksensä selvästi ja riittävän hitaasti ja tuettava aika ajoin haastattelun kulkua apusanoin. Normaalisissa haastattelutilanteissa voidaan käyttää ilmeitä ja pään nyökkäyksiä. Puhelinhaastattelun kesto on yleensä tavallista teemahaastattelua lyhyempi, koska pelkän kuuloaistin varassa toimiminen on molemmille osapuolille uuvuttavaa. Toisaalta taas haastateltava saattaa tuntea olonsa kotoisammaksi, kun hän vastailee kysymyksiin kotoaan eikä haastattelijalla ole aidosti läsnä luomassa lisäjännitystä. Puhelinhaastattelun äänitystekniikan tulee aina olla valmiiksi

harjoiteltua ja suunniteltua, jotta välttyttäisiin ikäviltä yllätyksiltä (Hirsjärvi & Hurme 2000, 64).

Kaikki teemahaastattelut (myös puhelinhaastattelut) nauhoitettiin haastateltavan luvalla. Sittemmin nauhat purettiin kirjoittamalla puheet ylös. Haastattelutilanteesta pyrittiin saamaan mahdollisimman rento ja avoin molemminpuolinen vuorovaikutustilanne. Tähän liittyen Hämeenlinnan Minitheaterin ohjaaja neuvoi pyytämään kahden hiljaisen lapsinäyttelijän äidit mukaan haastattelutilanteeseen tuomaan lapsille lisää turvallisuuden tunnetta ja rohkaisemaan heitä kertomaan niistä asioista, joita heiltä kysyttäisiin.

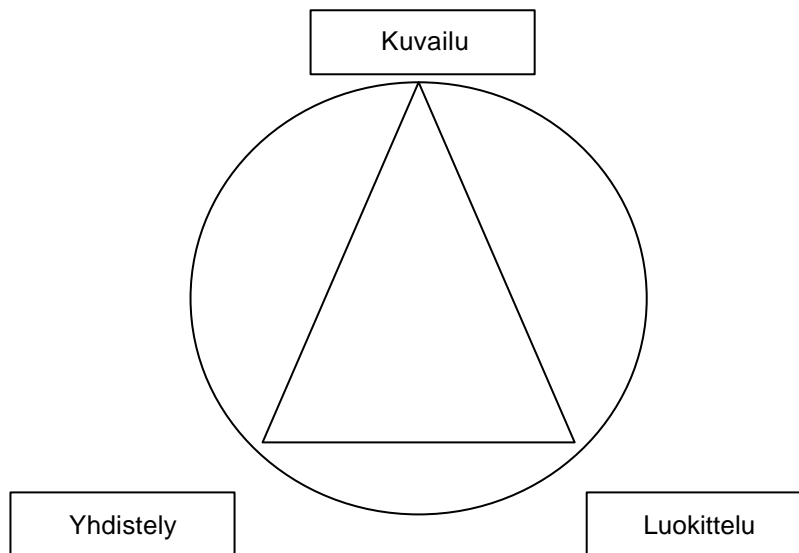
3.3.4.4 Teemahaastattelujen analyysi

Laadullisiin analyysitekniikoihin liittyy paljon erilaisia työskentelytapoja. Myöskään teemahaastattelua koskien ei ole olemassa yhtä ainoaa oikeaa tai ehdottomasti muita parempaa analyysitapaa. Tässä tutkimuksessa haastattelujen laadullinen analysointi oli kvalitatiivista sisällönanalyysia, joka perustui haastattelurunkoon, aikaisempiin eläytymismenetelmän tuloksiin ja tutkijan omaan ajatteluun ja pohdintaan. Analyysin onnistuminen ja tulosten luotettavuus ovat riippuvaisia siitä, miten tutkija pystyy teoretisoimaan aineistonsa. Analyysi eteni seuraavasti:

- 1) Aineisto (haastateltavan tema-alueita käsittävä puhe) purettiin nauhalta sähköiseen muotoon ja tulostettiin paperille.
- 2) Aineiston oppimiskokemukset tiivistettiin. Samalla kiinnitettiin huomiota samojen merkityksien esiintymiseen.
- 3) Aineistonkeruun avulla saatuja tietoja luokiteltiin (Kuvio 10) taiteellisen oppimisen synteesimallin (Kuvio 8) avulla. Saatuja luokkia verrattiin keskenään, etsittiin asiayhteyksiä ja ristiriitaisuuksia eli luokittelua tukevia ja puoltavia ilmiöitä. Analyysissa esille nousseet perusluokitukset ovat olleet tutkimusraportin peruselementtejä, joita on työstetty kolmella eri tasolla: a) erityiskuvauksien kautta (kenttätapahtumiin perustuvat kuvaukset, lainaukset haastatteluista jne.),

- b) yleisten kuvausten kautta (aikaisemmat tutkimukset ja teoriat) ja c) tulkinnallisen kommentoinnin kautta. (Syrjälä et al. 1994, 89–90)
- 4) Merkityksiä kvantifioitiin luokittain.
- 5) Merkityksiä yhdisteltiin ja vertailtiin eläytymismenetelmän kautta saatuihin tietoihin ja tulkittiin taiteellisen oppimisen synteesimallin avulla.

Teemahaastattelua koskeneen analyysin kolme päävaihetta voidaan esittää seuraavan kuvion avulla:



Kuvio 11. Teemahaastattelun analyysi kolmivaiheisena prosessina (Hirsjärvi & Hurme 2000, 145–146).

Aineiston kuvaileminen on analyysin perusta. Tässä vaiheessa pyritään kartoittamaan henkilöiden sekä tapahtumien tai ilmiöiden ominaisuuksia tai piirteitä. Tarkoituksena on pyrkiä vastaamaan kysymyksiin kuka, missä, milloin, kuinka paljon ja kuinka usein. Kuvauksissa on merkittävän tärkeää se, että ilmiö osataan asettaa oikeaan kontekstiin (Hirsjärvi & Hurme 2000, 145–146).

Aineiston luokittelu on olennainen osa analyysia. Sen pohjalta tapahtuu aineiston vertaileminen, kvantifioiminen, tyypittely, yhdistely ja tulkinta. Luokat eivät synny pakottamalla, vaan ne täytyy pystyä perustelemaan sekä käsitteellisesti että empiirisesti, eli niillä täytyy olla jokin yhteys analyyttiseen kontekstiin, ja niille

täytyy löytyä empiirinen pohja. Ei siis tehdä luokittelua vain luokittelun vuoksi. Tässä tutkimuksessa luokittelun apuna ovat olleet 1) tutkimusongelmat, 2) tutkimusmenetelmä, 3) teoriat ja teoreettiset mallit, 4) tutkijan perehtyneisyys tutkittavaan ilmiöön ja 5) aineisto itse. Lähtökohtina vastauksille on ollut se, että tutkittavat ovat tiedostaneet ennen tutkimusjakson alkua, mitä he ymmärsivät, osasivat tai eivät osanneet opittavasta asiasta aikaisemmin. Oppimiskokemusten havaitseminen ja raportointi on siten relevanttia. Kaikkia edellä mainittuja seikkoja on käytetty luokittelun apuna eri tavoin yhdistellen.

Luokittelun vaiheet 1–4 oli suunniteltu pitkälle jo ennen aineistonkeruuta. Varsinaisessa luokitteluvaiheessa sovellettiin sitten aiemmin laadittua luokitussuunnitelmaa. Lisäksi aineistolle annettiin vapaus hakeutua luokittelukehyksen sisällä yksityiskohtaisesti uomiinsa.

Koska tämän tutkimuksen kvalitatiivisessa osassa on käytetty kahta erilaista lähestymistapaa ja niihin soveltuvaa kahta erilaista aineistonkeruutapaa, *aineiston yhdistely* (ja vertailu) tapahtui myös kahden eri tavalla hankitun aineiston välillä. Tarkoituksena oli löytää eläytymismenetelmän ja teemahaastattelun tulosten välille joitakin säännönmukaisuuksia ja samankaltaisuuksia mutta myös erikoisia poikkeavuuksia sen lisäksi, että aineistoa vertailtiin saman tiedonkeruutavan sisällä tapahtuvien ilmiöiden ja niiden takana olevien subjektien, varsinkin näyttelijöiden ja ohjaajien, välisistä näkökulmista. Tähän vaiheeseen liittyi myös aineiston kvantifiointi, joka oli perusteltua verrattaessa kahden eri aineiston (eläytymismenetelmä ja teemahaastattelu) välisiä eroja ja yhtäläisyyksiä, vaikka päämääränä olikin näiden kahden eri tavalla hankitun aineiston yhdistäminen kattamaan laajemmin tutkittavan ilmiön piirteitä.

3.3.5 Fenomenografinen analyysi ja tulkinta

Eläytymismenetelmään ja teemahaastatteluun liittyvät ominaispiirteet ulottuvat myös eri keinoin hankitun tiedon analyysiin. Tutkimuksen kvalitatiivisessa analyysissä on piirteitä fenomenografisesta analyysistä. Siksi on syytä esitellä analyysin erityispiirteitä.

Se, miten ihmiset *tietoisesti* kokevat tutkittavan ilmiön, kuuluu keskeisesti fenomenografiseen analyysiin. Fenomenografia ei ole erillinen kokemusta koskeva teoria tai metodi, vaan erityisesti tapa identifioida, muotoilla ja käsitellä tiettyjä tutkimusongelmia, erikoistumishaara, joka on erityisesti suuntautunut oppimisympäristöissä tapahtuvaa oppimista ja ymmärtämistä koskeviin kysymyksiin (Hirsjärvi & Hurme 2000, 168–169).

Tutkija on fenomenografisessa analyysissä ikään kuin oppijan roolissa. Hän etsii tutkittavan ilmiön *struktuuria ja merkitystä*. Tavoitteena on päästä selville tutkimuskohteen ja siihen kuuluvan ilmiön sisäisistä *rakenteista ja merkityksistä*. Tutkimuskohteenä on kaksi kontekstia, yksilöön liittyvä *materiaali* ja hänen edustamansa *yhteisö*. Analyysin alussa tulkinnan fokus on yksilöissä, mutta tulkinnan edetessä tuloksia katsotaan myös muista näkökulmista. Fenomenografinen analyysi alkaa tarkastelemalla otteita yksilökeskeisesti valitusta teemasta ja vertaa niitä muihin samaan teemaan liittyviin vastauksiin. Teemoja tarkastellaan ja vertaillaan myös kokonaisuuksina (Hirsjärvi & Hurme 2000, 168–169). Teemahaastattelun analyysi muistuttaa fenomenografista analyysia.

3.3.6 Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arviointia

Kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuusarviointi eroaa kvantitatiivisen tutkimuksen arvioinnista tietyin perusteluin. Kvalitatiivisen tutkimuksen yhteyteen on mahdollista lukea hyvin erilaisia lähestymistapoja ja tutkimustekniikoita. Siksi ko. tutkimuksen piiristä ei myöskään voida löytää yhtä

yhtenäistä käsitystä tutkimuksen luotettavuuteen liittyvistä kysymyksistä. Kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuustarkastelussa merkittävään rooliin nousevatkin tutkijan asemaa, käsitteitä, aineistonkeruuta ja tutkimusprosessin julkisuutta koskevat kysymykset. Tutkijan tulee tiedostaa oma roolinsa ja olla jatkuvasti tietoinen sen vaikutuksista tutkimusprosessiin. Voidaan sanoa, että kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkija on keskeisin tutkimusväline (Seinä 1991, 56–61; Eskola & Suoranta 1998, 211).

Uskottavuuden vuoksi olisi tärkeää kertoa tutkimustekstissä tarkasti siitä, mitä aineistonkeruussa ja sen jälkeen on tapahtunut (Eskola & Suoranta 1998, 209–215). Tässä tutkimuksessa on pyritty jäsentämään mahdollisimman tarkasti aineistonkeruun ja analysoinnin eri vaiheet selityksin, lainauksin, argumentein ja kvantifioiden laadullista aineistoa. Tutkimuksen seuraamisen kannalta tärkeimmät dokumentit ovat liitteinä.

Kvalitatiivisen tutkimuksen yleistettävyydestä on olemassa erilaisia näkökulmia. Varsinkin tapaustutkimuksen yhteydessä puhutaan tutkimuksen siirrettävyydestä. Mikäli tutkimuksen tuloksissa on siirrettävyyssarvoa toiseen tilanteeseen, se antaa lisäarvoa tutkimukselle. Uskon tällä tutkimuksella olevan subjektiivisen yleistämisen kautta merkitystä useille teatterin tekijöille ja tutkijoille. Tutkimuksen kvalitatiivisen osuuden reliabiliteettiin olennaisesti liittyvä tekijä on se, kuinka hyvin oppimiskokemukset on onnistuttu luokittelemaan oikeisiin kategorioihin. Tulosta voidaan pitää reliabelina, jos kahdella rinnakkaisella tutkimusmenetelmällä on saatu sama tulos. Tässä tutkimuksessa eläytymismenetelmällä saatuja tuloksia on verrattu teemahaastattelun tuloksiin ja todetaan niiden olevan vertailukelpoisia keskenään, vaikka painotuseroja mittaustuloksissa on havaittavissa. Eroja kahden mittauskerran välillä ei kuitenkaan tarvitse pitää menetelmän heikkoutena, vaan muuttuneiden tilanteiden seurauksena (Hirsjärvi & Hurme 2000, 185–186).

Eläytymismenetelmässä tarinaan kuuluvan tiedon määrään vaikuttavat yksilölliset taipumukset osata eläytyä ja kirjoittaa kokemuksesta, teemahaastattelussa haastateltavan kyky tehdä itsereflektiota ja pukea löytämänsä oppimiskokemuksen ymmärrettäviksi sanoiksi. Niillä, joilla oppimisorientaatio ja -motivaatio on keskimääräistä alhaisempi, on taipumus vastata niukemmin, kun taas ne, joilla oppimismotivaatio on keskimääräistä korkeampi ja jotka ovat tietoisia omista kehittymistarpeistaan ja suhtautuvat itsearviointiin myönteisesti, omaavat potentiaalia tiedon runsauteen vastauksissaan. (Ks. Ruohotie, 2000.) Myös vastaajien ikä ja kokemustausta vaikuttavat vastausten määrään ja laatuun. Eläytymismenetelmätutkimukseen valittiinkin neljä lähtökohdiltaan erilaista teatteria ja teemahaastatteluun näiden lisäksi vielä teatteriesityksen valmistusprosessiin sitoutumisen teorian pohjalta neljä erilaista vastaajaa kustakin teatterista (pois lukien Teatteri Naamio ja Höyhen, jossa kaikki vastasivat teemahaastatteluun, koska teatteriproduktioon kuului vain ohjaaja ja kolme henkilöä).

Eläytymismenetelmässä ja teatteriesityksen valmistusprosessissa toteutui kokemuksellinen oppiminen itsereflektion avulla. On kuitenkin mahdollista, että varsinkin haastattelun loppuvaiheessa teemahaastattelua tehdessä ja haastateltavan muistellessa oppimiskokemuksiaan pintaan saattoi nousta sellaisia yksityiskohtaisia seikkoja, jotka liittyivät pintasuuntautuneeseen oppimiseen ja muistamiseen.

3.3.6.1 Validiteetti

Validiteetilla tarkoitetaan sitä, kuinka hyvin tutkimus mittaa sitä, mitä on ollut tarkoitus mitata. Validius merkitseekin yleistettynä systemaattisen virheen puuttumista. Validiteetin vaikuttavat ennen kaikkea tarkat ennakkosuunnitelmat ja harkittu tiedonkeruu (Heikkilä 1998, 28).

Ennustevaliditeetissa on kyse siitä, kuinka hyvin yhdellä tutkimuskerralla pystytään ennustamaan myöhempien tutkimuskertojen tulos. Tässä tutkimuksessa

eläytymismenetelmän tulosten perusteella on pystytty ennustamaan, minkä suuntaisia tuloksia teemahaastattelulla tultaisiin saamaan. Rakennevaliditeetin näkökulmasta on arvioitu tutkimuksen fokusta. Tämän tulee olla juuri niissä asioissa, joita on ollut tarkoitus tutkia (Hirsjärvi & Hurme 2000, 186–187). Tämän tutkimuksen osalta fokusointi on ollut selkeästi suunnattu teatteriharrastuksen merkitykseen harrastajalle. Asiayhteyteen kuuluvat olennaisesti harrastusmotiivit, teatteriesityksen valmistusprosessin onnistuminen ja epäonnistuminen sekä taiteellinen oppiminen. Rakennevaliditeetin kuuluvat lisäksi aineiston luokittelun selkeä dokumentointi ja raportointi sekä näihin liittyvä perustelu, josta käy ilmi, miten tuloksiin ja johtopäätöksiin on päästy. Tähän on kiinnitetty erityistä huomiota. Tutkimuksen liitteenä on runsaasti erilaisia aineistodokumentteja ja luokitteluja, joista lukija voi yksityiskohtaisesti ja vaiheittain tarkastella tutkimuksen etenemistä.

Tutkimuksen lähteiden käyttämisellä on pyritty pääsemään mahdollisimman hyvin tutkittavan ilmiön ytimeen. Tarkkaa tutkimustietoa teatteriharrastuksen motiiveista ja taiteellisesta oppimisesta teatterissa on kuitenkin äärimmäisen vähän. Koska harrastajanäyttelijät voidaan tietyin perustein samaistaa oppilaisiin (ks. 2.1.2), tutkimuksessa esiteltyjen oppimisstrategioiden esittely ja käyttäminen on ollut perusteltua. Tutkimusaiheen lähteiden keruu ja niihin perehtyminen on ollut pitkäaikainen prosessi, joka on alkanut jo vuosia ennen tutkimuksen tekemistä liittyneenä omaan mielenkiintoon ja harrastuneisuuteen tutkittavaa ilmiötä kohtaan. Tutkimuslähteiden keruuseen on kuulunut tiedonhankintamatkoja kotimaan lisäksi USA:han, Italiaan ja Unkariin. Kotimaisissa ja ulkomaisissa asiantuntijatilaisuuksissa olen käynyt kiinnostavaa ajatustenvaihtoa tutkittavasta ilmiöstä ja pystynyt näin arvioimaan tutkimuksen ajankohtaisuutta, painotusta ja merkitystä koko tutkimusprosessin ajan.

Sisäisen validiteetin kannalta on tärkeää se, kuinka hyvin on onnistuttu mittaamaan sitä, mitä on ollut aikomuskin mitata. Tähän liittyy teoreettisten ja käsitteellisten määritelmien suhde empiiriseen aineistoon ja sen tulkintaan.

Osittain vaikeutena on ollut tutkimuksen kuvaileva luonne; onhan kyseinen tutkimusalue ollut varsin tutkimaton. Tutkimusprosessi pyrittiin suunnittelemaan etukäteen mahdollisimman tarkoin, että tilaa olisi jäänyt myös aineistolähtöiselle tarkastelutavalle. Alussa oli vaikea löytää tarkoituksenmukaisia teoreettisia malleja tutkimuksen lähtökohdaksi. Tämä on toisaalta antanut tutkijalle vapauksia kehittää malleja olemassa olevien tietojen pohjalta yhdistellen ja tarkoitukseen sopivasti muokaten. Syntyneet mallit ovat toimineet kohtalaisen hyvin. Tutkimustavoite ja tutkimusongelmat ovat säilyneet muuttumattomina tutkimuksen orientointivaiheesta lähtien.

Ulkoinen validius tarkoittaa tutkimustulosten vertailtavuutta ja siirrettävyyttä. Vertailtavuudella tarkoitetaan tutkimuksen osien kuvaamista ja määrittelyä niin, että muut tutkijat voivat verrata tuloksia samaa aihetta käsitteleviin muihin tutkimuksiin. Jos tutkimustulokset ovat yhteensopivia tai samansuuntaisia muiden samaa alaa koskevien tutkimusten kanssa, se lisää tutkimuksen yleistettävyyttä. Siirrettävyydellä tarkoitetaan tutkimuksessa esiintyvien käsitteiden ymmärtämistä (Manka 1999, 237–240). Tutkimuksen vertailtavuus on ensisijaisesti mahdollista aikaisempien harrastusmotivaatiotutkimusten (vrt. Metsämuuronen 1995) kanssa, koska motiivien tutkimisen lähestymistapa on ollut hyvin samankaltainen kuin aiemmissa harrastusmotiivitutkimuksissa. Muihin tutkimusongelmiin vastatessa tutkimukselle on vaikea löytää vertailukohteita. Vaikka tutkimusaihe käsitteineen on tuttu, tarkkaa tutkimustietoa harrastajateattereiden näytelmäesityksen valmistusprosesseista ei ole. Siirrettävyyden kannalta olennaista on teatteriharrastukseen ilmiönä kohdistuva lisääntyvä kiinnostus sekä vapaa-aikasektorilla että koulun oppiaineena. Kysymyksen ulkoisen validiuden yleistettävyydestä korvaa osittain vaatimus ekologisesta validiudesta, eli ihmistä tulee tutkia luonnollisissa oloissa. Tämä näkemys on ollut yhtenä lähtökohtana eläytymismenetelmän ja temahaastattelun käyttämiselle. Edellä lueteltuihin syihin perustuen tutkimuksen ulkoista validiteettia voidaan pitää kohtalaisen hyvänä.

4. Tutkimuksen tulokset

4.1 Motiiviluokat

Aluksi on syytä palauttaa mieliin Madsenin motiiviluokitus. Madsenin mukaan kaikkein tärkeimmät motiivit ovat orgaaniset motiivit (ks. 2.2.3) (esim. nälkä, jano, sukupuolimotiivi, nukkumismotiivi, äitiyden tarve jne.). Seuraavaksi tärkeimpiä ovat emotionaaliset ja sosiaaliset motiivit (esim. turvallisuuden motiivi, taistelumotiivi, kontakti-, valta- ja suoriutumismotiivit). Tämän jälkeen tulevat kognitiiviset motiivit (motivoiva asenne ja uteliaisuus) ja lopuksi toimintamotiivit (liikunnan, kokemusten, luomisen ja jännityksen tarve). (Madsen 1972, 63–76)

Koska tutkimuksessa on etsitty vastausta siihen, *miksi* joku harrastaa teatteria, eli on etsitty motivaation perustana olevia *motiiveja*, on ollut perusteltua valita lähtökohdaksi Madsenin tarveluokituksen pohjalta nousevat motiivistruktuurit. Tutkimuksessa motiiviluokkia on edelleen kehitetty muokkaamalla niitä paremmin tarkoitusta vastaaviksi. Teorian avulla on ollut mahdollista vertailla motiiveja keskenään ja löytää eroja erityyppisten teatterinharrastajien motiiveissa.

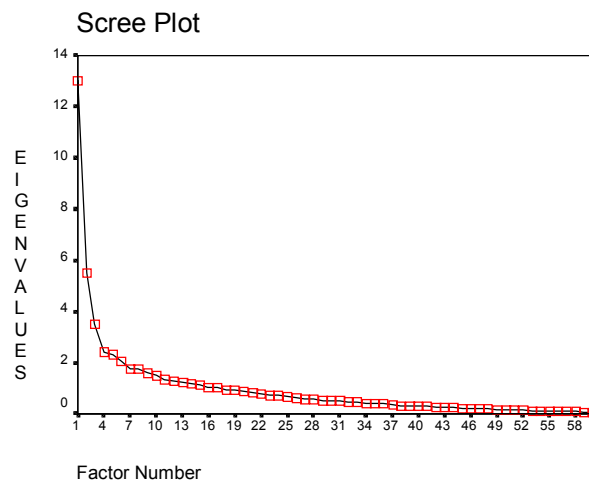
Motiiviluokituksen analyysi aloitettiin suorittamalla aineistolle faktorianalyysi. Faktorianalyysin tavoitteena oli tiivistää suuri muuttujajoukko muutamaksi faktoriksi. Faktorit nimettiin sen mukaan, millaisia muuttujia faktoriin oli latautunut ja kuinka voimakkaasti ne olivat latautuneet. Faktoreiden lukumäärän valintaan auttoi taustalla oleva Madsenin motiiviteoria, jonka pohjalta faktorit identifioitiin.

Taulukko 5. Faktorianalyysi

Total Variance Explained

Factor	Initial Eigenvalues		Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total % of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	13,005	21,675	12,335	20,558	20,558	7,724	12,873	12,873
2	5,519	9,198	4,965	8,275	28,832	5,060	8,433	21,306
3	3,515	5,858	2,918	4,864	33,696	4,519	7,532	28,838
4	2,413	4,022	1,948	3,247	36,943	3,951	6,585	35,423
5	2,314	3,856	1,673	2,789	39,732	2,586	4,309	39,732
6	2,054	3,423						
7	1,767	2,946						
8	1,731	2,885						
9	1,587	2,645						
10	1,516	2,527						
11	1,343	2,238						
12	1,312	2,186						
13	1,226	2,043						
14	1,174	1,956						
15	1,114	1,856						
16	1,033	1,721						
17	1,011	1,686						

Ensimmäisessä faktorianalyysissä (kys.17–76) muodostui 17 faktoria. Näiden ominaisarvo (Eigenvalue) on suurempi kuin 1. Teoreettisesti tarkasteltuna muuttujien tulisi sijoittua viiteen faktoriin, jotta tarkastelutapana voisi käyttää Madsenin motiiviluokitusta. Seuraavassa faktorianalyysissä aineisto ”pakotettiin” viiteen faktoriin, ja jatkoanalyysillä tutkittiin, oliko päätös luotettava. Koko faktorianalyysi on liitteenä (Liite 7).



Kuvio 12. Scree Plot –visualisointi

Faktorien tarkastelua jatkettiin Cattellin Scree Plot -visualisoinnilla. Kuva osoittaa, että Scree Plot -käyrä alkaa vakiintua neljännestä faktorista alkaen. Scree Plot -testi tuki maksimissaan 17 faktorin mukaan ottamista (ominaisarvo > 1). Mitä useamman faktorin ottaa mukaan, sitä alhaisempi on kuitenkin niiden ominaisarvo. Teoriakonteksti puolsi viiden faktorin ratkaisua, mutta vielä oli syytä jatkaa perustelujen etsintää viiden faktorin ratkaisulle Jöreskogin Maximumlikelihood –menetelmän avulla. Tavoitteena oli löytää sellainen faktorimalli, jossa faktorien lukumäärä olisi mahdollisimman alhainen. (Yli-Luoma 1996, 75–84)

Taulukko 6. Jöreskogin testin kaava.

Jöreskogin testi: $\text{Testi} = \chi^2/DF < 5$
--

Tarvittavat suuret Maximumlikelihood-testiin saatiin faktorianalyysin Goodness-of-fit testillä:

Taulukko 7. Goodness-of-fit testi.

Chi-Square	df	Sig.
2274,026	1536	,000

Jöreskogin Maximumlikelihood-testi puolsi viiden faktorin ratkaisua. Lopullisessa rotatoidussa Varimax-ratkaisussa muuttujat ryhmittäivät selkeästi viidelle faktorille (Liite 8). Motiivipääluokkien arvojen vaihteluvälit olivat seuraavat: 1) .84 – .30; 2) .64 – .31; 3) .67 – .34; 4) .79 – .30 ja 5) .63 – .36.

Aikaisemmissa harrastusmotiivitutkimuksissa (mm. Metsämuuronen 1997) todetaan, että verrattaessa eri harrastusalueiden motiiveja keskenään on mahdollista löytää uniikkeja, vain tiettyä harrastusaluetta koskevia motiiveja. Tästä syystä on perusteltua jakaa pääluokat vielä alaluokkiin, sillä alaluokat

saattavat nostaa esiin spesifejä harrastusmotiivien painotuksia, ja siten vertailun suorittaminen on antoisampaa (Metsämuuronen 1997, 54).

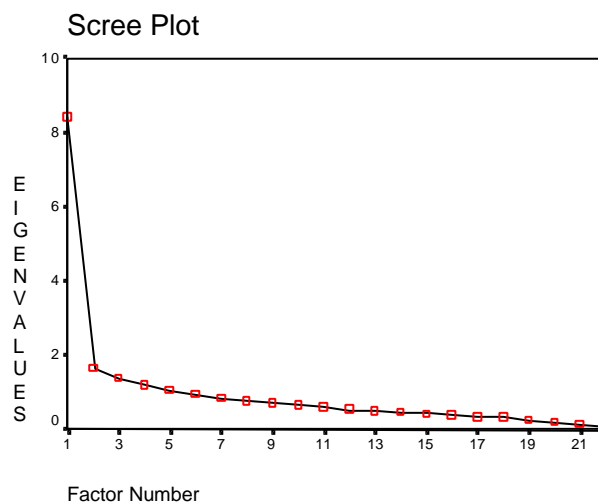
4.1.1 Kognitiiviset motiivit

Seuraavaksi tarkastellaan suurimman ominaisarvon (13,0) saanutta faktoria. Kyse on ensimmäisestä motiivipääloukasta, joka on jaettu alaluokkiin uudella faktorianalyysillä. Tämän osioanalyysin jälkeen voitiin päätellä, vastasiko teatterinharrastajien ensimmäinen motiivipääloukka jotakin Madsenin esittämistä motiiviluokista.

Taulukko 8. Kognitiiviset motiivit -motiivipääloukan faktorianalyysi.

Total Variance Explained											
Initial Eigenvalues				Extraction Sums of Squared Loadings				Rotation Sums of Squared Loadings			
Factor	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %		
1	8,396	38,162	38,162	5,317	24,166	24,166	2,924	13,292	13,292		
2	1,647	7,485	45,646	3,484	15,837	40,004	2,654	12,063	25,355		
3	1,404	6,380	52,026	1,056	4,799	44,803	2,410	10,952	36,308		
4	1,231	5,595	57,621	,825	3,748	48,551	1,994	9,063	45,370		
5	1,075	4,884	62,505	,777	3,530	52,081	1,476	6,711	52,081		

Faktorianalyysissä muodostui ensimmäiselle motiivipääloukalle viisi alaluokkaa, joiden ominaisarvo oli suurempi kuin 1. (Liite 9).



Kuvio 13. Scree Plot –visualisointi

Cattellin Scree Plot -visualisoinnissa faktoreiden lukumäärää verrataan käyrän muotoon (Yli-Luoma 1996, 75–84). Käyrä näyttää vakiintuvan toisen faktorin

kohdalla. Se alittaa ominaisarvon 1. viidennen faktorin jälkeen. Katkaisukohdasta lähtien vaihtelun voidaan katsoa olevan pelkästään satunnaista virhevarianssia. Varimax matriisista on nähtävissä muuttujien jakautuminen eri faktoreille (Liite 9). Saatu viiden faktorin osioanalyysi voidaan vahvistaa Jöreskogin Maximumlikelihood-testillä, jonka kaava on kerrottu edellä (ks. 4.2.5).

Taulukko 9. Goodness-of-fit testi.

Chi-Square	df	Sig.
180,787	131	,003

Testi tukee viiden faktorin ratkaisua. Tarkasteltaessa saatujen *alaluokkien muuttujien sisältöä* voidaan havaita samankaltaisuutta Madsenin motiiviluokitukseen perustuvan Metsämuurosen (1995) kehittelemän jaottelun osalta. Ensimmäinen motiivipääloukka koostuu muuttujista, jotka mittaavat harrastajien kognitiivisia motiiveja:

Faktorianalyysin tulosten perusteella ne voitiin jakaa viiteen alaluokkaan. Ensimmäiseen alaluokkaan liittyvät seuraavat osiot (muuttujien latausten vaihteluväli .85 – .37): *opin hyödyllisiä taitoja (kys. 38), teatteriharrastuksessa¹ opin uutta (kys. 37), saan uusia kokemuksia (kys. 39), saan uusia ideoita (kys. 46) ja teatteriharrastus on monipuolista (kys. 51)*. Edellä olevan perusteella alaluokan nimeksi voidaan antaa *Halu oppia uutta*.

Toiseen alaluokkaan liittyvät seuraavat osiot (muuttujien latausten vaihteluväli .88 – .29): *voin koetella rajojani (kys. 70), haluan oppia avoimemmaksi (kys. 71), haluan etsiä itsestäni uusia asioita (kys. 34), teatteri kehittää ryhmätyötaitojani (kys. 69), se sisältää kaikki muut taiteen lajit (kys. 72) ja teatteriharrastuksesta on hyötyä (kys. 32)*. Alaluokka saa nimeksi *Motivoiva asenne*.

Kolmanteen alaluokkaan liittyvät seuraavat osiot (muuttujien latausten vaihteluväli .63 – .36): *haluan testata omia kykyjäni (kys. 30)*,

¹ Demonstratiivipronominin paikalla on käytetty tässä ja jatkossa selventävää substantiiviva.

teatteriharrastuksessa voin kehittää mielikuvitusta (kys. 24), siinä voin toimia ja osallistua (kys. 25), opin ilmaisemaan itseäni paremmin (kys. 61), teatterissa voin purkaa energiaa (kys. 29) ja siinä saan haasteita (kys. 56). Sanotun perusteella alaluokan nimeksi voidaan antaa *Mielikuvituksen ja ilmaisutaitojen kehittäminen*.

Neljänteen alaluokkaan liittyvät seuraavat osiot (muuttujien latausten vaihteluväli .88 – .31): *saan kokea onnistumisen riemua* (kys. 49 ja kys. 57) ja *seuraan mielelläni teatteriesityksiä* (kys. 26). Näiden perusteella alaluokka saa nimen *Onnistumiskokemusten ja myötäelämisen tarve*.

Viidennen alaluokkaan liittyvät seuraavat osiot (muuttujien latausten vaihteluväli .83 - .34): *teatterissa on hyvä yhteishenki* (kys. 55) ja *haluan viihdyttää ihmisiä* (kys. 20). Alaluokan nimeksi voidaan antaa *Viihtyminen*.

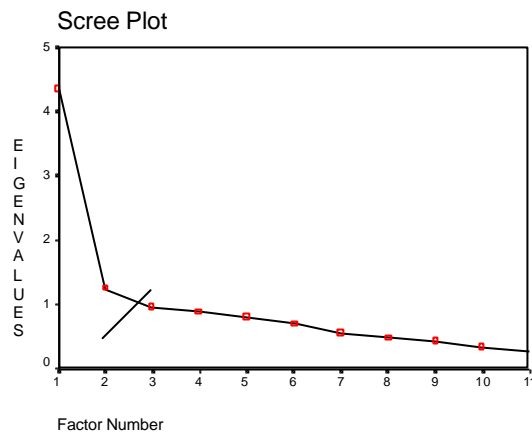
4.1.2 Toimintamotiivit

Seuraavaksi tarkastellaan toiseksi suurimman ominaisarvon (5,5) saaneen motiivipääluokan mahdollista jakautumista alaluokkiin. Tuloksen perusteella voidaan päätellä, löytyykö motiiville vastinetta Madsenin luokituksesta.

Taulukko 10. Toimintamotiivit-luokan faktorianalyysi.

Total Variance Explained										
Factor	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings			
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	
1	4,355	39,588	39,588	3,774	34,308	34,308	2,344	21,310	21,310	
2	1,245	11,314	50,902	,742	6,743	41,050	2,171	19,740	41,050	

Päämotiivi voidaan analyysin tuloksen perusteella jakaa kahdeksi alaluokaksi. Näiden kummankin ominaisarvo on suurempi kuin 1. (Liite 9).



Kuvio 14. Scree Plot -visualisointi

Cattellin Scree Plot –visualisoinnin mukaan käyrä näyttää vakiintuvan toisen faktorin kohdalla. Ominaisarvo on alle 1 toisen faktorin jälkeen. Katkaisukohdan jälkeen vaihtelun voidaan katsoa olevan vain satunnaista virhevarianssia. Varimax ratkaisussa näkyy muuttujien jakautuminen eri faktoreille (Liite 9). Saatu kahden faktorin osioanalyysi voidaan vahvistaa Jöreskogin Maximumlikelihood-testillä (ks. 4.2.5).

Taulukko 11. Goodness-of-fit –testi.

Chi-Square	df	Sig.
62,858	34	,002

Jöreskogin kaavan perusteella epäyhtälö on tosi kahden faktorin ratkaisulla. Alaluokkien sisällössä on samankaltaisuutta Madsenin motiiviluokkien kanssa. Metsämuuronen (1995) on hyödyntänyt ko. jäsenystä harrastusmotivaatiota käsittelevissä tutkimuksissaan. Toinen motiivipääloukka koostuu muuttujista, jotka mittaavat harrastajien toiminnallisia motiiveja. Ne voidaan siis jäsentää edelleen kahdeksi alaluokaksi.

Ensimmäiseen alaluokkaan liittyvät seuraavat osiot (muuttujien latausten vaihteluväli .83 – .29): *teatteri tuntuu mielenkiintoiselta harrastukselta* (kys. 48), *teatteri antaa enemmän kuin kuluttaa* (kys. 47), *se on minulle vapauttava harrastus* (kys. 41), *teatteri on henkireikä muusta maailmasta* (kys. 59), *se ei ole*

liian kallista (kys. 50) ja saan uusia ystäviä (kys. 45). Mainitun perusteella alaluokan nimeksi voidaan antaa *Terapeuttiset vaikutukset*.

Toiseen alaluokkaan liittyvät seuraavat osiot (muuttujien latausten vaihteluväli .62 – .46): *rooli antaa minulle vapauden olla jotain muuta (kys. 18), voin kokeilla erilaisia luonneominaisuuksia (kys. 60), saan olla joku muu ja unohtaa ”normaalit kuviot” (kys. 42), harrastuksessani voin tuntea jännitystä (kys. 23) ja opin voittamaan esiintymispelkoa ja jännittämistä (kys. 62)*. Yhteistä kysymyksille on niiden kyky mitata mahdollisuutta kokea erilaisia asioita teatterin keinoin. Alaluokka saa nimen *Kokemusten tarve*.

4.1.3 Sosiaaliset motiivit

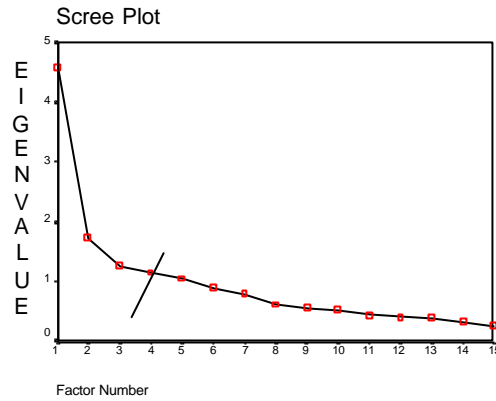
Kolmanneksi suurimman ominaisarvon (3,5) saanut motiivipääluku näyttää myös jäsentyvän alaluokiksi.

Taulukko 12. Sosiaaliset motiivit -pääluokan faktorianalyysi.

Total Variance Explained

Factor	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	4,576	30,507	30,507	2,840	18,934	18,934	2,240	14,936	14,936
2	1,731	11,543	42,050	,956	6,375	25,309	1,660	11,064	26,000
3	1,263	8,422	50,471	2,191	14,609	39,918	1,475	9,836	35,836
4	1,141	7,604	58,075	1,092	7,280	47,198	1,291	8,604	44,440
5	1,056	7,041	65,116	,565	3,769	50,967	,979	6,527	50,967

Faktorianalyysin perusteella voitaisiin muodostaa viisi faktoria mutta viidennellä faktorilla lataukset jäivät liian alhaisiksi. Lisäksi ko. faktorin muuttujilla on paljon häiritsevää korrelaatiota muissa faktoreissa. Mainituista syistä muuttujat ”pakotettiin” neljään faktoriin.



Kuvio 15. Scree Plot -visualisointi

Liitteessä 9 esitetystä Varimax-matriisista näkyy muuttujien latautuminen eri faktoreille. Saatu neljän faktorin analyysi voidaan vahvistaa Jöreskogin Maximumlikelihood-testillä, jonka kaavan olen kertonut edellä (ks. 4.2.5).

Taulukko 13. Goodness-of-fit testi

Chi-Square	df	Sig.
75,287	51	,015

Jöreskogin kaavan perusteella epäyhtälö on tosi neljän faktorin ratkaisulla. Faktorirakenteella on samankaltaisuutta Madsenin motiiviluokkiin ja Metsämuurosen (1995) harrastusmotivaatioluokitukseen.

Kolmannen motiivipääloukan neljä *alaluokkaa* voidaan nimetä sen mukaan, millaisia *sosiaalisten motiivien osa-alueita* niiden katsotaan mittaavan. Ensimmäiseen alaluokkaan liittyvät seuraavat osiot (muuttujien latausten vaihteluväli .75 – .46): *saan teatteriharrastuksesta suoritusmerkintöjä ja todistuksia (kys. 74), harrastuksen avulla voi rikastua (kys. 76), haluan tulla kuuluisaksi (kys. 73), ei ole muuta tekemistä (kys. 66) ja harrastuksessa tapaan vastakkaista sukupuolta (kys. 63)*. Kysymykset käsittelevät suorittamiseen liittyviä sosiaalisia ulottuvuuksia. Nimeksi voidaan siten antaa *Suoritusmotiivit*.

Toiseen alaluokkaan liittyvät seuraavat osiot (muuttujien latausten vaihteluväli .65 – .50): *ohjaaja on mukava (kys. 53), hyvä ystäväniikin harrastaa (kys. 33),*

pidän harjoituspaikasta (kys. 75) ja ihailemani henkilökin harrastaa (kys. 36). Muuttujat liittyvät harrastajien henkilökohtaisiin kontakteihin teatteriharrastuksen parissa, joten nimeksi voidaan antaa *Kontaktimotiivit*.

Kolmannen alaluokan osioista yksi (*teatteri on minulle ajanvietettä, kys. 40*) latautui niin heikosti (.26), että se jätettiin pois jatkoanalyyseista. Alaluokka kuvaa siten vain kahta osiota (muuttujien latausten vaihteluväli .98 – .41): *vain harvat harrastavat (kys. 67) ja voin tehdä teatteria itsenäisesti (kys. 68)*. Kysymys 67 liittyy jollain lailla erilaisuuden tavoitteluun, erottumiseen massasta ja haluun päteä jollain erikoistuneella alueella. Toinen kysymys kuvaa harrastajan itsekeskeisiä lähtökohtia. Kolmas alaluokka saa nimen *Halu toimia ja erottua yksilönä*.

Myös neljännen alaluokan osioista yksi (*tulen fyysisesti hyvään kuntoon, kys. 64*) latautui liian heikosti (.22), joten se jätettiin pois jatkoanalyyseista. Alaluokka koostuu siten kahdesta osiosta (muuttujien latausten vaihteluväli .97 – .52): *Isä/äiti/sisko/veli halusi teatteritoimintaan (kys. 52) ja Isä/äiti/veli/sisko harrastaa teatteria (kys. 43)*. Muuttujat liittyvät harrastajien tarpeeseen kokea turvallisuudentunnetta, joten neljännen alaluokan nimeksi voidaan antaa *Turvallisuus*.

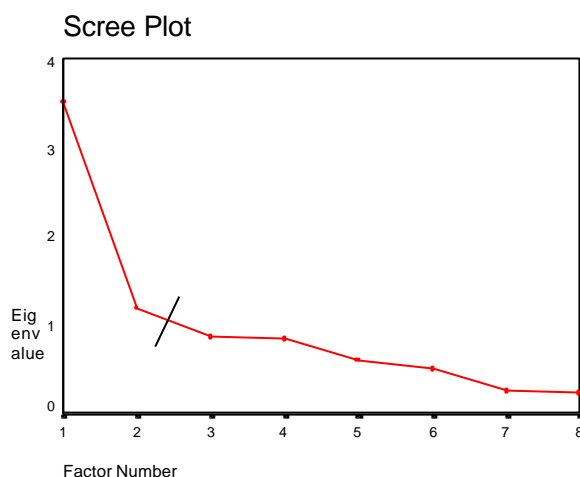
4.1.4 Emotionaaliset motiivit

Seuraavaksi tarkastellaan neljänneksi suurimman ominaisarvon (2,4) saanutta motiivipäälukkaa. Päälukkiin sijoittuvien osioiden mahdollista jakautumista alaluokkiin testattiin faktorianalyysin avulla.

Taulukko 14. *Emotionaaliset motiivit -päälukon faktorianalyysi.*

Total Variance Explained									
Factor	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	3,506	43,829	43,829	2,221	27,759	27,759	1,720	21,501	21,501
2	1,201	15,010	58,839	,781	9,767	37,526	1,405	17,557	39,058

Faktorianalyysin perusteella kyseinen motiiviluokka – Emotionaaliset motiivit – voidaan jakaa vielä kahdeksi alaluokaksi. Kuumankin alaluokan saama ominaisarvo on suurempi kuin 1.



Kuvio 16. Scree Plot -visualisointi

Cattellin Scree Plot -visualisoinnissa näkyy muuttujien jakautuminen kahdelle faktorille. Kahden faktorin ratkaisu voidaan vahvistaa Jöreskogin Maximumlikelihood-testillä. Tarvittavat tiedot testiin saadaan faktorianalyysin Goodness-of-fit -testillä.

Taulukko 15. Goodness-of-fit testi

Chi-Square	df	Sig.
35,609	13	,001

Jöreskogin kaavan perusteella epäyhtälö on tosi kahden faktorin ratkaisulla. Faktorirakenne vastaa Madsenin motiiviluokkia, ja Metsämuurosen (1995) harrastusmotivaatioluokitusta.

Neljännän motiivipääloukan kaksi *alaluokkaa* voidaan nimetä sen mukaan, millaisia *emotionaalisten motiivien osa-alueita* niiden katsotaan mittaavan. Ensimmäiseen alaluokkaan kuuluvat seuraavat osiot (muuttujien latausten

vaihteluväli .99 – .31): *haluan tulla hyväksytyksi* (kys. 54), samansisältöinen kontrollikysymys *minulla on tarve tulla hyväksytyksi* (kys. 19), *haluan riehua ja vapauttaa energiaani* (kys. 58) ja *on hauska näyttää osaavansa* (kys. 65). Mainitut kysymykset mittaavat enimmäkseen teatterinharrastajien tarvetta tulla hyväksytyksi harrastuksessaan. Muista poikkeava on osio *haluan riehua ja vapauttaa energiaani* (kys. 58). Se latautui lähes yhtä voimakkaasti myös toiselle faktorille (*Esiintymistarve*). Kyseisen osion lataus jäi tosin kummallakin faktorilla alhaiseksi (.38 ja .32), joskin se kiinnittyi läheisemmin ensimmäiselle faktorille. Ensimmäisen alaluokan nimeksi voidaan antaa *Hyväksytyksi ja huomioon otetuksi tulemisen tarve*.

Toiseen alaluokkaan liittyvät seuraavat osiot (muuttujien latausten vaihteluväli .84 – .44): *haluan tyydyttää esiintymisen tarpeeni* (kys. 35), *haluan tuoda itseäni esille* (kys. 31), *pidän esiintymisestä* (kys. 17) ja *voin purkaa aggressioita* (kys. 44). Kyseessä olevat kysymykset liittyvät teatterinharrastajien tarpeeseen esiintyä ja sitä kautta purkaa energiaa. Toinen alaluokka saa nimen *Esiintymistarve*.

4.1.5 Ammatilliset motiivit

Viimeisenä motiivipääloukkana tarkastellaan viidenneksi suurimman ominaisarvon (1,1) saanutta faktoria. Motiivipääloukkahan kuuluvat osiot eivät sovi Madsenin motiiviluokitukseen eikä alaluokkia ole tarkoituksenmukaista etsiä pääloukkahan kuuluvien osioiden vähäisyyden vuoksi (4 kpl). Tarkasteltaessa osioiden sisältöä on selvästi havaittavissa ammatillinen orientaatio: teatterinharrastajilla on harrastukseensa liittyen myös ammatillisia intressejä. Viidenteen motiivipääloukkahan kuuluvat seuraavat osiot (muuttujien latausten vaihteluväli .84 – .44): *vaikeiden asioiden käsittely teatterin keinoin on minusta kiehtovaa* (kys. 22), *harrastuksessani voin olla ohjaajana* (kys. 28), *tahdon tulevaisuudessa teatterialalle* (kys. 27) ja *haluan tietää, milloin onnistun ja milloin en* (kys. 21). Viides motiivipääloukka saa edellä perustelluista syistä nimen *Ammatilliset motiivit*. Koska viidenteen motiivipääloukkahan ei ollut

mahdollista muodostaa alaluokkia, ammatillisia motiiveja tutkitaan jatkossa pääluokan tasolla.

4.1.6 Motiiviluokkien yhteenveto

Seuraavassa yhteenvedossa on esitelty kategorioittain kaikki viisi motiivien pääluokkaa ja näihin sijoittuneet alaluokat (Liite 12):

Taulukko 16. Motiiviluokkien yhteenveto

PÄÄLUOKKA 1	KOGNITIIVISET MOTIIVIT
Alaluokka 1	Halu oppia uutta
Alaluokka 2	Motivoiva asenne
Alaluokka 3	Mielikuvituksen ja ilmaisutaitojen kehittäminen
Alaluokka 4	Onnistumiskokemusten ja myötäelämisen tarve
Alaluokka 5	Viihtyminen
PÄÄLUOKKA 2	TOIMINTAMOTIIVIT
Alaluokka 1	Terapeuttiset vaikutukset
Alaluokka 2	Kokemuksen tarve
PÄÄLUOKKA 3	SOSIAALISET MOTIIVIT
Alaluokka 1	Suoritusmotiivit
Alaluokka 2	Kontaktimotiivit
Alaluokka 3	Halu toimia ja erottua yksilönä
Alaluokka 4	Turvallisuus
PÄÄLUOKKA 4	EMOTIONAALISET MOTIIVIT
Alaluokka 1	Hyväksytyksi ja huomion otetuksi tulemisen tarve
Alaluokka 2	Esiintymistarve
PÄÄLUOKKA 5	AMMATILLISET MOTIIVIT

Kognitiivisten motiivien pääluokkaan kuuluvat seuraavat motiivit: halu oppia uutta, motivoiva asenne, mielikuvituksen ja ilmaisutaitojen kehittäminen, onnistumiskokemusten ja myötäelämisen tarve sekä viihtyminen. Toimintamotiivit muodostuvat terapeuttiset vaikutukset -motiivista ja kokemuksen tarpeesta. Sosiaaliin motiiveihin kuuluvat suoritusmotiivit, kontaktimotiivit, halu toimia ja erottua yksilönä ja turvallisuus. Emotionaalisia motiiveja ovat hyväksytyksi ja huomioon otetuksi tulemisen tarve ja esiintymistarve. Viidenteen pääluokkaan liittyy ammatilliset motiivit.

4.2 Tärkeimmät teatteriharrastusmotiivit

Teatterinharrastajien harrastusmotiivit ovat tärkeysjärjestyksessä seuraavat: kognitiiviset motiivit (6,0), toimintamotiivit (5,7), ammatilliset motiivit (4,7), emotionaaliset motiivit (4,6) ja pienimpänä ryhmänä sosiaaliset motiivit (3,0):

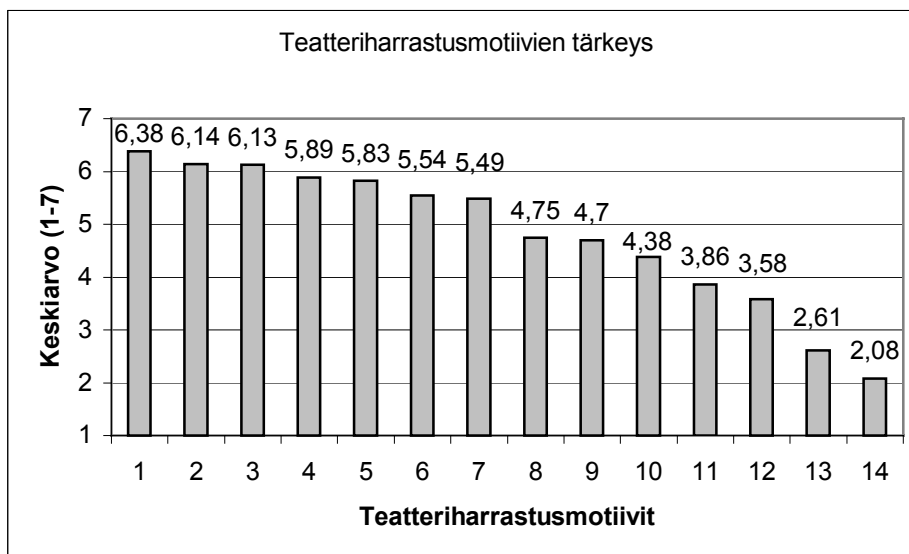
Taulukko 17. Teatterinharrastajien harrastusmotiivien tärkeysjärjestys.

Statistics		N	Mean	Median	Mode
	Valid	Missing			
KOGNITIIVISET MOTIIVIT	130	0	6,0049	6,0967	6,83
TOIMINTAMOTIIVIT	130	0	5,6870	5,8036	6,93
AMMATILLISET MOTIIVIT	130	0	4,6981	4,7500	4,50
EMOTIONAALISET MOTIIVIT	130	0	4,5673	4,7500	5,13
SOSIAALISET MOTIIVIT	130	0	3,0315	2,8438	2,17

a Multiple modes exist. The smallest value is shown

Teatterinharrastajien harrastusmotiivit voivat erota toisten taidelajien harrastajien motiiveista – etenkin jos motiiveja tarkastellaan alaluokkien tasolla. Esimerkiksi kuvataideharrastajilla on aiempien tutkimusten mukaan erilaisia motiiveja kuin musiikin harrastajilla. (Ks. esim. Metsämuuronen 1997.) Harrastusmotiivien yksityiskohtaisempi tarkastelu paljastaa erityisesti teatteriharrastukseen liittyviä harrastusmotiivien painotuksia ja siten vertailun suorittaminen on hedelmällisempää.

Teatterinharrastajien motiiveista painottuu vahvimmin *onnistumiskokemusten tarve* (6,38). Toiseksi suurimman keskiarvon saa *halu oppia uutta* (6,14) ja kolmanneksi suurimman *mielikuvituksen ja ilmaisutaitojen kehittäminen* (6,13). Pienin keskiarvo esiintyy *suoritusmotiivien* kohdalla (2,08).



Kuvio 17. Teatteriharrastusmotiivien tärkeysjärjestys

Pylväiden selitykset: 1) Onnistumiskokemusten ja myötäelämisen tarve, 2) Halu oppia uutta. 3) Mielikuvituksen ja ilmaisutaitojen kehittäminen. 4) Viihtyminen. 5) Terapeuttiset vaikutukset. 6) Kokemusten tarve. 7) Motivoiva asenne. 8) Esiintymistarve. 9) Ammatilliset motiivit., 10) Hyväksytyksi ja huomioon otetuksi tulemisen tarve. 11) Halu toimia ja erottua yksilönä. 12) Kontaktimotiivit. 13) Turvallisuus. 14) Suoritusmotiivit.

Teatteriharrastusmotiivien *luomisen tarvetta* voisi verrata muissa taideharrastusmotiivitutkimuksissa esiintyvään *esiintymistarpeeseen*, koska molemmat kuuluvat *emotionaalisten motiivien* pääluokkaan. *Esiintymistarve* ei yleisesti tarkastellen ole teatterinharrastajien tärkeimpiä motiiveja, vaan se sijoittuu tärkeysjärjestyksessä kahdeksanneksi (4,8). Tulosta on hyvä verrata muihin harrastusmotiivitutkimuksiin. Esimerkiksi musiikin harrastajien motiiveissa korostuvat *luomisen tarve* ja *suoritusmotiivi* (varsinkin musiikin opiskelijoilla) sekä *uteliaisuus* ja *valtamotiivi* (Metsämuuronen 1997, 44). Musiikin harrastajille tyypillinen suoritusmotiivi ei korostu teatterinharrastajien vastauksissa, vaan sijoittuu tärkeysjärjestyksessä viimeiseksi (2,1). Tässä tutkimuksessa ei tutkittu teatterialan *opiskelijoita* eikä *koulun* piirissä teatteria harrastavia vaan ainoastaan harrastajateattereiden näyttelijöitä. Jos tutkimuksessa olisi tutkittu teatteria opiskelevien motiiveja, oletan, että suoritusmotiivi olisi silloin korostunut. Suoritusmotivaatioteorian mukaan suoritusmotivoitunut henkilö pitää tilanteista, joissa hän voi ottaa

henkilökohtaista vastuuta ratkaisujen löytämiseksi ongelmiin. Hän asettaa itselleen kohtuullisen haastavia tavoitteita ja ottaa harkittuja riskejä. Hän odottaa myös saavansa palautetta suorituksestaan (ks. 2.2.4). Ehkä teatterinharrastajilla painottuu yksilövastuuta enemmän kollektiivisen vastuun kantaminen. Suoritusmotivaatio on luonteenomaista ehkä paremmin ohjaajalle kuin näyttelijälle. Toisaalta taas näyttelijät tuntevat kestävänsä paremmin palautetta omasta työstään kuin ohjaajat.

Aiempien tutkimusten mukaan kuvataideharrastajilla korostuu *mielikuvituksen ja luomisen tarve* (Metsämuuronen 1997, 44). Sekä kuvataideharrastajilla että musiikin harrastajilla on vahva esiintymistarve. Sen sijaan teatterinharrastajat eivät yllättäen arvioineetkaan esiintymistarvetta kovin tärkeäksi. *Mielikuvitus-*motiivi painottuu kaikissa taideharrastusryhmissä.

4.3 Tärkeimmät teatteriharrastusmotiivit ja taustamuuttajat

4.3.1 Ikä ja teatteriharrastusmotiivit

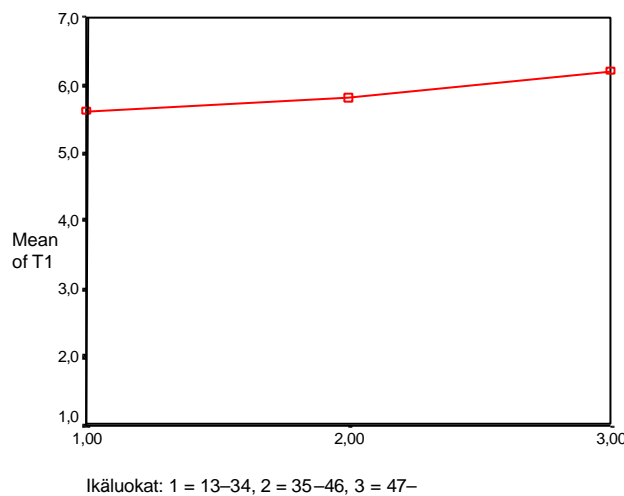
Taulukko 18. Taustamuuttajat ja motiiviluokkien yhteyttä kuvaavat p-arvot.

<i>MOTIIVILUOKAT</i>	<i>TAUSTAMUUTTUJAT</i>			
	<i>ikä</i> Sig.	<i>sukupuoli</i> Sig.	<i>harrkesto</i> Sig.	<i>asiantunt</i> Sig.
Halu oppia uutta	.432	.088	.784	.977
Motivoiva asenne	.664	.102	.570	.906
Mielikuvituksen ja ilmaisutaitojen kehittäminen	.493	.015	.564	.982
Onnistumiskokemusten ja myötäelämisen tarve	.112	.016	.199	.533
Viihtyminen	.088	.552	.601	.823
Terapeuttiset vaikutukset	.027	.079	.390	.838
Kokemuksen tarve	.229	.163	.765	.319
Suoritusmotiivit	.071	.003	.131	.909
Kontaktimotiivit	.222	.787	.626	.259
Halu toimia ja erottua yksilönä	.012	.033	.176	.535
Turvallisuus	.862	.215	.448	.024
Hyväksytyksi ja huomioon otetuksi tuleminen tarve	.507	.134	.709	.883
Esiintymistarve	.112	.128	.893	.294
Ammatilliset motiivit	.413	.056	.601	.038

Teatteriharrastusmotiivien eroja tarkasteltiin neljän taustamuuttujan osalta. Nämä olivat ikä, sukupuoli, harrastuksen kesto ja asiantuntijuustaso. Varianssianalyysin yhteenvetotaulukosta (Taulukko 18) voidaan nähdä, että iällä on tilastollisesti merkitsevä yhteys seuraaviin teatteriharrastusmotiiveihin:

a) *terapeuttiset vaikutukset* -motiiviin, joka kuuluu *toimintamotiiveihin*, ja b) *haluun toimia ja erottua yksilönä*, joka on *sosiaalisia motiiveja* (Liite 22).

Iän yhteydestä motiiviluokkaan *Terapeuttiset vaikutukset* on nähtävissä, että ko. motiivin saama keskiarvo eri ikäluokissa (1 = 5,61, 2 = 5,80 ja 3=6,20) näyttää kasvavan ensimmäisestä ikäluokasta kolmanteen. Keskiarvojen ero ($p=0,03$), on tilastollisesti melkein merkitsevä ($p<0,05$). Voidaankin todeta, että harrastajien iällä on yhteyttä motiiviluokkaan *Terapeuttiset vaikutukset* (vrt. 2.7).

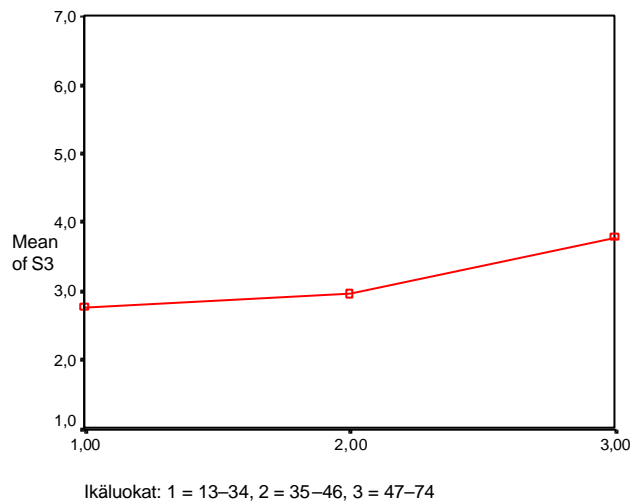


Kuvio 18. Means Plots -visualisointi

Means Plots -käyrässä (Kuvio 18) on nähtävissä, että iän myötä terapeuttisten vaikutusten merkitys kasvaa. Tulos on kiinnostava. Teatterista saadaan aineksia myös omakohtaisten kokemusten käsittelemiseen ja niistä selviämiseen. Varsinkin näytelmät ja niiden roolihenkilöt ja toiminta näytelmässä antavat harrastajille mahdollisuuden reflektoida omaa elämää ko. näkökulmasta ja etsiä niiden kautta itselle uusia toimintamalleja tai reittejä ulos vaikeista omaan elämään liittyvistä tilanteista tai ainakin mahdollisuuden unohtaa ne hetkeksi.

Näkökulma kannattaa ottaa esille, kun vanhempien teatterinharrastajien kanssa valitaan näytelmätekstiä.

Iän yhteydestä motiiviluokkaan *Halu toimia ja erottua yksilönä* käy ilmi, että motiiviluokan saamissa eri ikäluokkia koskevissa keskiarvoissa (1 = 2,77, 2 = 2,98 ja 3 = 3,78) on eroa, joka on tilastollisesti ($p=0,01$) melkein merkitsevä ($p<0,05$). Motiivin merkitys näyttää kasvavan iän myötä, kuten kuvion 19 visuaalinen esitys osoittaa.



Kuvio 19. Means Plots -visualisointi

Tulos on kiinnostava. Onko lisääntyvällä halulla toimia ja halulla erottua muista yhteyttä tärkeiden tunteiden hakemiseen? Haetaanko poikkeavalla käyttäytymisellä korviketta johonkin muuhun tarpeeseen? Kummitteleeko käyttäytymisen taustalla toteutumattomat haaveet kuuluisuudesta ja näyttelijätähdydestä?

Iällä taustamuuttujana ei ole tilastollisesti merkitsevää yhteyttä muihin teatteriharrastusmotiiveihin. Kiinnostavaa on erityisesti se, että harrastajien iällä ei ole tilastollista yhteyttä motiiviluokkaan *Mielikuvituksen ja ilmaisutaitojen kehittäminen*. Koska motiivin saama keskiarvo (6,13) on hyvin korkea, mielikuvituksen ja ilmaisutaidon kehittämiseen tähtäävät harjoitukset ja prosessit

ovat perusteltuja kaikenikäisille teatterinharrastajille. Harrastajien iällä ei myöskään ole vaikutusta teatteriharrastuksessa *onnistumisen tarpeeseen*. Ko. motiiviluokan saama keskiarvo (6,38) on suurin ottaen huomioon kaikki motiiviluokat. Kaikenikäiset teatterinharrastajat etsivät harrastuksessaan onnistumisen kokemuksia. Teatteri tarjoaakin parhaimmillaan hyvän kanavan onnistumiskokemusten luomiselle. Onnistumisen kokemus vahvistaa itsetuntoa ja tekee siten ihmisestä henkisesti kestävämmän.

Harrastajien iällä ei ole tilastollisesti merkitsevää yhteyttä motiiviluokkaan *Viihtyminen* ($p=0,09$). Motiiviluokan keskiarvo (5,89) on kuitenkin suhteellisen korkea, mikä kertoo motiivin merkityksestä. Tulos ei tue sitä käytännön työssä tekemääni havaintoa, että nuoret eivät painota harrastuksessaan viihtymismotivaatiota, koska he ovat enemmän ”ammattiorientoituneita”. Sen sijaan aikuiset, jotka ovat jo löytäneet paikkansa työelämässä ja tekevät teatteria harrastuksenaan aikomatta teatterialalle, korostavat harrastuksen viihteellisiä ominaisuuksia. Kyseinen motiivipainotusten ristiriita voi aiheuttaa konflikteja sekaryhmissä (esim. eri ikäiset samassa ryhmässä), ja siksi olisi järkevää huomata se, että joukossa voi olla niitä, joille viihtyminen on tärkeämpää, ja niitä, joille esimerkiksi ammatilliset motiivit ovat tärkeämpiä. Viimeksi mainitut voisivat kokea turhautumista silloin, kun ohjaajan linja myötäilee liikaa viihtymistä haluavien suuntaan. Vastaavasti liian kunnianhimoisen ja tiukka ohjaaja, joka ei anna yhtään arvoa aikuisten teatterinharrastajien haluun viihtyä, saattaa aiheuttaa harrastajissa ”pahaan verta”. Tämä seikka on tärkeä ottaa huomioon ennen harjoitusten aloittamista, jotta ryhmässä yhdessä keskustellen voidaan sopia prosessin periaatteista ja tavoitteista.

Suoritusmotiiveihin harrastajien iällä ei ole myöskään tilastollisesti merkitsevää yhteyttä ($p=0,07$). Motiivin keskiarvo (2,08) on alhainen. Se kertoo suoritusmotiivin vähäisestä merkityksestä. Kuitenkin suoritusmotiivin negatiivista vaikutusta erityisesti nuoriin kannattaa seurata. Joillakin nuorilla suoritusmotiivien voimakkuus saattaa selittyä harrastuksen avulla hankittavien

erilaisten pisteytettyjen projektien, koulutuksen tai muun teatterikokemusten hankkimisella vaikkapa mahdollisen tulevan opiskelupaikan sisäänpääsyn varmistamiseksi. On mahdollista, että erilaisissa teatterialan oppilaitoksissa teatterin ja draaman opiskelusta tulee suorittamista, jolla on kokemuksellista oppimista vähentävä vaikutus. Silloin on vaarana, että ulkoisista motiiveista tulee hallitsevia sisäisten motiivien ja alkuperäisten tavoitteiden kustannuksella (vrt. 5.2).

Harrastajien iällä ei voida katsoa olevan tilastollisesti merkitsevää yhteyttä motiiviluokkaan *Ammatilliset motiivit* ($p=0,41$). Mutta mikäli kysymyksen lähtökohtana olisi ollut teatteriammattiin hakeutuminen, olisi ollut mahdollista, että nuorilla ko. motiivit olisivat korostuneet. Puheena olevassa motiiviluokassa oli myös muita omiin teatterinharrastajan taitoihin liittyviä osioita, joten ikä ei riitä selittämään luokkien eroja.

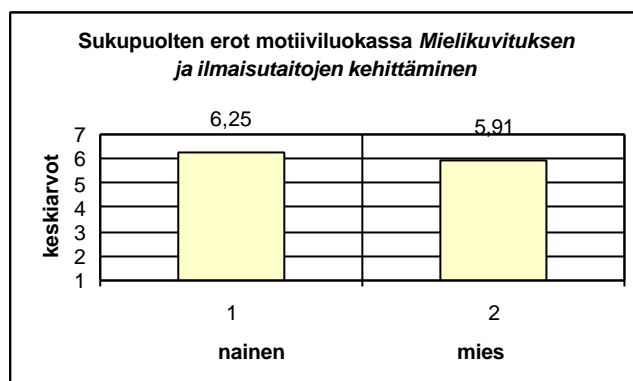
Teatteriharrastajien iän vaikutusta harrastusmotiiveihin voidaan verrata muiden taideharrastajaryhmien osalta saatuihin tuloksiin. Kuvataideharrastajilla *kognitiivisten motiivien* merkitys *pienenee* iän myötä, *toiminnallisten motiivien* merkitys pysyy samana iästä riippumatta. Musiikin harrastajilla motiivien intensiteetti *kasvaa* iän myötä. Alaluokkien tasolla erityisesti *kontaktimotiivien* merkitys kasvaa. Teatteriharrastajien *kontaktimotiivit* eivät näytä kasvavan iän myötä. Myös musiikin harrastajien (vrt. Metsämuuronen 1997) *toiminnalliset motiivit* kasvavat selvästi iän karttuessa. Teatterinharrastajien *toiminnallisiin motiiveihin* kuuluva *terapeuttiset vaikutukset* -motiivi kasvaa selvästi iän mukana ($p=0.02$). Iällä voidaan todeta olevan samansuuntaisia vaikutuksia musiikin- ja teatterinharrastajien tiettyihin motiiveihin. Myös andragogiikan kannattajilla on kiinnostavia ajatuksia iän merkityksestä oppimiseen. Heidän esittämänsä näkökulmat saattavat selittää osittain iän myötä tapahtuvia harrastusmotiivien muutoksia. Heidän mukaansa lapset oppivat eri tavalla kuin aikuiset. Oletamus pohjautuu viiteen käsitykseen (Ruohotie 2000, 125-126):

- 1) Oppijan itseohjautuvuus lisääntyy iän myötä.
- 2) Iän myötä lisääntyy myös kokemusreservi, johon liittyy uusia oppimiskokemuksia.
- 3) Oppimisvalmius suuntautuu yhä enemmän sosiaalisen roolin kehittämiseen.
- 4) Aikaperspektiivi muuttuu iän myötä tulevaisuudesta välittömään soveltamiseen.
- 5) Aikuisten oppimismotiivit ovat enemmän sisäisiä kuin ulkoisia.

Ainakin kolmella viimeksi mainitulla käsityksellä saattaa olla vaikutusta tutkittuihin teatterinharrastusmotiiveihin.

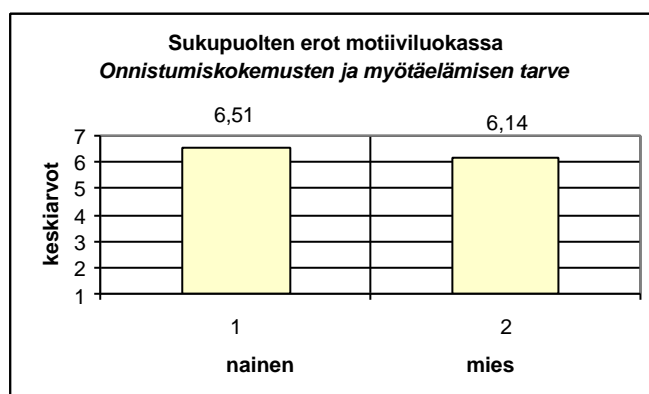
4.3.2 Sukupuoli ja teatteriharrastusmotiivit

Varianssianalyysin yhteenvetotaulukosta (Taulukko 18) voi havaita, että sukupuolella on tilastollisesti merkitsevä yhteys neljään teatteriharrastusmotiiviluokkaan: a) *Mielikuvituksen ja ilmaisutaitojen kehittäminen*, b) *Onnistumiskokemusten ja myötäelämisen tarve*, c) *Suoritusmotiivit* ja d) *Halu toimia ja erottua yksilönä*. Näistä kaksi ensimmäistä kuuluvat kognitiivisiin motiiveihin ja kaksi jälkimmäistä sosiaalisiin motiiveihin. (Liite 11) Motiiviluokkia tarkastellaan tarkemmin edellä mainitussa järjestyksessä.



Kuvio 20. Naisten ja miesten keskiarvot Mielikuvituksen ja ilmaisutaitojen kehittäminen -motiiviluokan osalta.

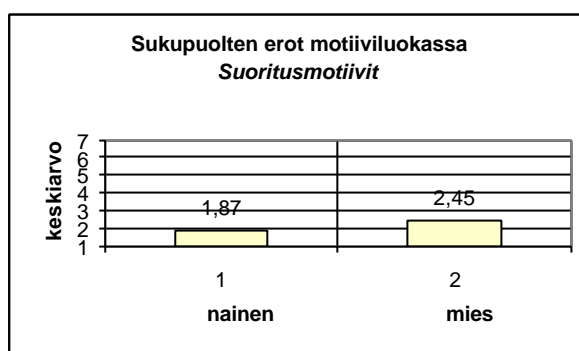
Mielikuvituksen ja ilmaisutaitojen kehittäminen -motiiviluokan osalta naisten ja miesten keskiarvot eroavat tilastollisesti toisistaan melkein merkitsevästi ($p=0,02$) naisten keskiarvon (6,25) ollessa miesten keskiarvoa (5,91) korkeampi (Kuvio 20). Esimerkiksi vastuutehtävien jaossa ja harjoitusten suunnittelussa tulisi käytännössä miettiä tavoitteet kummankin sukupuolen näkökulmasta aina silloin, kun se on mahdollista ja järkevää.



Kuvio 21. Naisten ja miesten keskiarvot Onnistumiskokemusten ja myötäelämisen tarve -motiiviluokan osalta.

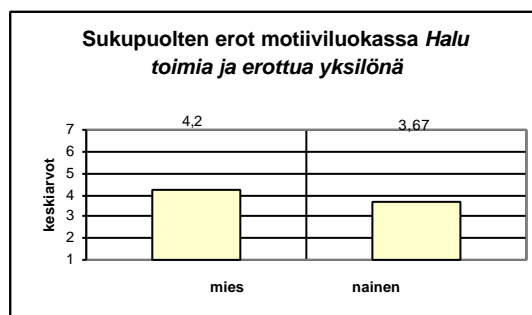
Naisten ja miesten välillä on eroja myös onnistumiskokemusten ja myötäelämisen tarpeessa ($p=0,02$). Naisten keskiarvo (6,51) on miesten keskiarvoa (6,14) korkeampi. Keskiarvot osoittavat, että naisten ja miesten tarve kokea onnistumisen kokemuksia on suuri, joskin naisilla ko. tarve on suurempi.

Onnistumiskokemukseen tähtääminen voi olla myös osa ”täydellisyyden tavoittelua”, jossa kunnianhimmolla ja siihen liittyvillä motiiveilla on merkitystä. Onnistumisen tarve -motiivin saamat keskiarvot ovat yllättävän korkeita. Ovatko onnistumiskokemukset ”kortilla” tämän päivän yhteiskunnassa? Ainakin teatterikasvatuksella on tehtävä saada harrastajille tarjottua tärkeitä onnistumisen kokemuksia.



Kuvio 22. Naisten ja miesten keskiarvot Suoritusmotiivit -luokan osalta.

Naiset ja miehet eroavat toisistaan *suoritusmotiivien* voimakkuuden osalta. Ero on tilastollisesti merkitsevä ($p.=0,00$). Kuvio 22 kertoo, että miesten keskiarvo (2,45) on korkeampi kuin naisten (1,87). Tulos kannattaa ottaa erityisesti huomioon teatteriesityksen valmistusprosessissa. Miesten kohdalla on syytä panostaa mahdolliseen suorittamisen aiheuttaman paineen poistamiseen ja prosessin vapauttamiseen luovaan ja kokemuksellisesti antoisaan tekemiseen.



Kuvio 23. Naisten ja miesten keskiarvot Halu toimia ja erottua yksilönä” motiiviluokan osalta.

Naisten ja miesten välillä on selvä ero halussa toimia ja erottua yksilönä ($p=0,03$). Miesten keskiarvo (4,20) on korkeampi kuin naisten (3,67). (Kuvio 23) Liittyykö miesten suurempi tarve erottua mahdollisesti huonoon itsetuntoon, joka aikaansaa ns. ei-toivottua roolikäyttäytymistä ja esiintymistä ryhmätyötilanteessa, eli ensin ei uskalleta olla oma itsensä ja sitä kautta laittaa kaikkea ”likoon”? Ohjaajan ja opettajan on hyvä pitää ei toivottu roolikäyttäytyminen mielessä ja pyrkiä poistamaan se aktiivisesti mahdollisimman varhaisessa vaiheessa.

Harrastajien sukupuolella ei ole tilastollisesti merkitsevää yhteyttä motiiviluokkaan *Terapeuttiset vaikutukset*. On mahdollista, että terapeuttisten tarpeiden tyydytys tapahtuu ensisijaisesti valitun näytelmän kuin yksittäisten ilmaisutaidon harjoitusten kautta, jolloin kyse on ensisijaisesti harrastajien mentaalista terapiasta. Naiset ovat usein miehiä avoimempia puhumaan kokemuksistaan ja tunteistaan teatteriesityksen valmistuksessa. Tästä voisi päätellä, että naiset kokevat terapeuttiset motiivit tärkeämpiä kuin miehet.

Sukupuolella ei ole myöskään tilastollisesti merkitsevää yhteyttä *kontaktimotiiveihin*. Tässä yhteydessä herää kuitenkin kiinnostus siitä, miten sukupuolimuuttuja reagoi yksittäiseen kontaktimotiiviluokan kysymykseen (*kys. 63: Tapaan vastakkaista sukupuolta*). Varianssianalyysin perusteella miesten keskiarvo (4,07) on huomattavasti korkeampi kuin naisten (2,80), ($p<0,00$). Koska teatteriharrastus on kovasti naisvoittoista, on tietenkin hyvä, että myös miehillä ko. motiivi on suhteellisen voimakkaana. Olisikohan erot kääntäen verrannolliset, jos miehiä olisi teatteriharrastuksessa enemmän kuin naisia?

Miehillä ja naisilla ei ole eroa esiintymistarpeessa (Taulukko 18). Käytännössä teatteriharrastuksessa miehillä on useimmiten teatteritekniikkaa koskevia intressejä ja tehtäviä, joissa he toteuttavat itseään, kun taas naisilla on enemmän näyttämiseen, lipunmyyntiin ja kahvitukseen liittyviä tehtäviä. Esiintymistarpeen tyydyttäminen voi siis tapahtua hyvin eriytyneesti.

Miesten ja naisten välillä on todettu olevan joitakin tilastollisesti merkitseviä eroja teatteriharrastusmotiiveissa. Vastaavia eroja ei ole todettu aiemmin tehdyissä kuvataide- ja musiikkiharrastustutkimuksissa. Musiikin harrastajista miehillä painottuvat kuitenkin hieman enemmän sosiaaliset ja toimintamotiivit (Metsämuuronen 1997).

4.3.3 Harrastuksen kesto ja teatteriharrastusmotiivit

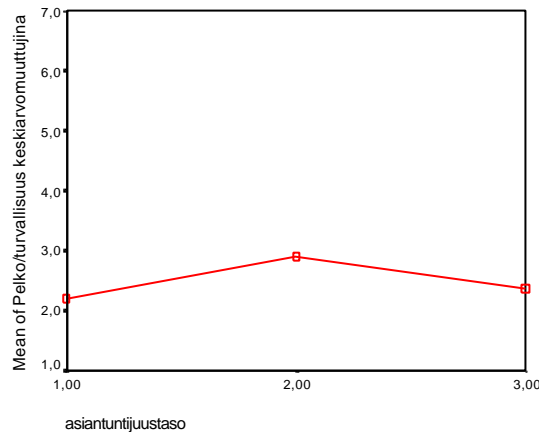
Edellä esitellystä yhteenvedotaulukosta (Taulukko 18) voidaan havaita, että teatteriharrastuksen kestolla ei ole tilastollisesti merkitsevää yhteyttä yhteenkään teatteriharrastusmotiiviin (Liite 11). Tästä huolimatta aineistosta nousee esiin neljä mielenkiintoista seikkaa.

Teatteriharrastuksen kestolla ei todettu olevan tilastollisesti merkitsevää yhteyttä motiiviluokkaan *Halu oppia uutta*. Havainto on kiinnostava. Useiden harrastusvuosien jälkeenkin ihmiset ovat edelleen halukkaita (motiivin saama keskiarvo 6,14 on toiseksi korkein kaikista teatteriharrastusmotiiveista) oppimaan uutta teatterista. Spiraalimaisesti etenevä ja toistuva draama- ja teatterikasvatuksen osa-alueiden opetus puoltaa siten paikkaansa teatteri-ilmaisun opetussuunnitelmissa. Harrastuksen kestolla ei todettu olevan tilastollisesti merkitsevää yhteyttä motiiviluokkaan *Mielikuvituksen ja ilmaisutaitojen kehittäminen*. Toisin sanoen vasta-alkajilla ja kauan harrastaneilla on samanlainen halu kehittää omaa mielikuvitusta (motiivin saama keskiarvo 6,13 on kolmanneksi korkein kaikista teatteriharrastusmotiiveista). Mielikuvituksen kehittäminen ja tähän liittyvät pedagogiset tavoitteet voivat siten olla samansuuntaiset harrastuksen kestosta riippumatta. Harrastusvuosien määrällä ei ole tilastollisesti merkitsevää yhteyttä motiiviluokkaan *Onnistumiskokemusten ja myötäelämisen tarve* (motiivin saama keskiarvo 6,38 on korkein kaikista teatteriharrastusmotiiveista). Toisin sanoen onnistumisen ja myötäelämisen tarve on teatteriharrastajien keskuudessa harrastuksen kestosta riippumaton motiivi.

4.3.4 Asiantuntijuustaso ja teatteriharrastusmotiivit

Taulukossa 18 olevasta yhteenvedosta on nähtävissä, että teatterinharrastajien asiantuntijuustasolla on tilastollisesti merkitsevää yhteyttä kahteen teatteriharrastusmotiiviin: a) *turvallisuus*-motiiviin ja b) *ammattillisiin* motiiveihin. Motiiviluokkia tarkastellaan tarkemmin tässä järjestyksessä.

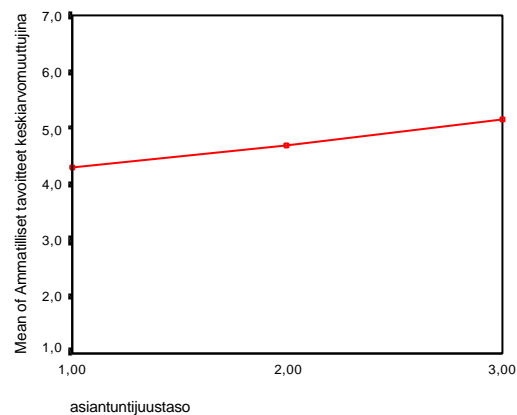
Asiantuntijuuden yhteydestä *turvallisuus*-motiiviin huomataan, että eri asiantuntijuusryhmien (1 = 2,19, 2 = 2,89 ja 3 = 2,35) välillä on eroa ($p = 0,024$). Hieman harjaantuneilla motiivi on korostunein, ja erittäin harjaantuneilla motiivin merkitys vähenee.



Kuvio 24. Means Plots -visualisointi

Viivadiagrammista (Kuvio 24) nähdään erojen kehittyminen asiantuntijuustason kasvaessa. Tulosta on vaikea selittää käytännön kokemuksella. Alhaisten keskiarvojen perusteella motiivi ei ole erityisen tärkeä.

Asiantuntijuustasolla on tilastollisesti melkein merkitsevä yhteys motiiviluokkaan *Ammatilliset motiivit* ($p = 0,04$). (Ks. Taulukko 18.) Keskiarvo nousee asiantuntijuustason myötä. Seuraavasta visuaalisesta esityksestä (Kuvio 25) on nähtävissä keskiarvojen muuttuminen asiantuntijuustasoon liittyen.



Kuvio 25. Means Plots -visualisointi

Teatterinharrastajan asiantuntijuustasolla *ei ole* tilastollisesti merkitsevää yhteyttä motiiviluokkaan *Halu oppia uutta*. Oppimisen halu näyttäisi olevan yhtä suurta vasta-alkajilla kuin teatterialan asiantuntijoillakin (keskiarvo 6,14). Teatteriharrastuksen asiantuntijuustasolla ei ole myöskään tilastollisesti merkitsevää yhteyttä motiiviluokkaan *Mielikuvituksen ja ilmaisutaitojen kehittäminen* (keskiarvo 6,13). Paljon harjaantuneet eivät koe kehittäneensä mielikuvitustaan ”valmiiksi”, vaan he ovat yhtä halukkaita kehittymään edelleen kuin vähemmän teatteritaidoissa ja -tiedoissa harjaantuneet. Tämä on terve havainto, ja tästäkin näkökulmasta mielikuvituksen kehittämiseen liittyvät oppimiskokemukset ovat yhtä perusteltuja kaikilla asiantuntijuustasoilla.

Voidaan myös todeta, että harrastajien asiantuntijuustasolla ei ole tilastollisesti merkitsevää yhteyttä motiiviluokkaan *Onnistumiskokemusten ja myötäelämisen tarve* (keskiarvo 6,38). Vielä on syytä huomioida, että harrastuksen asiantuntijuustasolla ei ole tilastollisesti merkitsevää yhteyttä motiiviluokkaan *Terapeuttiset vaikutukset*. Terapeuttisiin vaikutuksiin liittyvällä harrastusmotiivilla ei siis ole tilastollisesti merkitsevää yhteyttä harrastajien sukupuoleen, harrastuksen keston tai asiantuntijuustasoon. Joka tapauksessa teatterilla voidaan katsoa olevan tärkeä merkitys terapeuttisena vaikuttajana, koska motiivin saama keskiarvo on huomattavan korkea (5,83).

Taulukosta 20 voidaan nähdä yhteenvedona taustamuuttujien yhteys tutkittuihin teatteriharrastusmotiiveihin. Eniten tilastollisesti merkitseviä yhteyksiä harrastusmotiiveihin on harrastajien sukupuolella, jolla on yhteyksiä neljään motiiviin. Iällä ja asiantuntijuustasolla on tilastollisesti merkitsevä yhteys kahteen motiiviluokkaan. Harrastuksen kestolla ei ole tilastollisesti merkitseviä yhteyksiä yhteenkään teatterin harrastusmotiiviin.

Taulukko 19. Taustamuuttujien ja teatteriharrastusmotiivien yhteys.

MOTIIVILUOKAT	IKÄ	SUKUPUOLI	HARRASTUKSEN KESTO	ASIAANTUNTIJUUSTASO
KOGNITIIVISET MOTIIVIT				
Halu oppia uutta				
Motivoiva asenne				
Mielikuvituksen ja ilmaisutaitojen kehittäminen		Naisilla motiivi on voimakkaampi. (p< .05)		
Onnistumiskokemusten ja myötäelämisen tarve		Naisilla motiivi on voimakkaampi. (p< .05)		
Viihtyminen				
TOIMINTAMOTIIVIT				
Terapeuttiset vaikutukset	Motiivin merkitys kasvaa iän myötä. (p< .05)			
Kokemusten tarve				
SOSIAALISET MOTIIVIT				
Suoriutumismotiivit		Miehillä motiivi on voimakkaampi. (p< .01)		
Kontaktimotiivit				
Halu toimia ja erottua yksilönä	Motiivin merkitys kasvaa iän myötä. (p< .05)	Miehillä motiivi on voimakkaampi. (p< .05)		
Pelko / turvallisuus				Melko paljon harrastaneilla turvallisuuden tarve on vähäisin. (p< .05)
EMOTIONAALISET MOTIIVIT				
Hyväksytyksi ja huomioon otetuksi tuleminen tarve				
Esiintymistarve				
AMMATILLISET MOTIIVIT				Motiivin merkitys kasvaa asiantuntijuustason myötä. (p< .05)

4.4 Perustelut onnistuneelle ja epäonnistuneelle teatteriesityksen valmistusprosessille

Neljännessä tutkimusongelmassa kysyttiin niitä seikkoja, joiden tutkittavat kokivat aiheuttavan näytelmänvalmistusprosessin onnistumisen, ja viidennessä tutkimusongelmassa niitä seikkoja, joiden tutkittavat kokivat aikaansaavan näytelmänvalmistusprosessin epäonnistumisen. Kaikki vastaajat kertoivat eläytymismenetelmän keinoin avoimesti niistä mahdollisista tekijöistä, jotka voisivat luoda yhdessä pohjan onnistuneelle teatteriesitykselle. Tekstin pituudelle ja perusteluiden paljoudelle ei asetettu mitään ylärajaa. Perusteluiden esittämislle ei myöskään asetettu minkäänlaisia paremmuusjärjestysvaatimuksia. Tarinoiden kirjoittaminen tapahtui ryhmän omassa harjoitustilassa yhtäaikaaisesti etukäteen sovittuna aikana. Tutkijana olin itse paikalla esittelemässä tutkimustilanteen ja vastaamassa tutkittavien mahdollisiin kysymyksiin. Vastaajat saattoivat eläytyä vapaasti tilanteeseen ja kirjoittaa tarinoitaan.

Luokittelussa käytettiin kolmea pääluokkaa: *Taitotieto omasta työskentelystä*, *Käsite- ja mielikuvatieto* sekä *Elämys- ja vuorovaikutustieto*. *Taitotieto omasta työskentelystä* käsitti kaikki ne perustelut, jotka liittyivät näyttelijöillä näyttelijäntyöhön ja ohjaajilla ohjaajantyöhön. *Käsite- ja mielikuvatietoon* kuuluivat kaikki ne perustelut, jotka liittyivät prosessiin kokonaisuutena, sekä siihen liittyvien henkilöiden toiminta, pois lukien vastaajan oma toiminta. *Elämys- ja vuorovaikutustietoon* kuuluivat taas kaikki ne perustelut, jotka liittyivät vuorovaikutukseen, yhteistyöhön ja oppimiseen elävästä elämästä.

Tarinoiden pituus oli yleensä suoraan verrattavissa vastaajien ikään. Lapset kirjoittivat lyhyempiä ja aikuiset pidempiä vastauksia. Tarinoiden aikamuoto vaihteli presensistä perfektiin. Asialla ei kuitenkaan ollut merkitystä vastausten luotettavuuden ja analyysin kannalta. Yhdenmukaisuuden vuoksi muutin vastaukset imperfektiin tarinoiden puhtaaksikirjoitusvaiheessa. Sama aikamuoto esiintyy analyysejä käsiteltäessä lukuun ottamatta perusteluja, joissa kyseinen

tilanne tai ominaisuus oletettavasti yhä jatkuu. Tällöin aikamuotona on preesens. Perusteluna voi olla myös käsite, jolloin kirjoitusasuna on käytetty perusmuotoa eli sanakirjamuotoa. (Ks. 2.6 sekä Liite 27 ja Liite 28.)

Näyttelijöistä puolet arvottiin vastaamaan *onnistumistarinaan* ja puolet *epäonnistumistarinaan*, pois lukien katuteatterin näyttelijät, joita prosessissa oli vain kolme ja jotka siitä syystä vastasivat molempiin kehyskertomuksiin. Kaikista 33 vastaajasta 18:lle osui kehyskertomuksen näkökulmana onnistuminen ja 17:lle vastaajalle epäonnistuminen. Näyttelijöiden kirjoittamia tarinoita oli siis yhteensä 35.

Näyttelijöiden onnistumistarinoista voitiin erottaa yhteensä 139 perustelua. Karkean alkuluokituksen jälkeen näistä erottui 69 erilaista perustelua. Keskimäärin yhtä näyttelijää kohti perusteluja tuli 7,7 kappaletta. *Näyttelijöiden epäonnistumistarinoista* voitiin erottaa 136 perustelua, joista karkean alkuluokituksen jälkeen erottui 80 erilaista. Keskimäärin yhtä näyttelijää kohti perusteluja oli kahdeksan.

Ohjaajista kaikki neljä vastasivat kehyskertomus 1:een, joka käsitteli *onnistumista*, ja kolme kehyskertomus 2:een, jossa käsiteltiin *epäonnistumista*. *Ohjaajien onnistumistarinoista* voitiin löytää yhteensä 54 perustelua. Karkean alkuluokituksen jälkeen näistä erottui 45 erilaista perustelua. Keskimäärin yhtä ohjaajaa kohti perusteluja oli 13,5 kappaletta. *Ohjaajien epäonnistumistarinoissa* oli löytyi yhteensä 40 perustelua, joista karkean alkuluokituksen jälkeen erottui 30 erilaista perustelua. Ohjaajat vastasivat sekä onnistumis- että epäonnistumistarinaan. Ohjaajista kuitenkin vain kolme vastasi epäonnistumiskertomukseen; yksi kieltäytyi vastaamasta syytä ilmoittamatta. Keskimäärin yhtä ohjaajaa kohti perusteluja oli n. 13 kappaletta.

4.4.1 Näyttelijöiden perustelut onnistuneelle teatteriesityksen valmistusprosessille

Ennen kuin luokittelussa siirrytään perusteluiden systemaattiseen ja teoriaan perustuvaan analysointiin, esitellään 19 eniten esiintynyttä näyttelijöiden perustelua onnistuneen teatteriesityksen pohjaksi. Sulkeisiin on merkitty perusteluiden esiintymisfrekvenssi:

Ryhmässä on hyvä yhteishenki (7).

Kaikki yrittivät parhaansa (7).

Näyttelijöiden sitoutuminen projektiin (6).

Kaikki auttoivat toisiaan (5).

Ohjaaja oli koossa pitävä voima, hänellä oli hyvä ote (5).

Toisten kuunteleminen (4).

Noudatettiin harjoitusaikataulua (4).

Ryhmätyö toimi hyvin (4).

Aikataulu oli toimiva (3).

Näytelmätekstin analysointi (3).

Kaikilla oli yhteinen tavoite (3).

Kaikki osasivat vuorosanansa (3).

Näyttelijöiden kannustaminen (3).

Näyttelijöiden keskittyminen (3).

Lavalle ei tuotu kenenkään yksityisasioita (3).

Toisiinsa luottaminen (3).

Noudatettiin ohjaajan antamaa järjestystä (3).

Ohjaaja antoi henkilöohjausta (3).

Uskaltaminen (3).

Tärkeimpiä ominaisuuksia ovat ryhmän toimintaan ja hallintaan liittyvät sosiaaliset ominaisuudet ja henkilökohtainen yrittäminen ja sitoutuminen, kuten tuonnetun luokkien tiivistämisen jälkeen on nähtävissä. Edellä mainitun luettelon pohjalta on mahdollista laatia ihannetarina, jossa esiintyvät kaikki näyttelijöiden eniten mainitsevat onnistumisen perustelut. Tarina voisi näyttää seuraavalta:

Onnistuimme täysin projektissamme, koska ryhmämme yhteishenki oli hyvä. Jokainen meistä yritti aina parhaansa. Kun tulimme säännöllisesti harjoituksiin, jätimme kaiken muun pois mielestämme ja omistauduimme vain näytelmälle, eikä lavalle tuotu kenenkään yksityisasioita. Aina, jos joku tarvitsi apua, olimme auliisti auttamassa. Ohjaajalla oli hyvä ote, ja hän sai ryhmän pysymään hyvin koossa. Ohjaaja kuunteli minua aina, kun minulla oli asiaa. Jaksoimme aina myös kuunnella, mitä ohjaajalla oli meille sanottavaa. Ryhmämme hitsautui hyvin yhteen, meillä oli yhteinen tavoite, ja saimme aikaan upeita tuloksia. Näytelmän aikataulu oli järkevästi suunniteltu, eikä siihen tullut liikaa muutoksia pitkin harjoitusputkea. Ennen kohtausharjoitusten aloittamista analysoimme tekstin yhdessä ohjaajan johdolla. Tämä auttoi minua pääsemään roolihenkilön ”ihon alle”. Jo hyvin varhaisessa vaiheessa kaikki osasivat vuorosanansa ulkoa. Ohjaaja kannusti meitä aina, kun sitä tarvitsimme. Opimme kannustamaan myös toinen toistamme. Ymmärsin, että keskittyminen on onnistumisen elinehto. Luotin ohjaajaan, ja hänen antamansa henkilöohjaus tuntui hirmu hyvältä ja oikealta. Uskalsin yrittää!

Vastauksista koostettu ihannetarina pyrkii välittämään myös ne *positiiviset emootiot*, jotka onnistuminen synnyttää kokijalle. Vastauksia voidaan verrata myös kognitiiviseen evaluaatioteoriaan. Teorian mukaan onnistumisen kokemukset lisäävät pätemisen tunnetta ja vastavuoroisesti epäonnistumiset heikentävät sitä. Jos näkökulmaksi otetaan se, *kenen henkilön ansiota* näytelmän onnistuminen on, jakautuma näyttää seuraavanlaiselta näyttelijöiden antamien vastausten mukaan (Liite 13):

Taulukko 20. Onnistuneeseen esitykseen vaikuttaneet henkilöt näyttelijöiden vastausten mukaan.

Onnistuneeseen esitykseen vaikuttaneet henkilöt		
Tekijät	Pisteet	%
Näyttelijät (n)	53	38
Ohjaajat (o)	29	21
Molemmat (o/n)	56	40
Yleisö	1	1
Yhteensä	139	100

Näyttelijöiden vastauksia luokiteltaessa minä-muodot ja selvästi näyttelijöihin liittyvät me-muodot yhdistettiin *näyttelijöiden* luokkaan (n), ohjaaja-sana objektina antoi lähes aina *ohjaajalle* pisteen (o) ja muut me-muodot ja epäselvät objektiosoitukset merkittiin *molemmat*-luokkaan (o/n).

Edellä kuvatun luokittelun perusteella näyttelijät pitävät onnistunutta esitystä ensisijaisesti yhteisenä (ohjaaja ja näyttelijät) ansiona (56 mainintaa) ja toissijaisesti omana ansionaan (53 mainintaa). Kolmanneksi tärkeimpänä onnistumiseen johtavana tekijänä näyttelijät kokevat ohjaajan toiminnan (29 mainintaa).

Tulosten voidaan katsoa olevan samansuuntaisia attribuutioteoriaa käsittelevien tutkimusten kanssa (ks. 2.2.5). Näiden mukaan onnistumisen taustalla on yleensä toimijan omat sisäiset syyt, kuten suoritukset ja kyky toimia oikein. Näyttelijät ovat lojaaleja ohjaajaa kohtaan ja pitävät onnistumista yhtä lailla ohjaajan ansiona kuin omana ansionaan. Mutta kuten taulukosta (Taulukko 21) on nähtävissä, lähes yhtä suuri määrä näyttelijöistä on sitä mieltä, että onnistuminen on ensisijaisesti heidän omaa ansiotaan. Yleisö-luokan pisteiden vähäisyyttä ei ole syytä ihmetellä, koska eläytymismenetelmän kehystarina ei ulotu esitysjakson alueelle vaan harjoitusjaksoon, jossa yleisö ei ole vielä läsnä. Perusteluiden luokittelu jatkui käyttämällä *taiteellisen oppimisen synteesimallia*, jonka pohjalta saatiin kolme pääluokkaa. Pääluokkaan liittyvien alaluokkien annettiin syntyä vastauksista itsestään, täsmentäen ja yhdistäen.

Taulukko 21. Onnistuneeseen esitykseen vaikuttaneiden tekijöiden luokittelu näyttelijöiden vastausten mukaan.

Näyttelijät		
Luokka	<i>Lataus n</i>	<i>%</i>
TT	34	24
KM	61	44
EV	44	32
Yht.	139	100

TT=Taitotieto omasta työskentelystä, KM=Käsite- ja mielikuvatieto, EV=Elämys- ja vuorovaikutustieto

Vastauksista voidaan päätellä, että eniten onnistumiseen vaikuttavia tekijöitä on *käsite- ja mielikuvatiedon* alueella (61 mainintaa). Ko. luokan sisältä eniten perusteluita löytyi teemasta *ohjaajan työnkuva*. Toiseksi suurin luokka on *elämys-*

ja vuorovaikutustieto (44 mainintaa). Tämän pääluokan sisällä oli eniten sellaisia perusteluita, joissa käsiteltiin *työryhmän ilmapiirin* merkitystä. Kolmas ja pienin luokka on *taitotieto omasta työskentelystä* (34 mainintaa). Tämän luokan merkittävin teema oli *näyttelijän työtapaa* koskevat perustelut (ks. Liite 14).

4.4.2 Ohjaajien perustelut onnistuneelle teatteriesityksen valmistusprosessille

Ohjaajien perusteluita onnistuneelle näytelmänvalmistusprosessille oli kaikkiaan 57 kappaletta. Ennen kuin analysissa siirrytään perusteluiden systemaattiseen ja teoriaan perustuvaan tiivistykseen, on syytä esitellä *ohjaajien* vastausten mukaan kaksi tai useamman maininnan saanutta perustelua onnistuneelle näytelmänvalmistusprosessille. Sulkuihin on merkitty perusteluiden esiintymisfrekvenssi (ks. Liite 14):

Toimiva aikataulu (3).

Hyvä motivaatio, positiivinen ote (2).

Hyvä yhteishenki (2).

Luottamus (2).

Näyttelijät sitoutuivat (2).

Omien taitojen testaaminen ja kykyjen huomioon ottaminen (2).

Työtä oli tehtävä paljon (2).

Uskaltaminen (2).

Usko onnistumiseen (2).

Yhteinen tavoite (2).

Yhteistyö (2).

Edellä mainitun luettelon pohjalta on mahdollista laatia ihannetarina, jossa esiintyvät kaikki ohjaajien eniten mainitsevat perustelut onnistumiselle. Tarina voisi näyttää seuraavanlaiselta:

Näytelmä saatiin onnistuneesti valmiiksi, koska aikataulu oli huolellisesti suunniteltu ja toimiva. Koko porukalla oli hyvä motivaatio ja positiivinen ote juttuun. Yhteishenki oli loistava. Luotin näyttelijöihin ja koin, että hekin luottivat minuun. Näyttelijät suhtautuivat projektiin ammattimaisin ottein, vakavasti ja päättäen tehdä siitä hyvän. Kukaan ei luistanut yhteisestä tavoitteesta. Pystyin ohjaajana hyviin tuloksiin, koska myös itse halusin kokeilla rajojani ja

taitojani. Pystyin vaatimaan samaa myös näyttelijöiltä, joiden jokaisen kyvyn ja tason otin huomioon. Työtä oli kyllä tosi paljon, mutta kaikki halusivat tehdä – ja uskalsivat tehdä, heittäytyä. Uskoa ei puuttunut, jokainen oli suorastaan aivan varma siitä, että tästä tulee hyvä juttu. Yhteistyö on voimaa!

Koostetussa ihannetarinassa välittyy myös ohjaajan itsetyytyväisyys ja siihen liittyvät emootiot, kuten onnistumisen kokemukseen kuuluukin attribuutioteoriaa käsittelevien tutkimusten mukaan (ks. 2.2.5). Myös kognitiivista evaluaatioteoriaa koskevat tutkimukset (ks. 2.2.3) puhuvat onnistumisen kokemuksista pätemisen tunteen lisääjänä. Jos ohjaajien perusteluja tarkastellaan ansioitumisen näkökulmasta, nähdään, että ohjaajien mukaan onnistunut näytelmäproduktio on ensisijaisesti (44 %) ohjaajan omaa ansiota ja toissijaisesti yhteistä ansiota (33 %) ja vasta kolmanneksi onnistunut lopputulos on näyttelijäin ansiota (21 %). Ohjaajan ja näyttelijän ”ammattitaitoon” liittyvään perusteluun törmättiin vastauksissa harvoin. Esimerkiksi ”omien taitojen testaaminen ja kykyjen huomioon ottaminen” -perustelu sai vain kaksi mainintaa. Kaikki muut eniten mainitut perustelut olivat ns. luontaisia, luonteeseen liittyviä tai itse opittavia ominaisuuksia, kuten tuonnempana luokkien tiivistyksestä on nähtävissä.

Taulukko 22. Onnistuneeseen esitykseen vaikuttaneet henkilöt ohjaajien vastausten mukaan.

Onnistuneeseen esitykseen vaikuttaneet henkilöt		
Tekijät	Pisteet	%
Näyttelijät (n)	12	21
Ohjaajat (o)	25	44
Molemmat (o/n)	19	33
Yleisö (y)	1	2
Yhteensä	57	100

Attribuutioteoriaa käsittelevissä tutkimuksissa (ks. 2.2.5) onnistumisen perusteluiksi nähdään usein *omat sisäiset syyt*, kuten suoritukset ja kyky toimia oikein. Edellä olevasta taulukosta (taulukko 22) huomataan, että ohjaajilla ko.

taipumus on voimakas. Onnistunut teatteriesityksen valmistusprosessi johtuu ohjaajien mukaan erityisesti ohjaajan omista kyvyistä ja suorituksista.

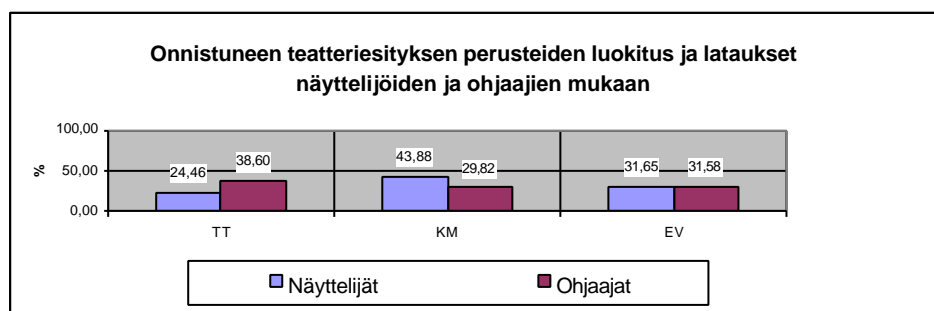
Perusteluiden luokittelu jatkui käyttämällä kolme pääluokkaa käsittävää *taiteellisen oppimisen synteessimallia*. Pääluokkiin liittyvien alaluokkien annettiin syntyä vastauksista.

Taulukko 23. Onnistuneeseen esitykseen vaikuttaneiden tekijöiden luokittelu ohjaajien vastausten mukaan

Ohjaajat		
Luokka	<i>Lataus</i>	<i>Lataus %</i>
TT	22	39
KM	17	30
EV	18	32
Yht.	57	100

TT=Taitotieto omasta työskentelystä, KM=Käsite- ja mielikuvatieto, EV=Elämys- ja vuorovaikutustieto

Edellä olevasta taulukosta (Taulukko 23) on nähtävissä, että eniten ohjaajien perusteluita onnistuneelle näytelmänvalmistusprosessille kuuluu luokkaan *Taitotieto omasta työstä*, jossa mainintoja on 22 kpl. Toiseksi tärkein luokka on *Elämys- ja vuorovaikutustieto* 18 perustelulla ja kolmanneksi tärkein *Käsite- ja mielikuvatieto* 17 perustelulla. Ohjaajien yhteen laskettujen vastausten määrä onnistuneen esityksen perusteiksi oli 57. Kun näyttelijöiden ja ohjaajien perusteluita verrattiin keskenään, voitiin havaita seuraavia eroja ja yhtäläisyyksiä:



TT=Taitotieto omasta työskentelystä, KM=Käsite- ja mielikuvatieto, EV= Elämys- ja vuorovaikutustieto

Kuvio 26. Näyttelijöiden ja ohjaajien perusteluiden vertailua onnistumistarinoiden pohjalta.

Eniten perusteluja *onnistuneen* teatteriesityksen valmistusprosessiin liittyen sijoittuu näyttelijöillä luokkaan *Käsite- ja mielikuvatieto* (44 %) mutta ohjaajilla sen sijaan luokkaan *Taitotieto omasta työskentelystä* (39 %). Vähiten onnistuneen teatteriesityksen valmistusprosessiin liittyviä perusteluja sijoittuu näyttelijöillä luokkaan *Taitotieto omasta työskentelystä* (25 %) ja ohjaajilla luokkaan *Käsite ja mielikuvatieto* (30 %). Kuviosta voidaan päätellä, että ohjaajat ovat nähneet oman työnsä taitotiedollisten piirteiden ratkaisevan ensisijaisesti teatteriesityksen valmistusprosessin onnistumisen. Näyttelijät priorisoivat puolestaan käsite- ja mielikuvatietoon liittyvien näkökulmien merkityksen tärkeimmäksi. Tässä nähtävä vastakkainasettelu saattaa näkyä käytännössä näyttelijöiden ja ohjaajan pyrkimyksien, tavoitteiden ja toiminnan ristiriitana, ellei ennen prosessin alkua luoda hedelmällistä keskustelu- ja suunnittelutilannetta, jossa eri näkökulmat tarkistetaan. Niiden ei tarvitse välttämättä olla samansuuntaiset, mutta molempien osapuolien tulisi olla tietoisia toistensa asenteista ja näkökulmista.

4.4.3 Näyttelijöiden perustelut epäonnistuneelle teatteriesityksen valmistusprosessille

Näyttelijöiden 136 vastauksessa oli 80 erilaista. Kun noin puolet perusteluista oli luokiteltu, uusia luokkia syntyi enää hyvin vähän. Ennen kuin analyysin raportoinnissa siirrytään perusteluiden systemaattiseen ja teoriaan perustuvaan luokitteluun, on syytä esitellä *näyttelijöiden* vastausten mukaan kaksi tai useamman maininnan saanutta perustelua *epäonnistuneelle* näytelmänvalmistusprosessille. Sulkuihin on merkitty perusteluiden esiintymisfrekvenssi (Liite 15):

Aikatauluongelmat (6).

Huono yhteishenki (6).

Vuorosanoja ei luettu eikä muistettu (6).

Passiivisuus (5).

En osannut näytellä (4).

Harjoituksista oltiin poissa (4).
Sairastelu (4).
Tavoitteet olivat epäselvät tai unohtuneet (4).
Emme sitoutuneet asiaan (3).
Harjoituksista myöhästeltiin (3).
Huono sää (3).
Ohjaaja ei tehnyt mitään ilmapiirin parantamiseksi (3).
Ohjaaja ei tehnyt tehtävänsä (3).
Paniikki (3).

Epäonnistumistarinoita lukiessa löytyi erittäin kiinnostavia seikkoja. Edellä mainitun luettelon pohjalta voi laatia ”kauhutarinan”, jossa esiintyvät kaikki näyttelijöiden eniten mainitsevat epäonnistumisen perustelut. Tarina voisi näyttää seuraavanlaiselta:

Pieleen meni! Aikataulu ainakin oli liian tiukka ja sitä muuteltiin koko ajan. En saanut omia menojani sopimaan ja olin paljon poissa harjoituksista. Monet muutkin olivat. Yhteishenki oli surkea: kaikki vinoilivat toisilleen ja riidat olivat yleisiä. Vuorosanoja ei viitsitty lukea ja jopa ensi-illassa monet unohtelivat vuorosanojaan. Minä olin passiivinen. Ajattelin, että katsotaan nyt tässä sivussa, mitä tästä tulee. Ainakaan mulle ohjaaja ei ollut kertonut edes koko jutun ideaa ja tavoitetta, eikä ohjaaja muutenkaan tehnyt juuri mitään - ei elettäkään - ilmapiirin parantamiseksi. Eipä sitten kukaan viitsinyt asiaan oikein sitoutua, kaikki muut asiat ja menot oli tärkeempiä., Kun kerran tulin harjoituksiin, taas vaihteeksi myöhässä, porukkaan iski hirveen paniikki, kun tajusimme, että ensi-ilta on ihan kohta. Tilannetta pahensi vielä se, että meidän ulkoilmajutun aikana satoi aina vettä. Muutenkin puolet porukasta oli jo valmiiksi kuumeessa.

Koostetusta eläytymistarina- välittyvät epäonnistumiseen liittyvät negatiiviset emootiot. Aikatauluongelmat nousivat suurimmaksi syyksi, mikä ei ollut yllätys. Organisaatioiden (mukaan lukien harrastajateatterit ja oppilaitokset) tulisi ottaa entistä enemmän huomioon ihmisten lisääntyneet vastuut ja sitoumukset. Yhä useammat haluavat joustavia työaikoja päätyössään ja esimiehen ymmärtämystä ja tukea erilaisissa yllättävissä tilanteissa, etenkin lastenhoidon järjestelyissä (ks. Ruohotie 2000, 27). Kuinka tämä suuntaus voisi olla vaikuttamatta myös teatteriharrastukseen? Käytännössä jo alkuun lähdetessä tulisi tehdä perusteellinen teatterinharrastajien ajankäyttöön ja sitoutumiseen liittyvä kartoitus ja karsinta. Tämä olisi reilua paitsi koko ryhmää myös harrastajia

itseään ajatellen, jotta nämä huolellisen itsetutkistelun kautta päätyisivät oikeaan ratkaisuun. Teatteriesityksen valmistusprosessiin osallistuminen on vaativa urakka, eikä siihen saisi lupautua ajattelematta tai liian kevyin perustein. Projektin johdon eli erityisesti ohjaajan tulisi myös omalta osaltaan pystyä laatimaan sellainen harjoitusaikataulu, joka sallii joustavuuden tehokkuudesta, tuloksellisuudesta, laadusta ja täsmällisyydestä tinkimättä. Käytännössä tämä vaatii ohjaajalta työnjohdollista suunnittelua ja tarkkaa etukäteisvalmistelua, jotta ketään ei tulisi istutettua ”turhaan” odottamassa oman osuutensa harjoittamista. Harjoitusaikataulut tulisi laatia samaan aikaan, kuin projektiin lupautuminen tapahtuu, eikä niiden tule paljoa muuttua prosessin kuluessa. Muutenkin aikataulujen suunnittelun tulee tapahtua yhteisymmärryksessä ja hyvässä hengessä. Tämän organisoimisessa *ohjaajalla on päävästuu*.

Taulukko 24. Epäonnistuneeseen esitykseen vaikuttaneet henkilöt näyttelijöiden vastausten mukaan.

Epäonnistuneeseen esitykseen vaikuttaneet henkilöt		
Tekijät	Pisteet	%
Näyttelijät (n)	45	33
Ohjaajat (o)	27	20
Molemmat (o/n)	58	43
Muut	6	4
Yhteensä	136	100

Kenen syy näytelmän epäonnistuminen sitten on näyttelijöiden antamien vastausten perusteella? Epäonnistunut näytelmänvalmistusprosessi näyttää olevan ensisijaisesti (58 mainintaa) ohjaajan ja näyttelijöiden yhteistä syytä, toissijaisesti (45 mainintaa) näyttelijöiden omaa syytä ja vähiten (27 mainintaa) ohjaajan syytä. Epäonnistumistarinoissa esiintyi myös sellaisia epäonnistumiseen johtaneita tekijöitä, kuten varkaudet, sairaudet ja sää, joita ei voitu sijoittaa mihinkään mainittuun kategoriaan. Näitä varten muodostettiin uusi ryhmä ”muut”.

Attribuutioteoriaan (2.2.5) liittyvien tutkimusten mukaan (esim. Forsyth 1990) kokijat etsivät useimmiten epäonnistumisen syitä muista ulkopuolisista henkilöistä, tehtävän vaikeudesta tai sattumasta. *Näyttelijät* olivat lojaaleja toisilleen myös epäonnistumisen syitä miettiessään. He eivät syyttäneet suoranaisesti ohjaajaa tai toisia näyttelijöitä, ilman että syyttivät myös itseään. Tuloksessa voidaan nähdä piirteitä attribuutioteoriaa käsittelevien tutkimusten mukaisesta käyttäytymisestä. Kuitenkin näyttelijöiden antamat vastaukset poikkeavat teorian mukaisesta ajattelutavasta siten, että he tuntuvat olevan lojaalimpia ohjaajalleen ja ottavan helpommin epäonnistumisen syitä omalle kontrolleen, kuin teorian mukaan voisi olettaa. Teorian mukaista ajattelutapaa edustaa puolestaan se, että luokittelussa taulukkoon on pitänyt muodostaa uusi luokka ”muut”, joka käsittää mm. sattumaan liittyvät perustelut. Attribuutioteoriatutkimusten lisäksi kognitiivista evaluaatioteoriaa käsittelevät tutkimukset tukevat sitä käsitystä, että epäonnistuminen heikentää pätemisen tunnetta. Atkinsonin (1964) suoritusmotivaatioteorian mukaan epäonnistumisen kokeminen on seurausta turhautumisesta. (Ruohotie 2000, 27)

Taulukko 25. Epäonnistuneeseen esitykseen vaikuttaneiden tekijöiden luokittelu näyttelijöiden vastausten mukaan.

Näyttelijät		
Luokka	<i>Lataus n</i>	%
TT	33	24
KM	79	58
EV	24	18
Yhteensä	136	100

TT=Taitotieto omasta työskentelystä, KM=Käsite- ja mielikuvatieto, EV=Elämys- ja vuorovaikutustieto

Taiteellisen oppimisen synteessimallin pohjalta muodostettiin kolme pääluokkaa ja näihin liittyvät alaluokat vastausten perusteella. Eniten näyttelijöiden perusteluja näytelmän epäonnistumiselle keskittyy luokkaan *Käsite- ja mielikuvatieto* (79 mainintaa). Toiseksi eniten perusteluja on omaan työskentelyyn liittyvässä luokassa *Taitotieto omasta työskentelystä* (33

mainintaa) ja kolmanneksi eniten luokassa *Elämys- ja vuorovaikutustieto* (24 mainintaa).

4.4.4 Ohjaajien perustelut epäonnistuneelle teatteriesityksen valmistusprosessille

Ohjaajien perusteluja saatiin kaikkiaan 40. Ennen kuin analyysissä siirrytään perusteluiden systemaattiseen ja teoriaan perustuvaan luokitteluun, on syytä esitellä *ohjaajien* vastausten mukaan kaksi tai useamman maininnan saanutta perustelua epäonnistunutta näytelmänvalmistusprosessissa koskien. Sulkuihin on merkitty perusteluiden esiintymisfrekvenssi (Liite 15):

Kommunikaatio ei toiminut (3).

Aikatauluongelmat (2).

Ei kannettu vastuuta (2).

Huono yhteishenki (2).

Ohjaaja ei kannustanut (2).

Ohjaaja piti liikaa kiinni omista ideoistaan (2).

Passiivisuus (2).

Poissaoloja paljon (2).

Ryhmä ei nähnyt yhteistä päämäärää (2).

Ryhmä lopetti kesken prosessin (2).

Edellä mainitun luettelon pohjalta on mahdollista jälleen laatia ”kauhutarina”, jossa esiintyvät kaikki ohjaajien eniten mainitsevat epäonnistumisen perustelut:

Hirveä kokemus! Kukaan ei ymmärtänyt toistaan, aina joku mätti. Yritin taivuttaa rautalangasta, miten tää juttu tehdään, mutta ei auttanut. Sitä paitsi jos kerran tehdään aikataulu, niin sitä kanssa noudatetaan. Tämän porukan kanssa se ei onnistunut. Tosin mullekin iski aika paljon päällekkäisyyksiä ja jouduin olemaan pois... Kukaan porukasta ei tainnut todella haluta tehdä koko juttua, koska vastuuta ei kannettu. Kaikki asiat olivat rempallaan. Tuli riitoja siitä, mikä on kenenkin homma. En mäkään tietysti muistanut kannustaa tarpeeksi. Jotenkin vain kuvittelin, että kyllä tää porukka pystyy toteuttamaan mun upeat visiot. Välillä tuntui kyllä itsestäkin, että en enää jaksa. Monta harjoitusta meni vain silleen, kun kukaan ei viitsinyt tai jaksanut tehdä juurikaan mitään. No, sitten porukka alkoi olla poissa harjoituksista ja mullakin oli niitä muita

ohjausjuttuja päällekkäin. Sitten vain päätettiin loppujen kanssa, että turha tätä on jatkaa, kun kukaan ei näe yhteistä päämäärää, ja niin me lopetimme koko jutun kesken kaiken. Se siitä.

Koostetusta eläytymistarinaa välittyy niitä negatiivisia emootioita, joita epäonnistuminen herättää kokijassa. Jos näkökulmaksi otetaan se, *kenen syy* näytelmän epäonnistuminen on, huomataan, että ohjaajien mukaan epäonnistunut näytelmäproduktio on ensisijaisesti (19 mainintaa) näyttelijöiden syytä, toissijaisesti (13 mainintaa) ohjaajien syytä ja kolmanneksi (kahdeksan mainintaa) molempien yhteistä syytä (ks. Liite 13).

Taulukko 26. *Epäonnistuneeseen esitykseen vaikuttaneet henkilöt ohjaajien vastausten mukaan.*

Epäonnistumiseen vaikuttaneet henkilöt ohjaajien mukaan		
Tekijät	Pisteet	%
Näyttelijät (n)	19	47,5
Ohjaajat (o)	13	32,5
Molemmat (o/n)	8	20
Yhteensä	40	100

Attribuutioteoriaa koskevien tutkimusten (ks. 2.2.5) mukaan epäonnistuminen pannaan ensisijaisesti muiden syyksi, aivan kuten ohjaajat ovat kokeneet epäonnistumisen johtuvan ensisijaisesti näyttelijöiden toiminnasta. Epäonnistuminen voi johtua myös yrityksen puutteesta. Vastauksista voidaan erottaa kahden ohjaajan toteamus, että he eivät kannustaneet riittävästi näyttelijöitä.

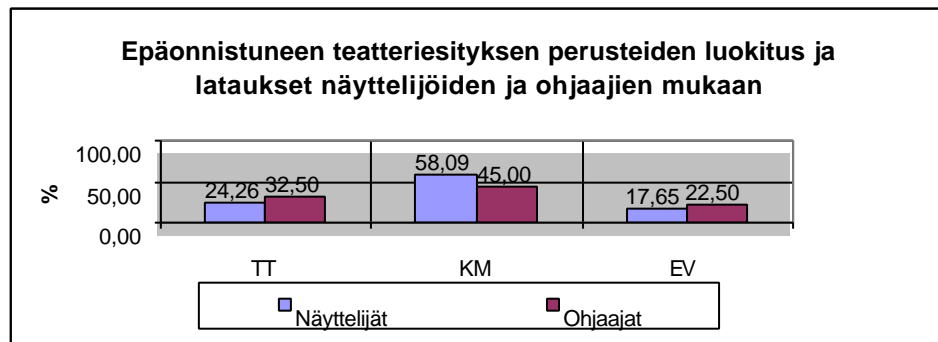
Taiteellisen oppimisen synteesimallin pohjalta muodostettiin kolme pääluokkaa ja näihin liittyvät alaluokat vastausten perusteella. Eniten perusteluja näytelmän epäonnistumiselle on luokassa *Käsite- ja mielikuvatieto* (18 mainintaa). Toiseksi eniten perusteluja on omaan työskentelyyn liittyvässä luokassa *Taitotieto omasta työskentelystä* (13 mainintaa). Kolmanneksi eniten perusteluja on saanut luokka *Elämys- ja vuorovaikutustieto* (yhdeksän mainintaa).

Taulukko 27. Epäonnistuneeseen esitykseen vaikuttaneiden tekijöiden luokittelu ohjaajien vastausten mukaan.

Ohjaajat		
Luokka	Lataus	%
TT	13	33
KM	18	45
EV	9	23
Yhteensä	40	100

TT=Taitotieto omasta työskentelystä, KM=Käsite- ja mielikuvatieto, EV=Elämys- ja vuorovaikutustieto

Kun verrataan keskenään näyttelijöiden ja ohjaajien perusteluja epäonnistuneelle teatteriesitykselle, voidaan nähdä seuraavia eroja:



TT=Taitotieto omasta työskentelystä. KM=Käsite- ja mielikuvatieto. EV= Elämys- ja vuorovaikutustieto

Kuvio 27. Näyttelijöiden ja ohjaajien perustelujenn vertailua epäonnistumistarinoiden pohjalta.

Näyttelijät ja ohjaajat perustelevat epäonnistunutta teatteriesityksen valmistusprosessia ensisijaisesti luokkaan *Käsite- ja mielikuvatieto* sijoittuvilla perusteluilla (näyttelijät 58 % ja ohjaajat 45 %). Vähiten perusteluja keskittyy molemmilla luokkaan *Elämys- ja vuorovaikutustieto* (näyttelijät 18 % ja ohjaajat 23 %). Näyttelijöiden ja ohjaajien perustelujen luokittelu on prosenttimäärältään enemmän yhdenmukainen epäonnistumista käsittelevien perustelujen osalta, kuin onnistumista käsittelevien perustelujen kohdalla. Ohjaajat näyttävät reagoivan onnistumisiin ja epäonnistumisiin enemmän itsekkäästi kuin näyttelijät, jotka kantavat epäonnistumisessa itse vastuunsa samoin kuin onnistumisessa jakavat kunnian myös ohjaajan kanssa.

Luokiteltaessa näyttelijät ja ohjaajat ryhmiteltiin tehtävän mukaan. Tällöin omaan toimintaan liittyvät käsitykset yleistettiin koko ryhmää koskeviksi ja vastakkainasettelu ja vertailu tehtiin akselilla näyttelijät – ohjaaja. Tämä synnytti kiinnostavan jatkopäätelmän: kun näyttelijä käsittelee epäonnistumista ja myöntää sen olevan omaa syytä / näyttelijöiden syytä, hän itse asiassa saattaakin jakaa vastuun epäonnistumisesta muiden kanssänäyttelijöiden kesken eli siirtää vastuuta itseltään muille syyttämättä silti ohjaajaa epäonnistumisesta. Ohjaaja ei voi näin tehdä, koska hän toimii yksin oman työtehtävänsä näkökulmasta. Ko. havainto lisää attribuutioteorian mukaisen ajattelutavan merkitystä onnistumis- ja epäonnistumiskokemusten perusteluiden tukena. Jatkossa näyttelijöiden vastauksista tulisi erottaa näkökulmat: minä, me näyttelijät, me näyttelijät ja ohjaaja yhdessä ja muut (esim. sattuma tai tehtävän vaikeus). Tarvittaessa vastauksia tulee tarkentaa haastattelulla ja lisäkysymyksillä.

4.5 Mahdollinen taiteellinen oppiminen teatteriesityksen valmistusprosessissa

Eläytymistarinoissaan vastaajat saivat kertoa myös siitä, mitä he oppivat kuvitteellisen näytelmäprosessin aikana, riippumatta siitä osuiko heille onnistumistarina vai epäonnistumistarina. Ensimmäisessä luokitteluvaiheessa huomattiin, että kuvitelluilla oppimiskokemuksilla ei ollut sanottavaa eroa eri tarinavaihtoehdoissa. Sekä onnistuminen että epäonnistuminen tuotti oppimista. Kokeminen sinällään ei vielä ole oppimista, vaan oppimista tapahtuu mainittujen kokemusten reflektoinnin seurauksena. *Koulumaailmaan* verrattuna oppimismotivaatio on selvästi korkeampi niillä, jotka omaavat myönteisiä koulutuskokemuksia ja jotka ovat tietoisia omista kehittämistarpeistaan ja jotka suhtautuvat positiivisesti kehittämistarpeiden kartoittamiseen ja arviointiin organisaatiossa. (Ruohotie 2000, 55)

Sen sijaan *ohjaajien ja näyttelijöiden* välisissä oppimiskokemuksissa oli jonkin verran eroja. Niinpä heidän näkökulmansa esitellään erillisinä. Oppimiskokemukset luokitellaan taiteellisen oppimisen synteesimallin avulla, joka esiteltiin edellä tässä tutkimuksessa (2.7). Näyttelijöiden tarinoista voitiin erottaa kaikkiaan 98 oppimiskokemusta ja ohjaajien tarinoista 23 oppimiskokemusta.

4.5.1 Näyttelijöiden oppimiskokemukset

Taiteellisen oppimisen synteesimallin mukaan näyttelijöiden 98 oppimiskokemusta jakaantui seuraavasti kolmeen eri luokkaan: *Taitotieto omasta työskentelystä, Käsite- ja mielikuvatieto* sekä *Elämys- ja vuorovaikutustieto*.

Taulukko 28. Näyttelijöiden mahdolliset oppimiskokemukset eläytymistarinoissa (ks.Liite 16).

Näyttelijät		
Luokka	Lataus n	%
TT	37	36
KM	28	27
EV	37	36
Yhteensä	102	100

TT=Taitotieto omasta työskentelystä, KM=Käsite- ja mielikuvatieto, EV= Elämys- ja vuorovaikutustieto

Suurin osa näyttelijöiden oppimiskokemuksista (Taulukko 28) liittyy yhtä suurella latauksella sekä luokkaan *Elämys- ja vuorovaikutustieto* että luokkaan *Taitotieto omasta työskentelystä* (37 mainintaa). Kolmanneksi eniten näyttelijöiden kuviteltuja oppimiskokemuksia sijoittuu luokkaan *Käsite- ja mielikuvatieto* alueella (28 mainintaa). Näyttelijöiden mielessään luomien *oppimiskokemusten* perusteella voidaan muodostaa kuvitteellinen eläytymistarina, joka voisi olla seuraavanlainen:

Opin tästä jutusta sen, että asioiden ilmaisukeinoja on äärettömästi. Näytelmän tekeminen on kovaa ryhmätyötä, jossa ei parane turhia löysäillä. Opin, että jos kerran lähtee mukaan, niin sitten täytyy sitoutua hommaan. Opin paljon omasta ilmaisustani ja luottamaan itseeni. Voi

sanoa, että kantapään kautta oppii. Teatterin tekemisen täytyy olla aina perusvireeltään kivaa, varsinkin näin harrastusmielessä. Parhaalta on tuntunut kokea yleisön läsnäolo: sen myötä olen oppinut nauttimaan esittämisestä ja nauttimaan yhteistyöstä. Harjoitus tekee mestarin!

4.5.2 Ohjaajien oppimiskokemukset

Ohjaajien sekä onnistumis- että epäonnistumistarinoista voitiin yhteensä erottaa 23 kuviteltua oppimiskokemusta. Seuraavassa taulukossa näkyy oppimislukien saamat arvot.

Taulukko 29. Ohjaajien mahdolliset oppimiskokemukset eläytymistarinoissa (ks. Liite 16).

Ohjaajat		
Luokka	<i>Lataus</i>	<i>%</i>
TT	14	61
KM	3	13
EV	6	26
Yhteensä	23	100

TT=Taitotieto omasta työskentelystä, KM=Käsite- ja mielikuvatieto, EV=Elämys- ja vuorovaikutustieto

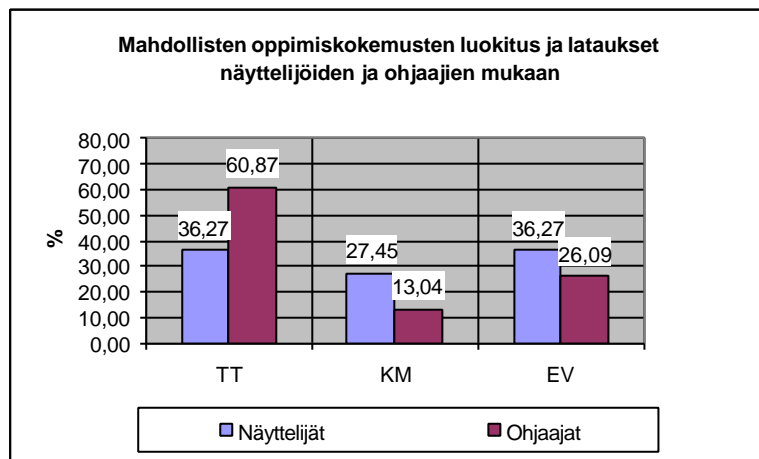
Ohjaajien kuvitelluista oppimiskokemuksista voidaan huomata (Taulukko 29) näiden sijoittuvan voimakkaasti luokkaan *Taitotieto omasta työskentelystä* (14 mainintaa). Huomattavasti vähemmän kuviteltuja oppimiskokemuksia sijoittuu luokkaan *Elämys- ja vuorovaikutustieto* (kuusi mainintaa) ja luokkaan *Käsite- ja mielikuvatieto* (kolme mainintaa) Ohjaajien oppimiskokemusten pohjalta syntyy kuvitteellinen eläytymistarina, joka voisi olla vaikkapa seuraavanlainen:

Opin tästä sen, että näyttelijöiden on kannettava paremmin vastuunsa. Työn jakamiseen liittyvissä asioissa pitää tehdä selvät sopimukset. Työryhmään on tutustuttava paremmin ennakkoon, ennen kuin sitoutuu koko hommaan. Opin, että ohjaajan tulee luoda yhteishenkeä ja että positiivisella asenteella päästään pitkälle. Ohjaajan täytyy koko ajan kannustaa ja luoda uskoa. Ennen ohjaamisen aloittamista on tehtävä kunnon pohjatyo ja laadittava realistiset tavoitteet ja aikataulut. Opin ottamaan vastaan uusia ajatuksia myös näyttelijöiltä.

4.5.3 Näyttelijöiden ja ohjaajien kuviteltujen oppimistulosten vertailua

Kuten Kuviosta 28 on nähtävissä, näyttelijöiden kuvitteelliset oppimiskokemukset sijoittuvat suurimmalta osalta luokkiin *Taitotieto omasta työskentelystä* ja *Elämys- ja vuorovaikutustieto* (36 %). Vähiten näyttelijöiden oppimiskokemuksia näyttää asettuvan luokkaan *Käsite- ja mielikuvatieto* (27 %).

Ohjaajien kuvitteelliset oppimiskokemukset keskittyvät suurimmaksi osaksi luokkaan *Taitotieto omasta työskentelystä* (61 %), toiseksi eniten luokkaan *Elämys- ja vuorovaikutustieto* (26 %) ja vähiten luokkaan *Käsite- ja mielikuvatieto* (13 %). (Ks. Kuvio 28.)



TT=Taitotieto omasta työskentelystä. KM=Käsite- ja mielikuvatieto. EV= Elämys- ja vuorovaikutustieto

Kuvio 28. Mahdollisten oppimiskokemusten luokitus ja lataukset.

4.6 Taiteellinen oppiminen teatteriesityksen valmistusprosessissa – teemahaastattelun analyysi

Haastatteluotteiden käytöllä on tarkoitus vahvistaa tutkimukseen liittyviä perusteluja. Haastatteluotteiden valinnassa on noudatettu seuraavaa periaatetta: mitä tärkeämmästä ilmiöstä tai suhtautumisesta on kyse, sitä useampia haastatteluotteita esitetään. Jos otteet ovat hyvin samanlaisia, raportissa todetaan,

että samantyyppisiä vastauksia on useita. Haastatteluotteiden lomassa on myös välitöntä tulkintaa ja vastauksia peilataan taustalla oleviin teorioihin. Päätuloksien ja ”suurien linjojen” lisäksi raportissa tuodaan esille myös aineiston vaihtelu ja poikkeamat suurista linjoista käyttäen suoria otteita. Haastatteluotteiden annetaan pysyä asiayhteydessään, eikä niitä irroteta alkuperäisistä tilanteista tai esitetä väärissä yhteyksissä. Haastateltavien anonyymiys turvataan lainausten alussa käyttämällä V-kirjainta (vastaus). Selvyyden vuoksi haastattelijan otteet on merkitty K-kirjaimella (kysymys) silloin, kun molempien otteita esitetään. Jos esitetään vain haastateltavan otteita, lainauksen edessä ei ole kirjainta. Molemmissa tapauksissa haastatteluotteet on sisennetty, kursivoitu ja esitetty pienemmällä kirjaimella.

Näyttelijöiden vastauksissa mainitaan vastaajien tyypit sitä tarkemmin, mitä enemmän eri tyypeillä on erilaisia, toisistaan poikkeavia vastauksia tai milloin vastauksissa on havaittavissa selvää ryhmittymistä tai milloin erityyppisillä vastaajilla toistuu selvästi tyyppille ominaiset vastaukset tai milloin yksittäiset vastaukset herättävät erityistä pohdintaa. Mikäli eri vastaajaryhmien vastauksilla ei ole mainittavaa eroa eikä synny selviä vastausluokkia, mainitaan yleensä vain vastaajan teatteri (lapsi-, nuoriso-, katu- tai aikuisteatteri). (Ks. Liite 17.)

4.6.1 Taitotieto omasta työskentelystä

Luokkaan *Taitotieto omasta työstä* liittyvien oppimiskokemusten havaitseminen ja löytäminen omasta työskentelystä tutkimusjakson aikana on harrastajateatterin ohjaajien osalta luonnollisesti hyvin henkilökohtaista, koska jokaisella ohjaajalla on erilainen tapa ohjata, erilaiset näkökulmat asioihin, erilaiset näytelmät, erilaiset ryhmät, erilaiset tavat tehdä itsereflektiota, erilaiset herkkyydet havaita itsessään oppimiskokemuksia jne. Oppiminen on tietyn seikan määrällistä tai laadullista lisääntymistä eikä siis välttämättä totaalista uuden käsitteen tai käsityksen muodostumista. Niinpä monet ohjaajan oppimat uudet asiat saattavat

olla määrältään niin vähäisiä käsitteeseen liittyen, ettei ohjaaja muista tai tiedosta oppineensa ko. asiasta mitään. Itsestä löydettyjen ja ilmaistujen oppimiskokemusten täytyy siten olla merkittäviä, ja havaintojen arvo on nimenomaan lähtökohdassa.

Ohjaajien oppimiskokemusten luokittelu *taitotiedoksi omasta työskentelystä* tai *käsite- ja mielikuvatiedoksi* koko prosessista oli rajanvedon osalta vaikeaa tietyissä asioissa. Näin siksi, koska ohjaaja saattoi oppia ohjausprosessin aikana erilaisia piirteitä vaikkapa harrastajanäyttelijöistä ja hyödyntää uutta tietoa välittömästi ohjaustyössään. Reflektiivinen omaan työhön kuuluva käyttäytyminen on vuorovaikutteista eri oppimislukien välillä. Rajanveto on tapahtunut painopisteen ollessa taitotiedolla omasta työskentelystä. Eli jos ohjaajan *työskentelyn seurauksena* havainnot prosessista, esimerkiksi ohjattavista harrastajanäyttelijöistä, ovat suoraan ja ratkaisevasti vaikuttaneet ohjaajaan, voidaan niiden katsoa aiheuttaneen sellaisen oppimiskokemuksen ohjaajassa, että hän on muuttanut joko ajatustapaansa, asennettaan ja suhtautumistaan, tai toimintaansa ohjattavien tai ohjauskäytännön osalta ja kokemus on kirjattu luokkaan *Taitotieto omasta työskentelystä*, eli itse asiassa ohjaaja onkin oppinut jotain uutta omaan työskentelyynsä liittyen.

4.6.1.1 Ohjaajat

Kaksi ohjaajaa neljästä koki tutkimusjakson aikana työnsä yksinäiseksi. Heistä toinen päätti opetella kestämään työhön kuuluvaa yksinäisyyttä. Yksinäisyys ei tarkoita yksinäisyyttä perinteisessä muodossa vaan sitä, että ohjaaja on pohdintoineen ja ratkaisuineen usein yksin ja näyttelijät ovat ohjaajan ohjeiden ja valintojen vastaanottajina toisella puolella. Prosessissa ohjaaja toimii yhden maininnan mukaan myös työnjohtajana, joka viime kädessä päättää, mitä tehdään ja on kokonaisvastuussa prosessista. Kyseinen ohjaaja määritteli

työskentelytapansa myös äärimmäisen tarkaksi, jopa niin tarkaksi, että se saattoi pelästyttää muita:

[--] Tiedän kyllä, että monia saattaa pelästyttää mun työtapani, koska mä oon äärimmäisen tarkka, mä oon välillä jopa liian tarkka, mä oon jotenkin oppinut siihen, koska teatterissa näkee hirveen paljon sellaista löysyyttä, sellaista lepsuutta, joka johtaa sellaiseen ei tarkoituksenmukaiseen ilmaisuun, että ihmiset ei viitti. Siel ei oo se pelin johtaja sellainen, joka piiskais siihen lopputulokseen. Totta kai sitä voi aina käyttää niinkun porkkanaa tai ruoskaa, mutta täytyy olla se yksi ihminen, jolla on se näkemys ja joka ajaa sitä näkemystä eteenpäin ja pystyy pitämään sen, koska jos ryhmä ohjaa, niin se ei onnistu, koska siellä kaikilla on oma näkemyksensä ja siitä ei tule yhtään mitään, niin kyllä siinä pitää olla tiukka. Kyllä mä oon joskus valmis antamaan periksikin, mut kyl mä niinkun aika tarkka oon...

Ohjaustilanteessa uskon omiin ohjaajan taitoihin on oltava horjumaton. Epäilyksen hetket koetaan yksinäisyydessä harjoitusten jälkeen. Silloin mietitään uusia suunnitelmia seuraavaa harjoituskertaa varten, samoin kuin suoritetaan itsearviointia esimerkiksi harjoituspäiväkirjaa kirjoittaen. Varsinkin uudessa paikassa ohjaajan on "lunastettava itsensä" joka harjoituskerta, jotta työryhmän motivaatio pysyisi jatkuvasti korkeana. Ohjaustilanteessa ohjaaja ohjaa puheella eli työ on kommunikoivaa ja kollektiivista. Ohjaajan tulee vaatia maksimaalisia suorituksia sekä itseltään että jokaiselta näyttelijältä, ja hänen on muistettava, että ohjaajan välittämä into, energia ja tunne välittyvät näyttelijöihin. Ohjausprosessissa työnjaon on oltava aina selvillä (Sinivuori & Sinivuori 2000, 113).

Suhtautumisesta näyttelijöihin moni ohjaaja löysi omien työskentelytapojensa puutteita. Yksi pitkästä aikaa lapsiryhmää ohjannut huomasi, että lasten kanssa työskennellessä, ohjaajan työnkuvan piti olla ns. mukana leikkivä ohjaaja (vrt. 5.6.2.1):

[--] tavallaan mä opin lapsista sen, että tälläkin kertaa, että tavallaan heidän kanssaan nykyään täytyy pystyä tekemään... enää ei voi olla sellanen auktoriteettiohjaaja, vaan täytyy olla enemmänkin sellanen mukana leikkivä ohjaaja.... et lähteä itse tavallaan siihen juttuun mukaan ja leikkiä niitten kanssa se juttu lavalle.

Sama ohjaaja piti henkilöohjauksen antamista vaikeana suuressa lapsiryhmässä:

Henkilöohjausta kyllä sillä lailla pystyi antamaan... mutta nimenomaan ongelmana isossa joukossa ja nimenomaan lapsijoukossa on se, että kun sä annat henkilöohjausta yhdelle, niin kaikki muut kokee tullessa unohdetuiksi ja sitte niiden mielenkiinto äkkiä menee johonkin muuhun. Et meillähän oli tää just sellasena ongelmana, että kun sai yhden lapsen puusta alas ja sen yhden lapsen kanssa kun urakoi, että tuu nyt alas, älä mee puuhun, niin sen urakan, eli tavallaan tän yksilöohjauksen aikana kaikki muut meni puuhun.

Omasta työskentelystään yksi ohjaaja mainitsi oppineensa seuraavaa: Hän oppi käsikirjoituksen kuvaksi tekemistä ja löytämään kunkin roolihenkilön pyrkimyksen eri kohtauksissa. Hän koki turhaksi kuuluisien näytelmäkirjailijoiden kunnioittamisen. Tällä hän tarkoitti sellaista kunnioittamista, joka kahlehti ohjaajaa näytelmää työstäessään. Hän mainitsi tekstiin ja ohjaukseen liittyvästä radikaalista toiminnasta syntyvän työryhmälle jonkinlaista riskinottoa, joka kasvatti koko ryhmää. Tämä antoi muun muassa ohjaajalle rohkeutta ja itseluottamusta, ja hän totesi olevansa nyt rohkeampi kokeilemaan kaikenlaista ohjaukseen liittyen ja sen lisäksi pelleilemään puhumisen ja pohtimisen lisäksi:

K: Muuttuks sun ajattelussa tai toiminnassa jokin tän näytelmän seurauksena?

V: Joo, kyl mä huomaan, että oon reippaampi niinku kokeilemaan kaikenlaista. Et jos oon aina ollut sellainen pohtija ja näyttelijöitten kanssa on tullut puhuttua paljon, niin nyt mä oon myös pelleillyt enemmän. [--]

Eniten kyseinen ohjaaja ilmoitti oppineensa kuitenkin henkilöohjauksesta. Lisäksi hän oppi käyttämään monipuolisesti ohjaamista tukevia näyttelijäntyön tekniikkaharjoituksia. Tutkimusjaksoon kuuluneen ohjausprosessin jälkeen hän koki olevansa hyvä harrastajaryhmien ohjaaja, koska jaksoi olla tekemisissä ”keskeneräisyyden” kanssa.

Toinen ohjaaja koki oman sitoutumisensa ja keskittymisensä työhön olleen voimakasta. Itsellekin yllättävää oli oman ohjaustavan muuttuminen ohjausprosessin aikana autoritaarisesta demokraattiseksi. Hän koki onnistuneensa heikoiten dramaturgiaan liittyvissä ratkaisuisissa ja varsinkin juonen löytyminen kirjoittamattomaan esitykseen oli vaikeaa. Hänen mielestään produktion viimeistely jäi kesken. Ohjaajan työstä voidaan perustellusti sanoa, että se on

jatkuvaa, elinikäistä oppimista. Tämän voi päätellä yhden ohjaajan vastauksestakin:

T: Tuliko vielä mieleen jotain, mitä haluat sanoa?

N: Jokainen proggis on yhtä opettavainen ja jokainen proggis on erilainen, et sä voi osata mitään proggista etukäteen. Se on aina uusi seikkailu, aina uudet ihmiset. Joka kerta sä opit jotain jokaisesta osa-alueesta, koska se, mitä sä pyrit välttämään, on se, että sä toistat itseäsi, vaan sä koko ajan aina etsit itsellesi uusia haasteita ja uusia kuvia pyrit toteuttamaan ja sen kautta on aina joka kerta uusi oppiminen, et se on väistämätön mun mielestä, niinkuin elämäkin on. Et sä voi tehdä samaa asiaa kahta kertaa samalla tavalla oppimatta siitä yhtään mitään uutta. Vai voitko?

4.6.1.2 Näyttelijät

Puhetekniikka ja vuorosanat

Kuusi näyttelijää koki oppineensa uudenlaista puheilmaisua. Oppimista oli myös poisoppiminen. Yksi näyttelijä oppi karsimaan liiallista puheen värittämistä ja liiallista puheen painottamista. Hän oppi rytmittämään puhettaan paremmin ja kontrolloimaan äänensä voimakkuutta:

[--] äänenkäytössä se, ettei välttämättä tarvitse puhua hirveen lujaa, eli näyttämöllä voi puhua hiljaakin eli siinäkin tää minimaalisuuden teho [--].

Sama näyttelijä haluaisi oppia vielä lisää tšehovilaisen tekstin puhumista, ilman että sitä lausuisi ”tšehovilaisittain”.

Yksi lapsinäyttelijä ilmoitti oppineensa puhumaan rohkeasti, ja kolme lapsinäyttelijää oppi puhumaan kuuluvammin, kaksi heistä varsinkin ulkoesityksissä ja vesisateella. Heistä yksi oppi puhumaan kuuluvasti erityisesti tilanteessa, jossa vastaanäyttelijä oli aivan vieressä eikä siksi olisi ollut perusteltua puhua kuuluvasti, vaikka tarkoitus oli, että yleisö kuuli:

[--] teatterissa pitää sanoa se niinku kovaa, ja se oli sellanen kova ja sit yrittää niinku hakee sitä samaa sävyä, että kuvittelee kuiskaavansa, mutta käyttää vaan enemmän niinku ääntä.

Puheen kohdentaminen on tärkeä puheilmaisullinen taito. Tähän liittyen voidaan vertailun vuoksi mainita esimerkiksi kohtaus *Macbethista*, jossa Macbeth pitää kuuluisan yksinpuhelunsa tikarin kanssa. Pitkä monologi saattaa kuulostaa helposti vain puheelta, jonka näyttelijä pitää, mutta jos puheen fokuoikin tikariin ja antaa sille korkean tai alhaisen statuksen, kohtaus muuttuu mielenkiintoiseksi. (Ks. Sinivuori & Sinivuori 2000.)

Yksi lapsinäyttelijä oli oivaltanut juuri tähän liittyvän tärkeän asian: puheen tulee olla kohdennettua katsojiin. Hän oppi myös sen, että näyttämöllä ei saa turhaan mölytä. Toinen lapsinäyttelijä oppi opettelemaan ulkoa repliikkejä ja yksi lapsinäyttelijä tiedostamaan sen, että pitäisi puhua kunnollisella äänellä eikä vauvan äänellä, jollaiselta hänen äänensä kuulosti välillä haastatellessakin.

Yksi nuorisoteatterin näyttelijä oppi tunnistamaan ja analysoimaan omaa puhettaan ja totesi puhuvansa nopeasti ja epäselvästi. Prosessin edetessä hän kiinnitti puutteisiinsa huomiota ja oppi artikuloimaan paremmin ja puhumaan näyttämöllä vähän hitaammin.

Yksi kokenut aikuisnäyttelijä koki oppimisvaikeuksia vuorosanojen opettelussa silloin, kun harjoitustilanteessa kaikki ”komponentit” eivät olleet paikoillaan. Tällöin saattoi puuttua osa näyttelijöistä, toiminta, roolivaatteet tai tarpeistotavarat. Hän kertoi kokeneensa eniten vaikeuksia opitellessaan repliikkejä, joissa aihe muuttui kesken vuorosanan.

Tunneilmaisu ja eläytyminen

Eläytyminen ja roolissa oleminen antaa monenlaista tietoa itse taiteellisesta toiminnasta ja taiteen rakenteista. Roolityön kautta näyttelijälle kehittyy usein tutkiva asenne omaa työskentelyä kohtaan (Østern 1996, 7). Kuusi tutkituista näyttelijöistä koki oppineensa tunteiden ilmaisemisesta ja eläytymisestä. Useilla kyseisten ominaisuuksien havaitseminen ja kehittäminen saivat aikaan syvällistä sisäistä dialogia ja itsereflektiota. Yksi nuorisoteatterilainen oli miettinyt kovasti sitä, kuinka tilanteeseen liittyvät tunteet saisi esille, pystyisikö tunnetilan kehittämään itse tilanteesta vai täytyisikö sitä vahvistaa jollakin omalla todellisella kokemuksella ja muistikuvalla.

[--] pystyykö sen (tunnetilan) tekemään sillä oikealla tilanteella vai pystyykö roolissa olemaan allapäin niin paljon, että pystyy huijaamaan itseään niin paljon, että luulen että (näytelmässä) vaimoni tavallaan puoliksi pettää minua. Vaan pitääkö käyttää vanhaa konstia, tapa kaikki sukulaiset, tulee paha olo. Mutta se oli jännä juttu, että ei tässä tarttenu. [--] Näyttämöllä voi oikeesti ajatella sitä oikeaa asiaa [--].

Samansuuntaisia pohdintoja oli toisellakin nuorisoteatterilaisella. Hän oli miettinyt omaan roolityön tekemiseen liittyviä jaksamisasioita eli sitä kuinka syvälle tunneilmaisussa oli tarkoituksenmukaista mennä:

[--] oon oppinut semmosen välijutun, mikä on periaatteessa yhtä uskottava, mutta sulla on oma suoja periaatteessa, suojaat niinku oman pääs. Semmonen ois aika ideaali, jos näyttelijä pystyis joka kerta tyliin repimään ittensä, mutta ei semmosta pitemmän päälle kestä [--].

Kolmas nuorisoteatterilainen oli päättänyt oikeasti ”ottaa itseensä” roolin ja oppi roolihenkilön sisäistämistä, jota hän halusi oppia yhä lisää, koska joskus eläytymisessä oli ollut ongelmia ja se oli aiheuttanut turhautumista. Syy hänen mielestään oli siinä, että aina ei ollut täysin selvää, mitä roolihenkilön piti tehdä ja miksi. Hän oppi käsittelemään myös omia tunteitaan, joita ei ollut osannut aikaisemmin tehdä. Varsinkin itsehillintää hän oppi, eivätkä ”hermot menneet” niin usein kuin ennen. Yksi nuorisoteatterilainen kertoi ruvenneensa puolustamaan omaa hahmoaan ja tyyppiään niin paljon, että luokitteli koko näytelmän etupäässä ajatus- ja tunnepeliksi.

Yksi katuteatterinäyttelijä vertasi omaa tunneilmaisuaan sisäteatterissa ja katuteatterissa. Hän ei kokenut samaa tunnetta sisäteatterissa kuin katuteatterissa. Katuteatteri oli hänen mielestään myös paljon jännittävämpää. Tunteiden merkityksestä omaan työskentelyyn hän mainitsi sen, että hän oli aina välillä kovin jääräpäinen ja siten vaikea ohjattava. Yksi lapsiteatterinäyttelijä piti tunneilmaisua tärkeänä etenkin tunnistamisen näkökulmasta:

No on ne (tunteet) sikäli tärkeitä, että periaatteessa se toinen ihminen tietää, mitä mä esitän. Jos mä oon surullinen, niin sitten mä kans oon surullinen.

Toinen lapsiteatterinäyttelijä oppi myös siitä, miten roolihenkilön ”housuihin” tulee mennä ja miten roolia tulee näyttellä. Kaksi lapsiteatterinäyttelijää oppi tärkeän seikan roolissa pysymisestä:

Et koko ajan täytyy olla se sama henkilö, et sitä ei saa niinku vaihtaa, et olisi erilainen joka näytöksessä. Se täytyy pysyä aina samanlaisena.

Yksi aikuisteatterin näyttelijä oli tyytyväinen siitä, että ohjaaja oli ensimmäisen kerran saanut hänestä irti voimakkaita tunteita:

[--] ohjaaja sai minussa ensimmäisenä esiin sellaista vimmaa [--] aggressiivista olemista.

Samassa näyttelijässä heijastui tietty miehisen kovuuden ja näyttelijältä vaadittavan herkkyyden ristiriita. Se konkretisoitui hänessä esityksen loppukohtauksessa:

V: Ensimmäisen kerran tapahtu niin, että nähtävästi mä tavoitin tän systeemin ytimen tai jotain vastaavaa, kun aivan lopussa, kun tää näytelmä alkoi olla ohi ja oli tää loppukohtaus, jossa me seisoimme ryhmässä siellä lavalla ja pyörimme niin sanotusti ympäri, ja kreivitär lähti sitten, hyvästeli meidät ja lähti kävelemään portaita pitkin ylös ja me heilutettiin hänelle, ni siinä vaiheessa meinas tulla tippa silmään...

K: Jaa.

V: Se oli taas niinkun aito reaktio, niinkun... joutui oikein nieleskelemään, ettei niinkun pokka pettänyt... Se oli niin kaunis kohtaus, se niinkun iski suoraan sieluun... Semmonen jäi mieleen.

Fyysinen ilmaisu

Viisi näyttelijää koki oppineensa jotakin fyysisestä ilmaisusta. Fyysisellä ilmaisulla tarkoitetaan tällöin kaikenlaista liikkumista roolityöhön liittyen aina pienistä eleistä suuriin liikesarjoihin asti. Yksi nuorisoteatterin näyttelijä oppi sen, että keholla voi ilmaista enemmän. Toisaalta taas hän tiedosti oman työskentelynsä osalta sen, että hän elehti liikaa. Hän karsi eleitä ja päätyi rauhallisempaan elehdintään, samoin kuin toinenkin nuorisoteatterilainen, jolla oli voimakas käsimaneeeri. Poisoppimista tapahtui myös kolmannella nuorisoteatterilaisella:

Opin olemaan näyttämöllä tekemättä mitään, ilveilemättä, silloinkin kun en puhunut, tai elehtimättä eli se, että olla siellä näyttämöllä vain ja olla ja ehkä mahdollisesti ajatella, että ei tehdä enempää.

Katuteatterissa on tärkeitä, että kaikki jutut tehdään isosti, jotta ne näkyvät kauaksi. Lapsiteatteriesityksessä yhdellä lapsella nousi liikkumiseen liittyväksi oppimiskokemukseksi se, että sateella pitää liikkua varovasti, ettei liukastu.

Valmistautuminen harjoitukseen ja esitykseen

Yksi lapsiteatterin näyttelijä oppi esitykseen valmistautumisesta:

Ensin tietysti maskeeraan ja sitte vähän vaatteita vaihdan ja sitten mietin, miten tällä kertaa esittäis vanhaa ihmistä.

Yhden aikuisteatterin näyttelijän mukaan jokainen esitys olisi vaatinut alkuun yhteislämmittelyä, joka sisällöltään olisi voinut olla esimerkiksi ”sairasta

ulvontaa”. Alkulämmittelyllä hänen mukaansa on vapauttava ja porukkaa yhteen liittävä vaikutus.

Jännittäminen ja itseluottamus

Yksi nuorisoteatterin näyttelijä ja kolme aikuisteatterin näyttelijää tiedosti saaneensa prosessin aikana lisää itseluottamusta. Aikuisteatterin kokenut näyttelijä kertoi saaneensa lisää itseluottamusta, mutta sanoi, ettei se koskaan vie jännittämistä pois. Jännittäminen ei siis ole välttämättä riippuvainen teatteriharrastajan itseluottamuksesta, iästä tai aikaisemmasta kokemuksesta. Turhasta jännityksestä eroon pääseminen voi silti olla vapauttava kokemus:

[--] tämä monologijuttu, jota jännitin hirveesti lavalla, kun en saanut muista tukea ja muista apua. Mitenkä mä selviän, mitäs site, jos mä unohdan ja pääseekö itku ja poistun lavalta. Mut ensi-illassa mä aattelin, että siitä tulee ihan täys fiasko ja että jotenki niinku mä menin siihen ja vaan läksin, pistin palamaan, ni se meni loistavasti. Mä tavallaan vapauduin siinä, tuli uusi semmonen kokemus, et mikä vapautumisen tunne siinä tuli. Että tota pysty hallitsemaan itsensä, missään vaiheessa kukaan ei huomannut, että mua ois jännittänyt, et siis kaiken sen jännittämisen keskellä anto palaa. Ja se oli kaikista huikein kokemus tietysti.

Keskittyminen

Kaikki neljä haastateltua lapsiteatterin näyttelijää koki kehittyneensä keskittymiskykynsä osalta tai huomasi itsessään tarpeen kehittää omaa keskittymisen kykyään. Ottaen huomioon lapsiteatterin ohjaajana saamansa kokemukset lasten keskittymiskyvyn romahduksesta vuosien kuluessa hän panosti toiminnallaan tietoisesti tai tiedostamatta juuri keskittymiseen. Toisaalta lapsilta saattaa nykyaikana puuttua sellaisia *tilanteita*, jotka vaativat keskittymistä ja pitkäjännitteisyyttä, ja siinä teatteri on täyttämässä syntynyttä aukkoa:

No kärsivällisyyttä, sitte että on ihan rauhassa ja että kuuntelee sitten, mitä puhutaan, ja sitten, että tekee, mitä siinä tapahtuu. [--] silloin kun mä olin ekan kerran, niin mä välillä touhusin ihan omia, mut nyt kun mä oon tottunut siihen, mä kuuntelen, mitä muut tekee.

Samoilla linjoilla oli toinen lapsiteatterin näyttelijä, joka muutaman myöhästymisen kautta oppi keskittymään ja kuuntelemaan, mitä lavalla tapahtuu. Yksi lapsiteatterin näyttelijä sanoi yllätyksekseen huomanneensa näytelmässä

kokonaan uuden kohdan, kun hän oli keskittynyt kuuntelemaan ja seuraamaan näytelmässä muiden työskentelyä.

Musiikki, laulu ja tanssi

Yksi aikuisnäyttelijä oppi paljon laulamista ja musiikin teoriasta ja etenkin eri sävellajeista. Hän tunsi itsensä huonoksi tanssissa ja musiikissa, ja asian hyväksyminen teki hänelle kipeää. Hankalia ovat tilanteet, joissa hän ei millään meinannut oppia oikeata suoritusta. Kaksi lapsinäyttelijää oppi laulamaan vähän rohkeammin ja uusia lauluja. Heistä toinen odotti myös koulussa musiikin numeron nousevan, koska hän oli kesäteatterissa laulanut niin paljon. Yksi aikuisnäyttelijä koki oppineensa näyttelijäntyön rytmitystä tanssien ja liikkumiskoreografioiden kautta.

Ennakkoluulot

Yhdellä nuorisoteatterin näyttelijällä oli vahvat ennakkoluulot siitä, että hän ei osannut tehdä muita kuin hauskoja rooleja ja pellejuttuja. Tutkimuksessa mukana olleen teatteriesityksen valmistusprosessin jälkeen hän huomasi omaavansa mahdollisuuksia myös vakavamman teatterin puolella. Tämän hän koki oppineensa itsestään, vaikka hän ei täysin kokenut onnistuneensa kyseessä olevassa näytelmässä. Hän kertoi kehittyneensä näyttelijänä. Samalla näyttelijällä oli myös voimakas negatiivinen asenne koko näytelmäprosessia kohtaan, koska hän ei ymmärtänyt näytelmästä omien sanojensa mukaan yhtään mitään. Samoin hän oletti, ettei yleisökään tullut ymmärtämään mitään näytelmästä. Aluksi hän kävi harjoituksissa vain siksi, että hän oli lupautunut lähtemään mukaan, vaikka oli tuominut jutun jo etukäteen. Kuitenkin kolmisen viikkoa ennen ensi-iltaa hänen asennoitumisessaan tapahtui suuri muutos, joka johtui siitä, että hän ymmärsi näytelmän tapahtumat ja niiden syyt sekä roolihenkilöiden suhteet toisiinsa. Vasta silloin hän motivoitui prosessiin ja alkoi uskoa siihen.

Toiselle nuorisoteatterin naisnäyttelijälle oli kertynyt useita, hänen omien sanojensa mukaan maskuliinisia rooleja. Hän oli alkanut pelätä, että kun hän tarpeeksi kauan tekisi maskuliinisia rooleja, niin hän ei enää muita rooleja osaisi tehdä. Kuitenkin kyseessä olevassa näytelmässä hän sai nöyrän, rakkaudettomaksi jääneen naisen roolin, jonka kautta hän pääsi eroon yhden tyyppin vahvistumassa olevasta ennakkoluulosta.

Yleensä ennakkoluulot ovat syntyneet ennen prosessia, mutta teatteriesityksen valmistusprosessi voi myös synnyttää ennakkoluuloja, kuten kävi yhdelle katuteatterinäyttelijälle. Prosessin jälkeen hän totesi lyhyesti ja ytimekkäästi perustelematta, että hän ei osannut näyttellä. Jonkinlainen pettymys omaan suoritukseen ilmenee usein hyvin mustavalkoisena ilmaisuna. Kyseisen esityksen nähtyäni en voi hyväksyä tutkittavan ilmaisua sinällään. Hän selviytyi roolistaan mielestäni varsin hyvin. Vastaus täytyy siis tulkita edellä mainitusta näkökulmasta käsin.

Tietoisuus omista kyvyistä

Kolme aikuisnäyttelijää ilmoitti oppineensa itsestä ja omista kyvyistä suhteessa teatterin tekemiseen. Näitä asioita olivat itsensä ja kykyjensä hyväksyminen vajavaisena, ei täydellisenä näyttelijänä, omana itsenä oleminen ja tästä mielihyvän ja tyytyväisyyden kokeminen. Yksi kertoi kokevansa tyytyväisyyttä siitä tietoisuudesta, että vaikka hän ei aina 100 %:sti onnistuisikaan, niin kuitenkin hän aina selviäisi.

Ja sitten oppinut kyllä tämmösen asian, joka kasvaa joka näytelmässä, tämä itsensä hallitseminen, anteeksi antaminen, että minä olen tämmöinen ja teen, niin kun minä pystyn tekemään, ja jos sattuu jotain, niin ei se maailma siihen kaadu ja hyväksyä sitten oma tekeminen, että minä oon näin. Ja oon mä semmosenkin asian oppinut, että olla oma itsensä. Turha yrittää näyttelemällä näyttellä, vaan että on aidosti oma itsensä niin kun, siitä se hyvä tulee. Et yleisöä ei voi huijata, et minä olen tämmöinen ja joko yleisö hyväksyy tai ei hyväksy, minä en pysty kaikkia miellyttämään, mutta minä teen sen, mikä minusta tuntuu.

Yksi lapsiteatterinäyttelijä koki esitystilanteissa hetkiä ja tilanteita, joissa olisi voinut toimia paremmin. Kuitenkin kun sama kohta toistui jälleen seuraavan

kerran, hän ei enää muistanut sitä, että tilanteessa olisi voinut toimia paremmin. Yksi aikuisnäyttelijä koki omaavansa korkean työmoraalin, josta hän oli ylpeä ja tyytyväinen itseensä. Tyytyväisyys ilmeni myös siksi, että kyseessä oli harrastus eikä ammatti.

Näyttelijän työn luonne

Näyttelijän työn vaativuudesta ja rasittavuudesta moni näyttelijä teki uusia havaintoja. Neljän näyttelijän mielestä näytteleminen on raskasta työtä. Seuraava lainaus on aikuisteatterin paljon teatterikokemusta omaavalta näyttelijältä:

[-] se on kyllä ällistyttävää, että henkinen työ vaatii niin paljon fyysistä voimaa. [-] tää on ensimmäinen prosessi, joka ei ollut sillä tavalla mulle hauskaa, kun harrastaminen on hauskaa. Että tää oli niinku kovaa työtä. Toiset varmaan suhtautu tähän niinku harrastuksena. Nyt mun piti tehdä töitä enemmän ammattimaisesti, paljon enemmän mä jouduin miettimään tätä koko syksyn ja silti mä koin, että on kauheen vaikee. [-] Se oli liian kovaa työtä ollakseen harrastus.

Katuteatterinäyttelijä:

Tavallaan peli on heti menetetty, jos hetkeksikään luovuttaa. Kyllä sen täytyy intensiivistä olla. Tunti on jo liian raskasta. Löysyys häiritsee hirveesti.

Aikuisteatterin näyttelijä:

Duunia, jota vaan on puskeettava. Se ei oo aina kivaa.

Yksi aikuisnäyttelijä halusi myös, että itsellä säilyisi tietty nöyryys teatterityötä kohtaan.

4.6.2 Käsite- ja mielikuvatieto

4.6.2.1 Ohjaajat

Aikataulut

Aikataulujen organisointi oli vaikeaa kolmelle ohjaajalle neljästä. Harjoitusaikojen sovittamisen osalta harrastajateatterissa oli otettava huomioon jokaisen harrastajan työ- ja opiskeluajat, jolloin harjoittelemaan päästiin usein vain iltaisin ja viikonloppuisin. Perheellisten lastenhoidon järjesteleminen toi mukanaan ongelmia. Harrastajien sitoutumisen ja harrastusten priorisoinnin asteesta riippuen ilta-aikoja oli monilla varattuna myös muihin harrastuksiin.

Toisaalta myös ohjaajan oma aikataulu asetti harjoitusaikojen järjestämiselle omat ehtonsa.

Ammattiteattereissa on sovitut ajat harjoituksille päivisin toisin kuin harrastajateattereissa, joissa harrastajat joutuvat raivaamaan ajan teatterille omasta vapaa-ajastaan. Ohjaajan tyylistä riippuen paikalla tulisi olla yleensä kaikki kyseessä olevaan kohtaukseen liittyvät henkilöt. Ei siis ole mikään ihme, että aikataulujen laatiminen ja noudattaminen on vaikein asia monen ohjaajan mielestä (vrt. 5.4.2).

Harrastajanäyttelijät ohjaajien mukaan

Ohjaajien oppimiskokemukset näyttelijöistä olivat samansuuntaisia. Kahden ohjaajan mielestä heidän ohjaamansa harrastajanäyttelijät olivat hyvin eri tasoisia:

Kun on eritasoisia, eri valmiusasteella olevia, vähemmän harrastaneita, niin työskentelytapa ja tulokseen pääseminen on hirveen eritemposta eri ihmisillä ja sellaisen yhteisen linjan löytäminen on aika työlästä ja että saisi sen produktion näyttämään siltä, että kaikki osaset ovat samalla linjalla ja että siitä huonoimmastakin lenkistä saataisiin erinäisten asioiden avustuksella sellainen, että se olis siinä niinku keskivaiheilla, ettei kukaan niinku hirveesti erottuisi, se on niinku aika työlästä, vaikeeta, et pystyy löytämään jokaisesta ihmisestä jotain positiivista, mikä kantaa sit siinä roolissa. [--]

Ohjaajan merkitystä korosti yhden ohjaajan oivallus näyttelijöistä, että he pyörivät yleensä oman roolinsa ympärillä eivätkä nähneet kokonaisuutta. Näyttelijöiden asennoitumisessa ja työmoraalissa oli myös eroja. Kaksi ohjaajaa oli pohtinut prosessin aikana ko. eroja. Jotkut näyttelijät ottivat roolinsa hyvin vakavasti:

[--] ne ottaa ne roolinsa niin kamalan vakavasti, että yksi ihminen jopa loukkaantuu sen oman roolinsa puolesta, että hän ei voi alistua tällaiseen loppuratkaisuun, tää on ihan kamalaa, hän ei suostu, että tälle ihmiselle käy näin, vaikka yrittää selittää, että tää tehdään katsojalle ja tää tarina menee näin.

Teatteriharrastuksessa toimimiseen ja asennoitumiseen liittyvä työmoraali

huoletti yhtä ohjaajaa varsinkin niiden osalta, jotka sitoutuivat prosessiin vähiten:

[--] Ja se, et on eri työmoraalilla ihmisiä, mua niinku monta kertaa harmittaa, se on sama ongelma myös ammattiteatterissa mutta myöskin niinkun harrastajateatterissa, kun ihmiset niinkun tajuais sen, ett siinä on mieletön vastuu niinkun ohjaajaa kohtaan, vastuu sitä ryhmää kohtaan, vastuu koko produktiota kohtaan. Harva teatterinharrastaja tajuaa lopulta sitä, mikä se

on se kokonaisvastuu, mitä sä kannat siinä. Et sä voi kesken sanoa, et mä lähen kun tää ei mua miellytä tai sit asettaa jotain ehtoja, et jos mä en pääse tonne lähtemään, niin mä en tuu koko juttuun ees mukaan. Se sitoo sitten. Niitten ihmisten, jotka lähtee siihen leikkiin, pitää ymmärtää se kokonaisvaltaisuus, mikä siinä on. Se on tärkeetä.

Ammattilaisten ja harrastajien työskentelyä voidaan verrata eri näkökulmista. Yksi yleisimmistä vertailuluokista on innokkuuden ja näyttelijäntyön tekniikan vertaileminen. Yksi ohjaaja oppi tutkitun prosessin aikana seuraavaa:

[--] Näyttelijöiden vilpittömälle innolle pitää antaa laajempaa mittakaavaa ainakin yrittää. Se aitous on parasta, sellainen vilpitön asenne siihen työhön. Et se, mikä hävitään näyttelijän tekniikassa, tulee takaisin siinä aidossa asennoitumisessa.

Vertailua on tehty myös harrastajien ja ammattilaisten *tuotosten* osalta. Yksi tutkimuksen kohteena ollut ohjaaja vakuuttui jälleen siitä, että harrastajien työn tulisi olla ammattimaista ja että harrastajien ja ammattilaisten tekemät esitykset täytyisi arvioida samalta lähtöviivalta:

[--] Ei pitäisi ainakaan hirveen voimakkaasti vetää rajaa, että nää on amatöörejä ja nää on ammattilaisia... kun ihminen ryhtyy harrastamaan teatteria ja jos ne haluaa julkisesti jotain esittää, niin silloin niiden pitää myös kasvaa siihen, että silloin ne on tavallaan samalla akselilla niinkuin arvostelun suhteen niinkuin ammattilaiset, kun ne asettaa sen julkisesti nähtäväksi, joka joskus saattaa olla kivuliastakin, mutta kivuliaisuuden kautta moni taas oppii jotain asioita.

Lapset ja nuoret näyttelijöinä ja yhteistyökumppaneina

Ohjaaja, joka pitkästä ajasta ohjasi lapsiryhmää, oppi paljon uutta lasten työskentelystä. Etenkin asennoituminen työskentelyyn oli lapsilla erilainen aikuisiin verrattuna.

[--] Tavallaan niinku semmonen asennoituminen, että kun tekee aikuisten kanssa teatteria, niin ne pitää ohjaajaa tietävänä, osaavana mestarina – kun taas lapset ajattelee, että pitää olla tasavertainen... et tän mä just nimenomaan opin nyt lasten kanssa tehdessä.

Lapsia on vaikeampi saada tottumaan täsmällisyyteen kuin aikuisia. Myöskään laulajina lapset eivät ole kovin tarkkoja. Roolihenkilöiden tekijöinä ohjaaja nosti kuitenkin lapset aikuisten yläpuolelle, koska he eivät näytelleet, vaan olivat roolihenkilöinä oikeasti ja aidosti. Myös luovuus oli lapsilla vielä tallella, kun koulu ei ollut ehtinyt tuhota sitä:

No, lapsi on näyttelijänä hirveen vahvoilla, sen vuoksi, että sitä luovuutta ei ole vielä tapettu. Että just näiltä ihan vanhemmilta sitten kyllä koulu on jo tappanut sen luovuuden. Mutta nää nuoremmat ni kyl niiltä löytyy niin vahvoja ideoita ja sittenku eihän ne näyttele – ne vaan on sitä ihan oikeesti. [--]

Lapsen muisti on myös erilainen aikuisen muistiin verrattuna. Annetut ohjeet siirtyvät muistista toimintaan vasta vähitellen ja tietyssä järjestyksessä:

K: Joo... No, oliko jokin asia, jonka olisit halunut vielä oppia tän näytelmän aikana? Niinkun omasta työskentelystä?

V: Lähinnä ehkä semmonen, että miten olis voinut niinkun tavallaan tehdä asiaa enemmän. Millä olis saanut lapset vielä enemmän muistamaan yksityiskohtia ja asioita, että pikkusen jäi hämäämään se, että vaikka me tehtiin sinne paljon yksityiskohtia, niin ensin aluks niitä ei ollu siellä. Että ihan vasta loppupään esityksissä niitä alkoi tulla sinne takasin. Että se lapsen muistaminen... Ne muistaa hirveesti asioita, mutta ne ei jaksaa niitä heti muistaa. Vaan ne alkaa tulla vähitellen, kun on opittu joku muu juttu ensin. Ja se siinä näkyy sitten, et kun mä kattelin ensimmäisiä esityksiä ja sit mä katselin ihan viimeisiä esityksiä, niin niissä näkyi se, että kyllä ne jutut tuli sieltä, mutta ne ei tullu heti... ne ei tullu ensi-iltaan.

Lapsiteatteriohjaajan edellisestä lastenteatteriohjauksesta oli kulunut useita vuosia, joten hän pystyi hyvin vertaamaan silloisia lapsia ja nykyisiä. Hänen mukaansa lapset olivat muuttuneet vuosien aikana. Ennen lapset olivat hiljaisempia ja rauhallisempia ja pystyivät keskittymään paremmin:

[-] mähän oon tehny lasten kanssa töitä joskus 80-luvulla... et mä olin (lastenteatterissa) nimenomaan silloin kolme vuotta ohjaajana ja... -79-81 ja sinä aikana lapset oli tottakai huomattavasti erilaisempia, elikkä ne oli hiljaisempia ja kiltimpiä ja ei ollut sellanen voimakas meno päällä, mikä nyt oli tällä joukolla jo... et tavallaan tää maailma on muuttanut hirveesti, lapset ja lasten maailma on tullut paljon kovemmaksi, joka näkyy siinä lasten tekemisessä sitten. Keskittymiskyky on mun mielestä pudonnut aika paljon, elikkä mielenkiinto menee äkkiä kaikkiin omiin touhuihin, et se teatterin tekeminen ei välttämättä oo sellanen intohimo jokaisella, mutta sitenhän sieltä löytyy hyvin monia semmosia, joilla on kova intohimo tehdä teatteria [-].

Lapsiteatterin ohjaaja oppi tahtomattaan kokemaan myös lasten ”perhehelvettiä”.

Monet lapset, varsinkin avioerolapset halusivat ohjaajasta *turvaa ja isähahmoa*.

K: Onko jokin asia muuttunut sun ajattelussas tai toiminnassa tän jutun jälkeen? Vaikuttanut jotenkin?

V: No jos joku, niin miten oppi näkemään tän hetken elämästä, tän hetken perheestä, et mikä on lapsen asema siellä perheessä, ja miten siihen lapseen vaikuttaa kaikki ne perheen vaikeudet, et tässäkin ryhmässä oli hirveesti lapsia, jotka olivat eronneista vanhemmista... välttämättä ei ollut isää tai äitiä... miten se vaikuttaa siihen lapsen kokonaispersoonaan, elikkä näitä asioita mä näin siellä hirveesti ja olin vähän niinkun järkyttynytkin siitä, että kun niitä oli niin valtavasti. Et melkein vois sanoa, että enemmän kuin puolella ryhmässä oli tällasia ongelmia. Jotain pikkusen alkoholivanhempia ja joiden kanssa jouduin myös olemaan yhteydessä. Tavallaan tää yhteiskunnan tila, niin sen pääsin tässä lapsiryhmässä hirveen selkeesti näkeen. Aikuisien kanssa kun tekee, niin aikuiset on... osaa jotenkin peittää sitä. Lapsilla näitten asioiden peittäminen ja joku tämmönen turvan hakeminen niin se oli hirveen jännää, että mä en oo koskaan tuntenut olevani mikään isähahmo esimerkiks mut aika monelle lapselle musta tuli joku isäntämainen auktoriteetti. Mua odotettiin, et mä tulen katsomaan esimerkiksi esityksiä ja muhun suhtauduttiin harjoituksissa kuten isään.

Teksti, musiikki, skenografia¹ ja markkinointi

Yksi ohjaaja koki suuria käynnistysvaikeuksia, kun aluksi piti alkaa työstää ja erityisesti lyhentää pitkää tekstiä. Toinen oli yllätynyt siitä, että hän sai tehtyä jaarittelunäytelmän esitykseksi. Hän pystyi muodostamaan käsityksen näytelmätekstistä hahmottamalla sen sävellykseksi ja sitä kautta vertailemaan tutkittua ja aikaisemmin ohjattua näytelmäänsä erityisesti tyylin ja rytmin näkökulmasta. Aiempaa näytelmää ohjaaja kuvasi homofoniseksi, ja tutkittua näytelmää hän piti polyfonisena. Homofonisessa näytelmässä metaforana on se, että kaikki näyttelijät pyrkivät samaan sointuun. Polyfonisessa näytelmässä ihmiset tulevat ja menevät omine teemoineen kohdaten joskus ja taas eroten. Sisääntuloja ja poistumisia on paljon. Homofonisen ja polyfonisen näytelmän kuviot ovat erilaiset, ja tämä näkyy myös erilaisena rytmityksenä. Ohjaajan mielestä polyfonisen näytelmän ohjaaminen on vaikeampaa kuin homofonisen.

Lavastukseen liittyen yksi ohjaaja oppi poisjättämisen ja karsimisen taidon. Kaiken turhan ja epäolennaisen, jolla ei ollut merkitystä, saattoi jättää pois. Valosuunnittelun osalta samainen ohjaaja koki tärkeäksi tunnelmasta puhumisen valosuunnittelijan kanssa. Kommunikointi ja suunnittelu pohjautuivat siihen:

K: Mites tää ohjaajan ja valosuunnittelijan välinen yhteistyö? Opitko sä siitä mitään?

V: Osattiin aika hyvin kommunikoida. Et jos puhutaan tunnelmasta, niin tää on sellainen ihminen, joka tajuaa sen hyvin, ja sit jos mä jostakin sanon, että toi on liikaa tai jotakin, niin... tietysti mahdollisuuksien rajoissa ja se on nimenomaan se, mitä mä en tajua.

Kaksi ohjaajaa piti maskeerauksen merkitystä hahmon löytymisen ja roolityön syventämisen kannalta tärkeänä:

K: Entäs maskeeraus?

V: Joo, opin, koska meillä oli oikea maskeeraaja esittelemässä kaikkia mahdollisuuksia, minkälaisia maskeerauksia voisi tehdä. Me tehtiin valokuvausta varten yhdenlaiset maskit ja ne oli meidän ite keksimät, että miten vois saada aikaan tällaisen kalpeanaamaisen rokokoonaisen. Mutta sitten kun tuli tää oikee maskeeraaja, ni me huomattiin, että me oltiinkin tehty pellejä niistä naisista, kun se oikea tyyli tehdä sellainen nainen onkin ihan toisenlainen, ja tuli siinäkin taas uusi kokemus.

Yksi ohjaaja oppi uutta musiikin käytöstä ja laulamisesta:

[--] niin nyt esimerkiksi musiikista sain oppia hirveen paljon ja laulusta ja sain tehdä siihen liittyen paljon sellaista, mitä en oo aiemmin tehny. Ja opittua hirveen paljon muusikoiden kanssa

¹ Skenografialla tarkoitetaan teatteriesityksen audiovisuaaliseen muotoon liittyviä tekijöitä, kuten lavastusta, maskeerausta, puvustusta sekä valo- ja äänisuunnittelua.

uutta. Ja samaten se, että oli myöskin henkilöitä, joilla oli jotain spesialiteettia, jota ne hallitsi ja osas, joka oli mulle uutta.

Roolivatteista yksi ohjaaja oppi sen, että vanhoista vaatteista sai tehtyä hyviä roolivaatteita. Kaksi ohjaajaa oppi uutta markkinoinnista. Toinen oppi epäonnistuneen markkinoinnin kautta sen, että markkinointi pitää alkaa riittävän aikaisin ja jonkun pitää hoitaa sitä päätoimisesti. Toinen koki markkinoinnin vaikeaksi eikä tahtonut sitä muistaa, kun piti keskittyä ohjaamaan:

[--] se on semmonen asia, jota mä en osaa tehdä. Se, että mä soittaisin pontevasti joka paikkaan ja kertaisin, että tämmöstä on tekeillä, ni en mä ehdi tekeen sitä. Mä keskityn niin siihen ohjaamiseen, että en muista koko markkinointia. Et nyt me tehtiin sellainen alustava aikataulusuunnitelma. N.N. mulle suorastaan saneli, koska pitää mitäkin tehdä, ja N.N. on aina hoitanut nää hyvin. Et se on sellainen juttu, joka on mulla ihan alkutekijöissään. Mulla meni suoraan sanottuna aika kauan tän näytelmän kanssa sillain, että se tuntu jotenkin niin isolta haasteelta ja sitte siinä muutamat ammattilaisystävistäni vähän kautta rantain kommentoi, että eihän tollasta näytelmää harrastajien kanssa ruveta tekemäänkään. Olin pitkään hiljaa koko näytelmästä, kun mun täyty ensin kattoo, et minkälainen siitä tulee, että oonko mä ottanut liian ison palan, joutuuko tässä näyttelijät liian lujille. Mä en osaa äänekkäästi sauhuta joka suuntaan, et myis etukäteen sellasta, mist ei olis ihan varma, mutta sitä pitää opetella lisää ehdottomasti. Lehdistötilaisuuteen lähetettiin kutsuja, mutta vain muutama saapui. Olisi pitänyt pommittaa enemmän...

Monet ohjaajat eivät halua ryhtyä markkinoimaan näytelmää, ennen kuin ovat varmoja työn laadusta. Silloin ensi-ilta on jo usein liian lähellä markkinoinnin aloittamiseen nähden. Joskus kuulee myös sanottavan, että markkinointi pinnallistaa ja popularisoi ohjausprosessia, mikäli markkinointi on jäänyt ohjaajan vastuulle. On helppo olla samaa mieltä siitä, että markkinointi on annettava jonkun muun hoidettavaksi kuin ohjaajan. Ja mitä tehokkaammalle ja ammattitaitoisemmalle henkilölle, sitä parempi!

Katuteatteri vs sisäteatteri

Yksi tutkituista produktioista oli katuteatteriesitys. Siksi olikin kiinnostavaa synnyttää pohdintaa ja vertailua perinteisen sisäteatterin ja katuteatterin välille. Ohjaajaa tulkiten katuteatteri eroaa sisäteatterista siinä, että se vaatii näyttelijöiltä suurta fyysistä ilmaisua. Katuteatteri edellyttää myös herpaantumaton kontaktia yleisöön, joka voi esityksissä päättää, katsooko esitystä vai ei. Katuteatteri on

tässä mielessä hyvin armotonta. Onnistuakseen esityksen on oltava mukaansa tempaava ja vauhdikas. Näyttelijöiltä vaaditaan karismaattisuutta.

4.6.2.2 Näyttelijät

Käsite- ja mielikuvatietoon liittyen näyttelijät oppivat prosessissa ohjaajan työskentelystä ja vastaavasti ohjaajat näyttelijöiden työskentelystä. Silloin kun ohjaajat oppivat itse *omasta* työskentelystään ja näyttelijät itse *omasta* työskentelystään, oppimiskokemukset on luokiteltu *taitotietoon omasta työskentelystä*. Haastattelussa oppimiskokemukset kasaantuivat teatteriesityksen valmistusprosessin runkoon liittyvien otsikkojen ja haastattelussa käytettyjen teemojen ympärille. Lisäksi haastattelussa syntyi spontaanisti uusia luokkia, jotka on otettu huomioon analyysissa.

Karkeasti ottaen vähän harrastaneilla käsitteen muodostumista teatteriesityksen prosessin osalta tapahtui eniten ja enemmän harrastaneilla käsitteeseen tuli lisää yksityiskohtia ja laajuutta, kuten eräs vähän harrastanut nuorisoteatterilainen kertoi:

Mulle tulee ekana mieleen, että mä opin koko teatterin teon tai siis opin niin paljon uutta teatterin teosta, jota en tiennyt olevankaan. Tän (näytelmän) aikana opin, että teatterin tekeminen onkin ihan muuta hommaa, kuin kuvittelin sen olevan. [--]

Samansuuntainen ”kirkastuminen” tapahtui vasta-aloittaneen lapsinäyttelijän kohdalla:

On se jännän näköstä sikäli, että kun se on ekaks vaan kirjana tai lapulla tai jossain, ja sitten yhtäkkiä henkilöt esittää sitä. Niillä on kunnon lavasteet, et se on vähän niinku aitoo enemmän...

Oppiminen voi olla myös virheellisten käsitysten ja ennakkoluulojen korjaantumista uusilla tiedoilla. Positiivisen oppimiskokemuksen jälkeen oppijalle voi jäädä jano oppia lisää, kuten vähän harrastanut nuorisoteatterilainen kertoi:

*[--] Sitten mä poisopin siitä harhakuvitelma, joka mulla teatterimaailmasta oli ollut.
K: Jäikö joku juttu, jonka vielä olisit halunnut oppia näyttelijäntyössä... jäikö joku jano johonkin juttuun?
V: Oikeastaan olisin halunnut oppia kaikesta muusta lisää kuin näyttelijäntyöstä teatterissa. [--]*

Monet näyttelijät olivat yllättyneitä siitä aika- ja työmäärästä, joka kului esityksen valmistamiseen. Yksi melko paljon harrastanut aikuinen teatterinharrastaja ymmärsi, kuinka kokonaisvaltaista toimintaa teatterin tekeminen oli ja kuinka monia asioita prosessissa piti ottaa huomioon. Vähän harrastanut lapsinäyttelijä tiivistä prosessin luonnehtimalla, että se oli *eläytymistä*. Yksinkertaistettuna niinhän se tietysti olikin...

Tekstin analysointi

Tekstiä koskien yksi nuorisoteatterilainen oppi sen, että teatteri ei ollut tekstilähtöistä vaan toimintalähtöistä. Tekstilähtöisyyttä saattaisi kuvitella varsinkin sellaisissa näytelmissä, joissa on runsaasti puhetta. Sama näyttelijä toisti vielä haastattelussakin kokemuksenaan painottaen sitä, että teatteri ei ollut tekstiä. Hän meni jopa niin pitkälle, että hän tyrmäsi sen kirjailijan tuotokset, jonka näytelmässä hän oli mukana tutkimusjakson aikana sanomalla, että kaikki Tšehovin jutut, joihin hän oli tutustunut, olivat aika mitäänsanomattomia.

Toisen nuorisoteatterin näyttelijän mielestä roolivihon tekstiä oli vaikea tajuta. Hänen mielestään olisi ollut hyvä, jos olisi tullut luetuksi teksti alkuperäisenä ennen rooliin syventymistä. Hän painotti kovasti tekstin analysoinnin merkitystä roolityön perustana:

[--] Yksityiskohtien huomaaminen. Piti lukea tosi tarkasti, ennenkuin ne selvisi. Mitä enemmän tietää roolihahmosta ni se on parempi. Pystyy luomaan paremmin kunnan kuvan, kokonaiskuvan siitä ihmisestä... eikä vaan se aika, jonka menee tekemään sinne lavalle. Selvittää se, mitä on tapahtunut roolihenkilön menneisyydessä ja menneisyys aina vaikuttaa ihmisen nykyiseen elämään.[--]

Kolmas nuorisoteatterilainen piti tärkeänä, mukavana ja opettavaisena roolihenkilön analysointia. Hänen mielestään kunnollinen analysointi helpotti huomattavasti näyttelijäntyötä ja antoi materiaalia näyttelemiseen. Analysointivaiheessa oppi todella tuntemaan oman roolityyppinsä riittävän hyvin.

Roolit

Alkuvalmisteluihin ja tekstin analysointivaiheeseen kuului läheisesti rooliin liittyvät seikat. Roolijako jo sinällään oli yhteisten alkuvalmistelujen peruskivi: siihen joko törmäsi tai se kantoi koko rakennelman. Yksi nuorisoteatterilainen oppi erittäin tärkeän asian, joka liittyi roolin pienuuteen tai suuruuteen. Yleensä suurin osa näyttelijöistä haluaisi saada mahdollisimman suuren roolin, ja pienen roolin saaneilla saattaa olla motivaatiovaikeuksia, joihin ohjaajan tulee puuttua ammattitaitoisesti. Mutta miten pieni tai suuri rooli määritellään? Siihen ko. nuorisoteatterilainen oli löytänyt oivan selityksen:

Suuri kaari on suuri rooli, ei niinkään repliikkien määrä. Silloin tuntee, että tekee ison työn, kun se kasvaa koko rooli esimerkiksi, vaikka esimerkiksi kertojan rooli, joka ei yhtään elä esimerkiksi se roolihahmo, vaan sä vaan niinku puhut, niin silloin se on tekstimuistamista ja sillä tavalla iso rooli, mutta sitten kun sä oot oppinut sen tekstin, niin sitten sä loppujen lopuksi lämpimikseks puhut, mut sitten kun sä teet todella työtä, näyttelijäntyötä, käyt sitä läpi sitä roolihahmoos...

”Pienenkin roolin näyttelijä on tärkeä lenkki koko näytelmän valmistusprosessissa”, kuten yksi paljon harrastanut aikuisnäyttelijä totesi. Hän kertoi lisäksi, että pientenkin roolien näyttelijät ovat vaikuttaneet kokonaisuuteen ja tukeneet koko prosessia ja että tämä seikka tulisi kaikkien ja varsinkin ohjaajan ottaa huomioon. Toinen aikuisnäyttelijä oppi työnjakoon liittyen sen, että harrastajateatterissa kaikki tekevät kaikkea. Tämä tarkoitti sitä, että työnjako ei ollut tiukasti kategorisoitunut kuten ammattiteattereissa, vaan samat ihmiset tilanteesta, omista taidoistaan ja kiinnostuksesta riippuen saattoivat tehdä useampaakin taiteellista työtä esitystä valmisteltaessa. Esimerkiksi valojen suunnittelija hoiti valot ja äänitehosteet tai näyttelijöitä toimi lavastajina ja puvustajina. Joillekin tämä saattoi tietysti olla myös rasite kuten yhdelle

aikuisteatterin näyttelijälle, joka ammattiteatterissa sivutyönään työskennelleenä oli oppinut siihen, että hän hoiti vain näyttöä ja hänet kammattiin ja maskeerattiin, kun taas harrastajateatterissa nämäkin toimet täytyi hoitaa itse.

Roolijakoon liittyen harrastajateatterissa pitäisi ottaa huomioon useita sellaisia tekijöitä, joita ammattiteatterissa ei nouse esille. Rooliin ”sopivuus” on tietysti hyvin tärkeä asia, mutta myös henkilöiden sitoutumisen aste, luotettavuus, fyysiset tekijät sekä taito ja kyky toimia roolissa parhaalla mahdollisella tavalla ovat tärkeitä tekijöitä. Laajemmalti tähän seikkaan kuuluu koko näytelmän valintaan liittyvät seikat. Näytelmän tulee olla vaikeustasoltaan ryhmän taitoja vastaava, jotta välttyttäisiin alisuoriutumiselta ja toisaalta ”liian suuren palan haukkaamiselta”. Harrastajateatterissa myös koulutukselliset tekijät kulkevat usein rinnan taiteellisten pyrkimysten kanssa sulkematta pois toisiaan vaan enemmänkin toisiaan ruokkien. Yksi aikuisteatterin näyttelijä piti valittua tekstiä kohtuuttoman vaikeana ryhmälle.

Ohjaajan työnkuva

Lähes jokainen tutkimuksessa mukana ollut näyttelijä tuntui oppineen jotain ohjaajastaan ja tämän ohjausmenetelmistä. Kolme näyttelijää oppi ohjaustavoista sen tärkeän asian, että ei ollut yhtä ainoaa oikeaa tapaa ohjata, vaan jokaisella ohjaajalla oli oma tyyli. Joillain esimerkiksi korostuu pedagoginen ote, jossa panostetaan prosessin korkeaan laatuun oppimismielessä, ja joillain taas vahvasti tuloskeskeinen ja taiteellinen tyyli. Kaikilla ohjaajilla oli vastaajien mielestä monia hyviä tapoja, joilla päästiin hyvään lopputulokseen.

Ohjaajan alkuvalmisteluista ei tiennyt aikaisemmin mitään yksi nuorisoteatterilainen, joka oppi myös ohjaajan työnjohdollisesta toiminnasta ja ohjaajan kantamasta vastuusta:

K: Mitä uutta opit ohjaajan työstä?

V: Mä opin, että... mä vertasin tätä niihin mun aikaisempiin juttuihin, mitä tehtiin koulussa... näissä koulunäytelmissä ohjaaja vaan huitas... mutta oikeassa teatterissa niinkuin tässäkin... tai no oikeassa ja oikeassa... ohjaaja joutuu tekemään paljon enemmän sellasta taustatyötä ja ohjaaja joutuu tekemään paljon muutakin, kuin että on meidän mukana harjoituksissa ja täällä

joutuu tekemään melkein kaiken muunkin sitten... tai päättämään kaikesta. Ohjaajalla on hirveen vastuu täs hommassa.

Haastattelussa nousi esiin myös ohjaajien työnjohdolliseen ohjaamistapaan liittyvät määritelmät. Näyttelijöiden mukaan heidän ohjaajansa olivat leimallisesti seuraavanlaisia: 1) pedagoginen ohjaaja, 2) autoritäärinen ohjaaja, 3) ei-autoritäärinen, näyttelijöihin samaistuva ohjaaja ja 4) mukana leikkivä, osallistuva ohjaaja. Yhden katuteatterinäyttelijän mielestä hänen ohjaajansa kuului samalla lailla ryhmään kuin näyttelijätkin:

K: Mitä uutta olet oppinut ohjaajan työstä, ohjaajan ammatista?

V: Sen että ohjaajan ei välttämättä tarte olla hirveen autoritäärinen. Aikaisemmin selkeesti näin on ollut. Nyt ollaan niin tiiviisti kokonainen työryhmä. Ohjaaja on ottanut huomioon ehdotuksia, on tehty yhdessä ja on ollut silleen toisenlainen ohjaaja. Ni tota olen oppinut sen, että ei tarvitse välttämättä olla työryhmän ulkopuolinen pitääkseen auktoriteettinsa. Aikaisemmin luulin, että opettajien ja ohjaajien pitää säilyttää tietty etäisyys oppilaisiin ja näyttelijöihin, mutta nyt olen oppinut, että ei tarvitsekaan. Ei hyvän ohjaajan asema siitä heikkene, jos se tietää oman tehtävänsä.

Autoritaarisen ohjaajan ote tuntui sopivan tutkittavaan aikuisteatteriin, jossa aikuisilla on ollut mahdollisesti tapana ottaa tiettyjä vapauksia. Tällöin jämäkkä ohjaustyylillä sai kaiken pysymään koossa. Autoritaarinen ei tarkoita samaa kuin yksinvaltainen, vaan autoritaarinen ohjaaja kuuntelee myös näyttelijöitä. Aikuisteatterin kaksi näyttelijää painotti jämäkän ohjaustavan merkitystä. Seuraavassa on lainaus toisen kertomasta:

K: Mitä sä opit ohjaajan työstä?

V: On kiva, että on semmonen ohjaaja, johtaja, johon voi luottaa. Ei tarvi niinku... ei ole sellanen diktaattori, joka sokeasti toisia kuuntelematta määrää ja pakottaa ihmisiä, vaan on semmonen, johon voi luottaa. Ilman että tarvii arvostella, ni se on erittäin vapauttavaa työskennellä sellaisen ihmisen kanssa että tietää, että tolla ihmisellä on homma hanskassa ja se tietää, mitä se tahtoo ja uskoo siihen samaan näkemykseen, mikä hänellä on. Silloin on älyttömän hyvä tehdä. Se oli erittäin hieno kokemus. Ohjaaja oli kaikkein paras, mitä mulla on ikinä ollut. Hän on ollut hyvin vaativa ja ankara ja positiivisessa mielessä tiukka. Eikä ole antanut periksi vaan [--] sitkeesti vaan. Ei väheksynyt ketään, kaikki on ollut tasavertaisia. Erittäin hyvä ohjaaja.

Kaikki neljä lapsiteatterinäyttelijää korostivat ohjaajan kurinpidon tärkeyttä. He ymmärsivät sen, että harjoitustilanteen tuli olla mahdollisimman häiriötön ja että ohjaajalla oli kova työ sellaisen olosuhteen luomisessa lapsiryhmän kanssa:

K: Ohjaajantyö, mitä sä opit ohjaajan työskentelystä?

V: No sillä on aika rankkaa, kun joutuu koko ajan komentamaan ja huutamaan, ku jotkut ei sitte tottele, juoksee pitkin poikin, niin se joutuu koko ajan juokseen niiden perässä ja sanomaan, et

nyt paikoilleen. Se on aika kiukkunen, ja se on aika väsynyt sen jälkeen. Seuraavanakin päivänäki se oli vielä väsynyt. Et se on aika rankkaa työtä varmaanki.

Yksi lapsinäyttelijä oppi ohjaajan työstä sen, että ohjaajan täytyi saada näyttelijöiden päähän se, mitä kukin näyttelijä lavalla teki ja milloin ja mistä kukin näyttelijä tuli. Tämän kertomisen tavassa oli myös tärkeää se, että ohjaaja ”neuvoi sillai tosi hyvin” eikä tiuskimalla tai muuten epäselvästi. Toisen lapsinäyttelijän mielestä ohjaajan täytyi tulla toimeen lasten kanssa. Hänen mukaansa ohjaajan täytyi myös käyttää paljon ääntä. Yksi lapsinäyttelijä oppi sen, että ohjaaja joutui tekemään nopeita päätöksiä ohjaustilanteessa.

Yksi nuorisoteatterilainen oppi ohjaajan työskentelystä sen seikan, että ohjaajan täytyy itse uskoa siihen juttuun, jota hän ohjaa, että se onnistuisi. Yksi katuteatterilainen oppi ohjaajastaan sen, että tämä oli hyvin kokonaisvaltainen persoona eli näki ohjatessaan asioita kokonaisena. Tämä piirre olisikin varmasti hyväksi kaikille ohjaajille. Ko. piirre kehittyi varmasti kaikilla ohjaajilla tekemisen myötä. Kyseisen näyttelijän mukaan heidän ohjaajansa halusi osallistua aktiivisesti kaikkiin muihinkin prosessin osa-alueisiin, kuten lavastukseen ja puvustukseen. Hän ei ottanut kantaa siihen, oliko ohjaajan laaja-alaisuus hyvä vai huono seikka. Sen sijaan hänen näyttelijäkollegansa tyrmäsi suoraan tällaisen ”voimien hajottamisen” ja piti parempana sitä, että ohjaaja keskittyi yhteen asiaan (ohjaamiseen) kerrallaan. Hän piti siitä ohjaajansa tyylistä, että ei liikaa mietitty etukäteen, mitä tehdään, vaan kokeiltiin paljon ja katsottiin, mitkä asiat toimivat ja mitkä eivät. Kokeilemalla syntyy enemmän uusia ideoita kuin paljon miettimisellä.

Skenografia

a) Puvustus

Kaikkiaan kymmenen näyttelijää eri teattereista ikään, sukupuoleen tai teatterikokemukseen katsomatta oppi jotain puvustuksesta tai puvustajan työstä. Kaksi näyttelijää painotti sitä, että roolivaatteiden yksityiskohtien, tarkkuuden ja oikeaoppisen viimeistelyn sijaan puvustajan tulisi keskittyä siihen, että

roolivaatteet kestäisivät kovassa käytössä. Seuraavassa on lainaus yhden katuteatterilaisen vastauksesta:

K: Mitä uutta opit puvustuksesta?

V: Sen että teatteripuvustus pitää tehdä niin, että se kestää! Puvut olivat onnistuneita, mutta ne tuppasivat ratkeileen. Puvustaja oli tottunut tekemään näytöspukuja tai viitriinipukuja vaan. Et ei sen tarvi olla niin huolitellusti tehty vaan tuplasauma vaan. Ei se näy sieltä sisältä. Mutta jos sen opettaja arvostelee, vaikuttaako se... saako se jotain miinuspisteitä siitä, että tässä on nyt tämmönen rösönen täältä sisältä, en tiedä.

Puvustukseen liittyen moni oppi erilaisista materiaaleista ja niiden käyttötavoista roolivaatteen valmistuksessa. Yksi nautiskeli korsettien kokeilemisesta ja pitämisestä sekä oppi ”luunauhan” ja harsokankaan monipuolisesta käytöstä ja edullisuudesta. Eräs katuteatterinäyttelijä oppi kankaiden värjäystä ja virheiden kautta puvustuksen oikean työjärjestyksen. Yksi aikuisnäyttelijä oppi yksinkertaisesti sen, että puvustuksessa kannattaa luottaa ammatti-ihmiseen. Yksi lapsiteatterinäyttelijä piti puvustuksessa hankalimpana sitä, että puvut saatiin näyttämään päällä aidoilta ja toisen mukaan puvustuksessa oli tärkeää se, että kaikkien roolivaatteet sopivat hyvin yhteen. Puvustuksen syvimpään merkitykseen liittyen yhdelle lapsiteatterinäyttelijälle tuli uusi oppimiskokemus:

No roolivaatteet niinkun peittää sen sisäisen olemuksen, että se niinkun muuttaa, että esimerkiksi, jos on oikeesti oikeen juppityyppi, et on kaikki jotain Rolex-kelloja sun muuta ni että miten siitä voi saada rosvon.

Puvustajan työstä yksi lapsinäyttelijä oppi sen, että se ei ole kovin vaikeata. Toisen lapsinäyttelijän mukaan puvustajalla taas on kova työ, kun sen täytyy katsoa kaikkien vaatteita. Myös yhden nuorisoteatterinäyttelijän mukaan puvustajan työ on rankkaa, varsinkin jos näytelmässä on useita roolihenkilöitä ja näytelmä sijoittuu menneisyyteen. Sama nuorisoteatterin näyttelijä piti suunnattomasti erilaisten roolivaatteiden kokeilemisesta; tämä käynnisti hänessä helposti erilaisia roolileikkejä. Yksi katuteatterinäyttelijä oli alkanut lisäksi pohtia hyvän puvustajan ominaisuuteen liittyviä muita kuin tuotokseen liittyviä tekijöitä, joista hän mainitsi erityisesti luonteen.

Roolivaatteiden *valitsemisesta* oli sanansa sanottavana yhdellä aikuisteatterin näyttelijällä. Hän oli oppinut sen, että kaiken ei tarvitse olla niin pilkun tarkkaa, vaan pitäisi olla joustavuutta ja mahdollisuuksia soveltaa. Oikeanlaiseen

roolivaatteeseen liittyen hän pidatti itsellään oikeuden vaikuttaa asiaan, varsinkin mukavuus- tai toimivuussyistä:

[--] välttämättä siinä sen yhden ihmisen näkemys ei ole se ainoa oikea. Mä katoin itelleni ne vaatteet loppujen lopuksi, kun ei mulle mitään löytynyt. On hyvä, että näyttelijäkin saa olla itse sitä pukua itselleen valitsemassa, koska on tärkeää, että se puku on oman tuntuinen, koska jos se on epämiellyttävä, niin se vaikuttaa koko näytelmään. Se voi oma roolisuoritus olla jopa puvusta kiinni; se on älyttömän tärkeä se puku jota päällensä kantaa. Ohjaajalla oli jokin näkemys puvusta, mutta ei osannut sitä niin selkeästi kertoa, minkälainen sen vaateen pitäisi olla. Mutta hänellä oli siitä visio. No puvustaja toi erilaisia pukuja, ja minäkin raahasin kotoa, mutta mikään ei kelvannu. Yhdessä harjoituksessa otettiin kuvia eikä mulla ollu mitään ja kävin sieltä lavasteista haalimassa jotain ja sitte puvustaja ja ohjaajaa tykkäs, että näähän on hyvät vaatteet. Minusta ne oli kovin epämiellyttävät vaatteet. Mä en tykännyt niistä alakuunkaan ja sit mä toin kotoa yhet vaihtoehtoiset vaatteet ja kysyin, mitenkäs nää, ja ne olivatkin sitten ne kaikista parhaimmat vaatteet... oli se hyvä asia, koska siitä se sitten lähti semmonen vapautuminen siihen juttuun, ettei tarvinnut enää sitä vaateesta jännittää.

b) Maskeeraus

Kaikkiaan seitsemän haastateltua ilmoitti oppineensa jotain maskeerauksesta. Vastauksissa erottui selvästi miesten ja naisten suhtautumistavan ero maskeeraamiseen. Yleisesti ottaen naisten oppimiskokemukset olivat hyvin positiivisia, kun taas miesten kokemukset olivat neutraaleja tai negatiivisia. Miesten kommentteissa myös vastaajien ikä vaikutti suhtautumiseen. Mitä nuorempi oli vastaaja, sitä negatiivisempi oli oppimiskokemus. Yhden lapsinäyttelijäpojan mukaan maskeeraaminen tuntui yhtä hankalalta joka esityksessä. Toisen mukaan oli pakko pistää vähän maskia, että muuttui erilaiseksi, roolihenkilöksi. Nuorisoteatterissa näyttelevä poika sanoi oppineensa sen, että ei hän ei osannut maskeerata. Hän ei juurikaan antanut arvoa maskeeraukselle, vaikkakin oli oppinut maskeerauksen merkityksen:

Maskeerauksesta opin, että mä en osaa maskeerata. Mut pitää maskeerata, mä en osaa meikata itseäni. No, sen mä opin, että kyllä ylettömän paljon sitä maskia naamaan työnnetään. Että en ois ennen tätä juttua tiennyt, että näyttelijöillä on niin paljon tököttiä naamassa. Se on kyllä melkoista pelleilyä se maskeeraus. [--] Sen opin, että kun tulee eri valoja, niin näyttäis hassulta, jos ei ole maskia.

Aikuisteatterin miesnäyttelijä ilmoitti oppineensa maskeerauksesta, että sen avulla saadaan katseeseen syvyyttä. Ohjaaja itse oli opettanut hänet maskeeraamaan, mikä oli asianomaiselle merkittävä asia. Koska ohjaaja oli mies ja mies maskeerasi miestä, tilanne oli erilainen, kuin jos nainen olisi maskeerannut miestä. Näin miesnäyttelijä hyväksyi paremmin sen, että häntä

meikattiin eikä kokenut ristiriitaa miehisten arvojen osalta niin kuin miehelle voisi tällaisessa tilanteessa käydä.

Naisten maskeeraukseen liittyvät oppimiskokemukset olivat hyvin positiivisia. Yksi katuteatterin näyttelijöistä kertoi oppineensa koko maskeerauksen perusteet. Ammattimaskeeraaja kävi opettamassa, kuinka kukin roolityyppi maskeerataan. Toinen katuteatterinäyttelijä oppi erinäisiä uusia yksityiskohtia maskeerausprosessista ja sen kestosta ja vaiheista. Erityisesti hän oppi maskeerausvälineiden ja -materiaalien käytöstä ja huollosta. Myös naamioiden teon hän oppi. Aikuisteatterin kauan teatteria harrastanut naisnäyttelijä kertoi oppineensa uusia niksejä, miten maskeeraus pitäisi tehdä. Tiedollisella puolella hän oppi ymmärtämään sen, kuinka vahvan meikin pitää olla, jotta se näyttäisi hyvältä parrasvaloissa.

c) Lavastus

Seitsemän harrastajanäyttelijää kertoi oppineensa jotain lavastukseen liittyen. Ensinnäkin kaksi nuorisoteatterin näyttelijää oppi uutta lavastajan työstä. Yhden nuorisoteatterilaisen mukaan lavastajalla täytyy olla erittäin hyvä mielikuvitus, että hän pystyy suunnittelemaan lavastuksen ja kääntämään kokemuksen itsetutkiskeluun, ja totesi itseltään puuttuvan taidon suunnitella ja toteuttaa vastaavan tasoista lavastusta, kuin mikä tutkittavassa näytelmässä oli. Toinen nuorisoteatterilainen oli aivan samoilla linjoilla ja totesi, että lavastajalla täytyy olla todella ”hyvä silmä”. Hän heijasteli myös lavastuksen suunnitteluun ja toteutukseen liittyviä seikkoja itseensä ja myönsi täydellisen tietämättömyytensä lavastukseen nähden. Varsinkin tilan monipuolinen käyttö lavastuksessa tuntui hänestä uudelta ja ”hassulta”. Hän piti näytelmän lavastuksesta, koska se oli pelkistetty.

Kahdella katuteatterinäyttelijä oli uusia oppimiskokemuksia, jotka liittyivät erityisesti katuteatterin lavastukselle asettamiin erityisvaatimuksiin. Ensinnäkin

yhtä katuteatterinäyttelijää ärsytti lavastusratkaisujen valintaan kuuluneet päättämättömyysongelmat. Toinen edellytti uuden oppimiskokemuksensa perusteella katuteatteriesitykseen vastaisuudessa huomattavasti kevyempiä lavasteita. Hänen mukaansa katuteatteriesityksen lavastuksen pitäisi mahtua matkalaukkuihin. Hän mainitsi oppineensa uutta myös erilaisista lavastusmateriaaleista.

Harrastajateatterissa samat henkilöt saattoivat hoitaa useita prosessiin liittyviä vastuutehtäviä. Tätä yksi aikuisteatterin miesnäyttelijä piti voimavarana ja mainitsi erityisesti lavastuksen:

Lähetään nyt vaikka lavastuksesta, niin ainakin se, että ihmisiin voi luottaa monessa tasossa, just tällä tasollakin, että käden taitokin löytyy sieltä pienten ohjeiden ja neuvomisten kautta, ja ihmisillä on tiettyä luovuutta.

Näyttelijä odotti saavansa työnohjausta joko lavastajalta tai muulta lavastuksesta vastaavalta työnjohtajalta. Lavastusta rakennettaessa yhteistyö sai konkreettisen ilmaisen, joka antoi lisää pontta yhteistyölle ja joka ruokki edelleen myös näyttelijäntyötä prosessin eri vaiheissa.

Myös kaksi lapsinäyttelijää sai uutta lavastukseen liittyvää oppimiskokemusta. Toinen oli pohtinut lavasteiden sijoittamiseen liittyviä seikkoja ja kokenut ne hyvin ongelmalliseksi asiaksi. Lavasteiden toiminnallisuuden onnistuminen oli hänen mielestään hankalaa. Toinen lapsiteatterinäyttelijä oppi tärkeitä asioita lavastuksen yleisestä merkityksestä, erityisesti lavasteiden merkityksestä tilan rajaajina:

No, lavastus on aika paljon. Jos kaikki olis näkymätöntä, niin se olis silloin aika vaikee hahmottaa, että lavastus on silleen aika välttämätön, että niin kun pitää liikkua paljon (kun on niitä lavasteita).

d) Musiikki/ääni ja valaistus

Kun musiikki on riippuvainen näyttelijän toiminnasta esityksessä, eli kun näyttelijä joko soittaa, laulaa tai muuten tuottaa musiikkia tai äänitehostetta ja kun musiikin tai äänitehosteen tuottaminen joko livenä tai nauhalta kuuluu olennaisesti näyttelijän työtehtävään, siihen liittyvät oppimiskokemukset on

mainittu *taitotietona omassa työskentelyssä*, koska silloin näyttelijän oppimiskokemukset liittyvät lähemmin omaan työhön kuin *käsite- ja mielikuvatietoon*.

Kuusi näyttelijää oppi uutta näytelmän musiikki- tai äänitehosteista. Radikaalein oppimiskokemus oli yhdellä nuorisoteatterilaisella. Oli näytelmä minkälainen tahansa, se tarvitsi aina musiikkia ja jonkinlaisia tehosteita. Samoilla linjoilla oli yksi katuteatterinäyttelijä, jonka mukaan ääni kuului esitykseen. Ilman ääntä esitys oli puutteellinen. Ääni voi tulla vaikkapa nauhalta musiikkina. Olisikin mielenkiintoista saada asiaan kuurojen teatterin ohjaajan kommentti. Toinen katuteatterinäyttelijä oppi prosessin aikana hienon asian musiikin käytöstä suhteessa näytelmään:

Sitä mä ehkä opin, että jos annetaan joku musiikki, niin mitä se tuo mieleen ihmisille, että ei suoraan osoiteta, että tää musiikki kertoo siitä.

Musiikin ei siis tarvitse olla ”yksi yhteen” näytelmän tilanteen kanssa, vaan se voi olla vastakkainen kärjistääkseen ristiriitoja ja vahvistaakseen jännitteitä. Toisen katuteatterinäyttelijän mielestä musiikilla on erityinen asema katuteatterissa, jossa se toimii rytmittäjänä ja tunnelman luojana. Hän koki oppineensa prosessin aikana myös paljon musiikin ammattitermejä, koska työryhmään kuului muusikkoja.

Musiikin sijoittamisesta esitykseen nousi kaksi samansuuntaista oppimiskokemusta. Nuorisoteatterin näytelmässä musiikki oli erityisesti vaihtomusiikkia, jota soitettiin lavasteiden vaihdon ja pimeyden aikana, tai sitten musiikkia käytettiin korostamaan näytelmän käännekohtia. Nuorisoteatterinäyttelijän mukaan olisi mielenkiintoista saada näytellä samanaikaisesti musiikin soidessa esityksessä, ja hän sanoi jäävänsä odottamaan tällaista tilaisuutta. Toinen samaan seikkaan liittyvä oppimiskokemus oli aikuisteatterin näyttelijällä, jonka näytelmässä musiikkia oli soitettu nimenomaan puheen päälle. Oppimiskokemusta hän piti hyvänä.

[--] mäkin sitä vähän mietin, että mitenkähän ne äänet kuuluu sen musiikin läpi, ja mähän olin aivan innoissani siitä että tulee tämmönen aivan uusi elementti, kun musiikki siihen

puheen päälle on ihan uutta. Se tuntu tosi kivalta ja oikein meinas pakahtua että jippii, että jotakin uutta ja ohjaaja valkkas musiikin erittäin hyvällä maulla, tosi kauniit musiikit oli. Toi siihen näytelmään sellaista lisähempeyttä. Että se ei millään tavalla syönyt, vaan nimenomaan täydensi sitä, että se oli kiva uusi kokemus, että se meni nappiin.

Vain yksi näyttelijä oppi jotain uutta teatteriesityksen valaistuksesta. Tämän nuorisoteatterilaisen mukaan valoilla pystyy luomaan erilaisia tunnelmia, luomaan illuusioita ja muokkaamaan aikaa ja paikkaa.

e) Katuteatteri vs sisäteatteri

Koska tutkimuksessa oli mukana neljä katuteatterin tekijää, en voinut olla pyytämättä heitä vertailemaan katuteatteria perinteiseen sisäteatteriin. Idea tähän ”rönsyyn” tuli katuteatteriesityksen ohjaajalta, joka vastauksissaan toi esille erityisesti katuteatterin ominaispiirteitä. Vastaukset olivat mielenkiintoisia ja niiden pohjalta myös minulle tutkijana rakentui uudenlainen kuva katuteatterista. Myös yksi katuteatterin tekijöistä oli ensikertalainen, joten hänelle moni asia oli uutta, ja oppimista tapahtui koko ajan. Toinen katuteatterinäyttelijä pystyi vertailemaan monipuolisesti teatterityylien eroja. Seuraavassa on juuri niitä piirteitä, joita nimenomaan on katuteatterilla:

Katuteatteriesityksen rakenteen täytyy olla sellainen, että tulee siihen ihminen milloin tahansa, niin sen täytyy saada joka hetki jotain. Poikkeaa siten sisäteatterista paljon. Täytyy olla vauhdikasta, viihdyttävää, näyttävää, kovaäänistä, värikästä. Semmoset 10-kertaiset elementit kadulla. Tärkeätä saada pysähtymään. Se on ihmiselle valinta, täytyy saada ihmiset voittamaan kaikki se, mitä on, muut ärsykkeet. Yrittää hurmata ja vangita yleisö sillä hetkellä. Kadulla saa palautteen heti. Sisäteatterissa yleisön reaktiota ei helposti huomaa. Kadulla jos katsoja lähtee, sen huomaa. Kadulla on se tekijä että on säiden armoilla ja kaiken ulkopuolisen armoilla ja yleisön armoilla, että jos yleisö hyväksyy, niin sitä on hyvä tehdä ja se myös näyttää sen, jos se ei hyväksykään, ja sitten yleisö vaikuttaa esim. jos siihen tulee lapsia ja ne voi vaikuttaa. Siihenkin on varauduttava. Lähtökohtanahan voi olla, että tekee interaktiivista...

Ko. näyttelijän mukaan katuteatteri on aina säiden ja muiden ulkopuolisten tekijöiden armoilla. Katuteatteri on enimmäkseen viihdyttävää, ja se synnyttää yleisössä positiivisia tunteita. Koskettavaa ja kovin vakavaa katuteatteria on mahdotonta tehdä. Voimakkaita tunteita on kadulla vaikea tehdä, koska siellä on niin paljon häiriötekijöitä, vaikka ko. näyttelijä halusikin välillä tehdä katuteatterissa muutakin kuin viihdettä ja hupia. Kolmannen

katuteatterinäyttelijän tärkeimpiä oppimiskokemuksia oli se, että katuteatteriesityksessä saattoi tapahtua mitä vain. Hän ei kokenut samaa tunnetta sisäteatterissa kuin katuteatterissa. Katuteatterissa on hänen mukaansa paljon jännempää.

f) Markkinointi ja aikataulu

Kolme näyttelijää koki oppineensa uutta esityksen markkinointiin liittyen. Yhden nuorisoteatterilaisen mukaan harrastajateatterissa markkinoinnin toteuttaminen kuuluu jokaiselle. Siihen liittyy mm. julisteiden levittäminen kaupungilla koko työryhmän voimin. Näyttelijä piti tätä negatiivisena asiana. Vastauksesta voi tulkita hänen haluavan markkinoinnin keskittämistä siitä erikseen vastaaville henkilöille. Toinen nuorisoteatterilainen koki oppineensa markkinoinnin tyylistä, jonka piti olla yhdenmukainen näytelmän hengen kanssa. Esimerkiksi kyseessä olevaan venäläiseen klassikkoon ei hänen mielestään olisi sopinut mikään ”väriiloistomarkkinointi”. Näytelmän mainosjulistetta hän piti kuitenkin liian vaisuna. Katuteatterinäyttelijä oli tyytymätön oman näytelmänsä markkinointiin ja koki oppineensa sen, että jonkun henkilön pitäisi sitoutua ja huolehtia tavoitteellisesti esityksen markkinointi ja muut tuottamiseen liittyvät asiat. Myös taustalla toimivan yhdistyksen tulisi hänen mukaansa tukea prosessia kaikin keinoin.

Kahden katuteatterinäyttelijän mukaan tutkitussa teatteriprosessissa oli liian vähän harjoitusaikaa. He olisivat tarvinneet lisää aikaa ja ohjausta roolinsa valmistamisessa:

No just tää... epävarmuus, varmuuden puute harrastajateatterissa. Ammattiteatterissa harjoitellaan päivästä toiseen ja koko ajan kasvaa se osaaminen, se ei niinkun unohtu. Harrastajateatterissa kun harjoitellaan 1–2 kertaa viikossa, siinä kerkee se työ, mitä ollaan harjoiteltu, melkein unohtua seuraavaan harjoitukseen. Varsinkin kun tehdään kohtauksittain, niin saattaa olla monta viikkoa, kun sitä on tehty, niin et sä enää muistakaan, hetkinen miten se meni.

Yksi aikuisnäyttelijä oppi prosessin aikana jämpätyyttä, joka ulottui myös jokapäiväiseen elämään. Yksi katuteatterinäyttelijä koki suuria

sopeutumisvaikeuksia siinä, että aikataulua ja prosessin etenemiseen liittyviä asioita ja tilanteita muuteltiin liian useasti. Hänen mielestään harmittavaa oli myös se, että joitain tärkeitä asioita jätettiin liian viime tippaan.

4.6.3 Elämys- ja vuorovaikutustaito

4.6.3.1 Ohjaajat

Ryhmätyö

Kolmen ohjaajan mukaan yksi prosessin keskeisimmistä ja tärkeimmistä asioista oli ryhmätyön oppiminen:

V: Ja se oli hirveen jännä nähdä se, että miten se, että ihmiset, jotka eivät lainkaan tunteneet toisiaan... eri kouluissa... miten niistä sitten yhtäkkiä tuli hirveen tärkeä tällanen porukka.

Ryhmässä toimimisen tärkeänä edellytyksenä oli yhden ohjaajan mukaan se, että toisen työtä kunnioitettiin.

[--] se on musta ohjaajan homma osoittaa näyttelijöille se, että on tärkeetä, että ne tulee paikalle ja kunnioittaa toisten työtä.

Kahden ohjaajan mielestä jokainen ryhmä on ollut erilainen, ja joka kerta ohjaajan on täytynyt uudelleen löytää se tapa, jolla asiat on sanottava. Yhteisen linjan löytäminen oli työlästä:

K: Opitko jotain uutta näyttelijäntyöstä, kun ohjasit tän esityksen?

V: No sen, mikä joka kerta täytyy uudestaan löytää, se tapa, millä sanoa asiat, kun jokainen on erilainen, että miten pitää joku korjata tai jos joku mättää, niin saa sen ihmisen edelleen toimimaan, et se ei mee lukkoon, et sitähan saa aina opetella että siinä tulee jokaisen ihmisen kanssa aina uusi tilanne, että siitä kyllä...

Yksi ohjaaja kiintyi ryhmäänsä niin kovin, että ei olisi raaskinut luopua siitä näytelmän jälkeen. Yksi ohjaaja koki oppineensa sen, että ryhmässä jokaisen on saatava olla oma itsensä, mutta kaikilla on oltava yhteinen päämäärä. Erimielisyyksiäkin tuli, mutta ne selvitettiin aina. Hyvässä ryhmässä ohjaaja itsekin saattoi kasvaa ihmisenä ja joukon jäsenenä.

[--] Ja se opetti mulle myöskin sen, että mä voin kasvaa ihmisenä ja ohjaajana ja niinku tällasena ryhmän jäsenenä tässä niinkun elämän myötä. Mun mielestä on ollut hirveen hauska tehdä työtä ja olen sanonut vähän väliä ryhmälle, että te ootte tosi nasta ryhmä, et mä haluaisin jatkaa teidän kanssa ja te ootte mun mielestä hyviä ja mä tykkään teistä, Mul on jäänyt hirvittävän positiivinen fiilis niinkun kaiken kaikkiaan.

Ohjaajan palaute näyttelijöille

Palaute on tärkeää useastakin syystä. Produktion näkökulmasta tavoitteena on saada kaikki tekijät toimimaan mahdollisimman tarkasti ohjaajan vision mukaan. Mutta koska ihmiset ovat ihmisiä eivätkä koneita, palautteen antaminen, vastaanottaminen ja prosessointi eivät ole yksinkertaisia asioita. Ohjaajan antama palaute auttaa näyttelijää toimimaan asetetun tavoitteen suunnassa ja lisää motivaatiota, koska näyttelijä tulee tietoiseksi, että ohjaaja seuraa ja analysoi hänen tekemistään ja että ohjaajaan voi luottaa. Palaute auttaa näyttelijää asettamaan entistä korkeampia tavoitteita ja tunnistamaan virhesuorituksia. Palaute lisää itsetuntemusta ja halua itsereflektioon. Yleensä teatterissa palautetta saadaan vähemmän, kuin sitä halutaan. Palautteen saamisen tarve johtuu siitä, että palaute välittää sitä koskevalle hyödyllistä tietoa ja suojelee egoa ja minäarvostusta. Palaute on myös reaaliaikainen, ja teatterissa se liittyy usein juuri tapahtuvaan tai juuri tapahtuneeseen toimintaan. Se heijastelee myös sitä, mitä muut työstä ajattelevat suhteessa koko esitykseen, jos he katsoisivat esitystä valmiina näytelmänä. Tämän suhteuttaminen koko teatteriesityksen valmistusprosessiin on merkittävällä tavalla avartamassa myös näyttelijän *käsitemielikuvatietao* teatteriesityksen valmistusprosessista. Näyttelijöiden tulisi olla avoimia palautteelle, jotta se voisi edistää oppimista ja viedä toimintaa kohti tavoitteita. Teatteriharrastuksessa (ja ammattiteatterissa) on joskus niin, että ihmiset, jotka tarvitsisivat eniten palautetta suorituksistaan, ovat vähemmän innokkaita etsimään ja vastaanottamaan sitä. Ko. henkilöillä on usein heikko minäarvostus ja alhainen usko omiin kykyihinsä. (Ruohotie 2000, 62–63)

Myös palautteen antamisen vaikeus on hyvin yleistä harrastajateattereissa. Ohjaajan pitäisi pyrkiä palautteen antamisessa tasapuolisuuteen. Palautteen positiivisen ja negatiivisen sävyn ja luonteen tulisi olla tarkkailussa. Ohjaajan ei pidä antaa pelkästään negatiivista palautetta, vaan myös kiittää ja kannustaa uusista onnistuneista suorituksista, joihin näyttelijä on yltänyt harjoituksissa. Harjoituksista annettu palaute silloin, kun se painottuu jatkuvasti tiettyihin henkilöihin, johtukoon vaikka vain roolin suuruudesta, saattaa aiheuttaa

näyttelijöissä mustasukkaisuutta. Tai ainakin ohjaajan on etukäteen kerrottava ja perusteltava ryhmälle se, miksi jotkut saavat enemmän palautetta kuin toiset, ja ohjaajan on kerrattava näitä perusteluja aina silloin tällöin. Ryhmän tunteminen on myös tärkeää palautteen antamisessa, jotta ohjaajan ja näyttelijöiden ”taajuudet” kohtaavat myös palautteenantovaiheessa.

Yksi ohjaaja huomasi positiivisen palautteen merkityksen ja oppi käyttämään sitä palautteenantovaiheessa. Toinen ohjaaja suri sitä, että näyttelijät eivät ymmärtäneet kaikkea, mitä hän kertoi heille. Palautetta ei seuraavan ohjaajan mielestä pystynyt koskaan antamaan niin paljoa, että kaikki olisivat tyytyväisiä:

[--] Huomasin sen jälkeen, kun tää ihminen oli ollut jonkin aikaa poissa, että muutamat näistä ihmisistä, jotka olivat hänen vastaanäyttelijöitään, reagoi sillä tavalla, että kun ei tuukkaan niin paljon huomiota, ja mulla meni hetki, ennen kuin mä tajusin, että senhän takia ne on loukkaantuneita, kun ne on tottunut siihen, että tehään kolme päivää vähintään viikossa töitä ja koko ajan hirveesti pohditaan heidän rooliaan, ja sitten kun tää yksi on poissa, niin on muun ryhmän vuoro enemmän, niin siinä käy sillä lailla, että ne luulee, että mä oon ”hylännyt” ne. Että pitäis muistaa sanoa aina kaikille, että vaikka kuinka yrittäisi pitää huolta kaikista, niin ei sitten kuitenkaan onnistu. Tai sitten onnistuu ihan riittävästi, mutta ottaa ihan liian vakavasti kaikkien pienet narinat.

Saman ohjaajan mukaan ulkoapäin tullut kritiikki, milloin se oli myönteistä, tuntui mukavalta. Lapsiteatteriesityksen ohjaaja ei ollut samaa mieltä lehtiartikkeluista. Esityksen arvioineen kriitikon mielestä näytelmä oli aikansa elänyt. Tätä ohjaaja ei hyväksynyt, koska hän halusi nimenomaan näytelmän keinoin näyttää yhteiskunnan tämänhetkistä tilaa.

Nuorisoteatterin ohjaaja koki tulleensa usein loukatuksi näyttelijöiden taholta, mutta hän halusi ymmärtää tämän, koska nuoret eivät aina harkinneet tarkasti, mitä he sanoivat:

[--] myöskin unohdan sen, että mä olen tekemisissä hyvin nuorten ihmisten kanssa, ja mä annan niille niin suuren arvon, että ne pääsee ajattelemattomuuksissaan kohtelemaan mua yksityishenkilönä aika huonosti ja se vetää mut itseni aika väsyneeksi, ja vaikka se ei välttämättä näy siinä salityöskentelyssä, niin se kuitenkin vaikuttaa siihen, että tän näytelmän työprosessi oli melkoisen raskas [--].

Ohjaaja oppi kuitenkin sen, että nuorten ajattelemattomuuksissaan heittämät kommentit olisi syytä jättää ilman sen kummempaa analysointia ja samalla työskentely tulisi itselle helpommaksi:

[--] ehkä mun pitäis opetella jättämään paremmin omaan arvoon kaikki tämmöset pienet heitot sun muut, mitä ihmiset ajattelemattomuuksissaan tekee. Se on ehdottomasti sellainen tärkein asia, tän itseni selviämisen kannalta [--].

Ohjaajan ja näyttelijöiden väliseen vuorovaikutukseen kuuluva tärkeä tekijä on se, kuinka ohjaaja saattaa ajatuksensa ymmärrettävään muotoon ja pystyy siirtämään ne näyttelijöille. Tämä nousee esille varsinkin silloin, kun kyse on ohjaajalle entuudestaan vieraasta ryhmästä. Yhteisen ”kielen” luominen käynnistyy sillä hetkellä, kun ohjaaja ja näyttelijä tapaavat ensi kerran. Parhaimmillaan kommunikoinnin vuorovaikutustaidot kehittyvät koko ajan prosessin loppuun asti. Näyttelijän näkökulmasta olisi kieleen liittyen löydettävä konkreettinen keskustelun taso. Näyttelijät eivät pysty näyttelemään metaforia. Esityksen onnistumisen kannalta ohjaajan ja näyttelijöiden välinen vuorovaikutus on äärimmäisen tärkeä. Se, miten ohjaaja pystyy välittämään visioitaan ja miten ne otetaan vastaan, on perusedellytyksiä koko ohjaustyölle.

Seurauksiin liittyvä vahvistamisteoria (ks. 2.2) peilaa palkkioiden vaikutusta toiminnan laatuun. Teorian mukaan ne toiminnot, joita vahvistetaan, tulevat todennäköisesti toimimaan myös jatkossa. Teoria liittyy läheisesti myös väline-ehdollistamiseen: tietyn käyttäytymisen todennäköisyys kasvaa, jos sen seuraukset ovat myönteisiä (positiivinen vahvistus), ja vastaavasti heikkenee, jos seuraukset ovat kielteisiä (negatiivinen vahvistus) (Ruohotie 1998, 62–63). Ohjaaja käyttää yleensä palautteen antamiseen negatiivista vahvistusta eli pyrkii puuttumaan niihin suorituksiin, jotka kaipaavat muutosta. Yhden näyttelijän vastauksesta kävi ilmi, että positiivisella palautteella eli positiivisella vahvistamisella on ollut merkitystä motivaatioon ja sitä kautta suoritukseen. Myös kannustaminen nähtiin tärkeäksi ohjaajan toiminnaksi. Ohjaajien tulisi käyttää vastausten ja teorian mukaan enemmän positiivista vahvistusta palautteen antamisessa.

Näytelmän opetus

Näytelmällä voi olla useita erilaisia funktioita. Se voi olla viihdyttävä, opettava, ajatuksia herättävä, kantaa ottava, kritisoiva, osoittava jne. Tutkimus paljasti, että jokaisessa tutkitussa teatterissa oli keskusteltu ja pohdittu näytelmän sanomaa tai tavoitetta yleisölle, koska ryhmien sisäiset vastaukset olivat samansuuntaisia. Sen sijaan näytelmän tavoitteet erosivat toisistaan eri teatteriryhmien välillä. Yleensä esitykset kohdennettiin tietyn tyyppiselle yleisölle joko iän tai muun perusteen mukaan. Yllätyksiä saattoi tuoda myös muun tyyppisen yleisön hakeutuminen katsojaksi odotetun sijaan. Näin kävi kahdessa tutkitussa produktiossa. Katuteatteri saavutti yleisön laidasta laitaan. Klassikkosatu keräsi lasten lisäksi mummo- ja vaari-ikäisiä katsojia, jotka halusivat nähdä sadun, jota heidänkin lapsuudessaan esitettiin.

Ohjaajat pohtivat sitä, mitä he itse oppivat elämästä prosessin aikana joko prosessista itsestään tai näytelmästä johtuen. Luonnollisesti niitä tärkeiksi katsomiaan asioita he sitten välittävät joko tahtoen tai tahtomattaan näyttelijöille ja esityksen kautta katsojille. Lapsiteatteriesityksen opetus ohjaajan mukaan oli siinä, että tänä päivänä ei ole onnellisia ihmisiä, että kostamalla paha hyvällä pahoistakin tulee hyviä ja että yhteiskunnan pitäisi uskaltaa puuttua asioihin. Nuorisoteatteriesityksen ohjaajan mukaan näytelmä opetti häntä itseään ja mahdollisesti myös muita elämään nyt-hetkessä. Katuteatteriesityksen ohjaaja oppi sen, että ihminen pystyy yllättäviin asioihin, kun hän päättää, mitä haluaa. Tämä oppimiskokemus kehittyi ohjaajalle nimenomaan prosessin eri vaiheiden kautta enemmän kuin esityksestä. Esityksen pääsanoma liittyi itse esitystapahtumaan. Työlle antautuminen 100-%:sti oli jo sinällään seikka, joka antoi paljon yleisölle. Näytelmän kautta ihmiset saattoivat rentoutua, nauraa ja saada hyvän olon:

No tota. En usko, että proggiksella itsellään on niin hirveen suurta sanomaa ollut ihmisille, mutta mä luulen, että se, mikä siinä merkitsee eniten, on se, että joku ihminen näkee tavallaan toisten ihmisten työn tekemisen ja sen tietyn rohkeuden siinä tilanteessa. Se on mun mielestä sellainen, josta voi saada sellaista kunnan fiilistä, et vau, noikin tekee tota tossa, ja mäkin voin tehdä ihan mitä vaan. Ja sit mulle suuri palkinto oli se, että oon selvästi nähnyt, että ihmiset on voinu rentoutua hetkeksi ja nauraneet ihan vilpittömästi vähän aikaa, ovat saaneet positiivisen olon, se on mun mielestä merkittävimpiä saavutuksia, mitä tollasella esityksellä voi saada.

Aikuisten sisäteatteriesityksen ohjaajaa näytelmässä puhutteli ajankohtaiset asiat, samoin kuin lapsiteatterin ohjaajaa. Lisäksi hänelle kirkastui nyt-hetkessä elämisen tärkeys samaan tapaan kuin nuorisoteatterin ohjaajalle omassa prosessissa. Ohjaajan usko hyvin ihmissuhteisiin ja hyvään elämään vahvistui. Jokaisen pitäisi säilyttää lapsen luja usko itsessään. Rakastavaiset eivät saisi olla erossa toisistaan:

Vahvistui se käsitys, että uskon hyvään ihmiselämään, hyviin ihmissuhteisiin ja [--] ei sais menettää sellaista pienen lapsen uskoa itsessään koska kun ihminen menettää sen, silloin ihminen myös kylmenee tunteiltaan ja viilenee ajattelemaan liian rationaalisella tavalla, silloin monet kauniit asiat jää kokonaan näkemättä ja kokematta, että kyllä tän näytelmän suhteen oppi niinkun sen... rakastavaiset eivät saa päästää väliinsä sekuntia, minuuttia eikä viikkoa, koska silloin se muuttuu ikuisuudeksi. [--]

Kyseessä olevaa ohjaajaa harmitti se, että monet ihmiset olivat unohtaneet elämän perusarvoja ja perustuntemuksia kuten esimerkiksi sen, kuinka monista pienistä asioista sai olla onnellinen:

Et kauheen moni meistä niinkun unohtaa sellaisia perusarvoja, perustuntemuksia ihmisenä niinkun. Se saattaa kuulostaa kauheen naivilta, mutta siis semmoset hyvän olon tunteet ja... hyvin pienistä asioista me voidaan olla onnellisia ja elää niinku tässä hetkessä. Kauheen moni niinkun kiehnää eteenpäin, että pitäs niinkun haalia vaan niinkun enemmän ja enemmän sitä materiaalia, niinkun suuria toiveita ja unelmia siihen ympärilleen itse asiassa kertaakaan löytämättä sitä olotilaa, mikä tois sen perushyvänolon tunteen [--].

Yksi aikuisteatterin näyttelijä mainitsi erityisesti saaneensa itseluottamusta myös arkipäivän elämäänsä.

4.6.3.2 Näyttelijät

Näyttelijöiden ja yleisön välinen vuorovaikutus

a) Välitön palaute

Yleinen käsitys yleisön merkityksestä teatterille on se, että ilman vuorovaikutusta yleisön kanssa ei ole teatteria. Sanotaan, että näytelmä syntyy vasta silloin, kun se kohtaa yleisön ensimmäistä kertaa. Yleisö on enemmän kuin pelkkä yksilöittäin kokeva joukko katsojia. Esityksen aikana yleisöllä on sama pääajatus mielessään ja se kokee näytelmää yhteisen tunnetilan vallassa (vrt. urheilukilpailut).

Levasen (1998) kasvatustieteen alaan kuuluvan väitöskirjan mukaan yleisö suorittaa teatteriesitystä katsoessaan kolmenlaista arviointia. Teatteriesitystä voi tarkastella 1) taiteellisena luomis- ja viestintäprosessina, 2) teatteritaiteellisena yhteistyö- ja vuorovaikutusprosessina ja 3) draamallisena toimintana. Katsoja suorittaa arviointia draaman ja teatteritaiteen näkökulmasta. Näiden yhteinen peruselementti on sanoma ja sen viestintä. Draaman kannalta merkittävintä esityksessä on sanoman viestintä draamallisena toimintana. Teatteritaiteen kannalta esityksessä korostuu sanoman viestintä näyttelijöiden roolihahmojen draamallisena toimintana näyttelijöiden ja yleisön välisessä vuorovaikutusprosessissa (Levanen 1998, 263).

Kaikkiaan 13 haastateltua näyttelijää koki oppineensa jotain uutta näyttelijöiden ja yleisön väliseen vuorovaikutukseen liittyvästä välittömästä palautteesta. Yleisön mukana eläminen ja reagointi ovat äärimmäisen tärkeitä näyttelijälle esitystilanteessa. Nuorisoteatterilainen ilmaisi asian seuraavasti:

Ehkä jollei sitä ois sitä vuorovaikutusta, ni on surkee näytös. Jos yleisö ei oo mukana ja jos siinä ei oo sellasta molemminpuolista fiilistä hommaan, niin se lässähtää koko homma. Sen jälkeen ei kannata sitä näytöstä kehua pahemmin. Mut ainakin tän näytelmän kanssa lähes aina yleisö oli sellanen, että sen kanssa pysty oleen... kommunikoida yleisölle siltä näyttämöltä. Ei ollut sellasta yksipuolista, vaan ne otti myös vastaan sen sanoman sieltä.

Yleisön naurun määrää voi helposti erehtyä luulemaan yleiseksi kiinnostuksen ja suosion mittariksi. Useat olivat kuitenkin oivaltaneet sen, että nauru oli vain yksi yleisön aistittavista reaktioista ja se kuului vain tietyn tyyppisiin tilanteisiin ja näytelmiin, eikä sen että yleisö ei nauranut, tarvinnut tarkoittaa sitä, että esitys olisi ollut huono. Kaksi nuorisoteatterilaista kiteytti kokemuksensa seuraavasti:

Mun mielestä hyvä yleisö on sellainen, joka on mukana. Nauraa, kun pitää nauraa, ja eikä niitten välttämättä tarvi tajuta sitä, mut jos ne nauttii siitä, niin sit me ollaan onnistuttu tehtävässä.

Sen, että yleisö ei välttämättä pidä sua epäonnistuneena, jos ei ne naura. Tai että... se hämmensi, ettei yleisö nauranut ja sitä mielti, onks sitä näin huono, mutta kun tää ei ollut tällä kertaa mikään komedia ja sitten se, että yleisö voi myös kuunnella. Yleisön ei tarvitse ainoastaan nähdä, vaan voi kuunnellakin [--].

Kyseinen nuorisoteatterilainen oli oivaltanut hienosti sen aistimiseen liittyvän seikan, että yleisö myös kuunteli ja käytti muitakin aisteja esitystä seuratessaan ja niillä kaikilla se etsi kiinnityskohtia näytelmän maailmaan.

Kun yleisö osoitti kiinnostuksensa esitystä ja näyttelijöitä kohtaan, se vapautti näyttelijät entistä parempaan suoritukseen ja motivaatioon. Jos taas yleisö ei jaksanut kiinnostua tai jollain tavoin häiritä, ei myöskään näyttelijä uskaltanut avautua.

[--] Silloin kun yleisö on hiljaa, senkin kuulee, et ne on kiinnostuneita [--] silloin se aina antaa itsevarmuutta niinku loppua kohti ja semmosta et tuntee, että tälle yleisölle mä uskallan antaa itteni, koska ainahan se on niin, vaikka sille ei mitään ite voi, jos tietää, ketä on katsomossa tai jos jotain halventavaa, esim. kännykät soi, niin silloin ei uskalla... tai alitajuisesti on sellaset lukot periaatteessa päällä...

Tai kuten lapsiteatterin näyttelijä asian ilmoitti, että jos yleisö ei ollut kauheasti mukana, niin oli sama, kenelle sitä esitti. Yhden aikuisteatterilaisen mukaan näyttelijän täytyi myös oppia ja uskaltaa kuunnella yleisön reaktioita. Aluksi huomasi yleisöstä vain ne suuret reaktiot, mutta mitä kauemmin näytelmää oli näytelty tai mitä kauemmin näyttelijä ylipäättään oli teatteria tehnyt, sitä herkempi hän oli kuulemaan ja havainnoimaan yleisöänsä, jos hän käytti kyseisen kehitysmahdollisuuden itsessään on hyväksi. Näin saattoi oppia huomaamaan ja tulkitsemaan myös niitä pieniä vivahteita, joita yleisössä ilmeni jatkuvasti. Hänen mukaansa yleisön armottomuuden kanssa voi oppia elämään: Jos yleisö ei hyväksynyt, se sitten ei vain hyväksynyt. Tärkeintä oli yrittää parhaansa ja olla aito. Kaikkia ei kuitenkaan pystynyt miellyttämään.

Hyvän yleisön välittömään palautteeseen liittyvistä lapsiteatterinäyttelijöiden kommentaareista erottuvat aplodit ja naurut suosion mittareina kolmessa haastattelussa. Seuraavassa on katkelmat kahden vastauksen osalta:

Ehkä hyvä yleisö on sellanen, joka nauraa niinku hyvissä kohtaa ja sitte ei hirveesti huuda ja tällasta... eikä tuu siihen lavalle.

[--] kun ne oikein paljon sillai taputtaa ja antaa aplodeja, niin silloin tulee sellanen hieno fiilis, että niinku menee niinku pitää oikein tsempata [--].

Jos näyttelijä oli tietoinen siitä, että hänelle läheinen ihminen oli katsomassa esitystä, tästä aiheutui kahden vastaajan mukaan erityisiä paineita. Tämä johtui siitä, että näyttelijä etsi katseellaan ko. henkilön yleisön joukosta ja kohdisti huomaamattaan tai tietoisesti näyttelijäntyötänsä hänelle. Toinen vastaaja koki läheisen läsnäolon esityksessä aiheuttavan erityispaineita siitä syystä, että juuri

läheisilleen hän oli tavallaan selitysvolvollinen siitä, miksi hän oli kaiket illat poissa kotipiiristä, ja siksi hän puolusti harrastusta esittämällä roolinsa mahdollisimman hyvin:

[-] mutta niinhän se onkin, että läheisiähän sitä jännittää hirveesti. Mutta se johtuu myös siitä, että on selitysvolvollisuus tavallaan, että joudut niinku puolustamaan harrastustas sillä, mitä sä meet esittäen, sitä et sä oot ollut kaikki illat pois kotoo!

Toisaalta erityispaineita voi luoda pelko siitä, miten läheinen kokee esityksen ja millaista palautetta hän antaa. Läheisen antama palaute on merkitykseltään usein moninkertainen tuntemattoman antamaan palautteeseen verrattuna ja sen vastaanottaminen, milloin siinä on myös kielteistä sävyä, saattaa tuntua aluksi vaikealta. Palautteella voi kuitenkin pitkällä tähtäimellä olla yrittämistä lisäävä vaikutus.

Koska tutkimuksessa oli mukana yksi katuteatteri, jossa oli eritasoisia näyttelijöitä, oli mielenkiintoista ottaa vastakkainasetteluun katuteatteriyleisö ja perinteinen sisäteatteriyleisö. Jokaisella katuteatterinäyttelijällä oli kokemusta myös sisäteatterissa näyttelemisestä. Yleisövertailua tehtiin erityisesti yleisöjen välittömän palautteen näkökulmasta. Vastauksista erottui erityisesti neljä seikkaa, joiden perusteella katuteatteriyleisö eroaa sisäteatteriyleisöstä: 1) Katuteatterissa ihmiset voivat olla hyvin lähellä ja 2) heihin saa kontaktin helposti. 3) Katuteatterissa palaute on välitöntä eli yleisön reaktiot ovat spontaaneja ja voimakkaita ja niitä on määrällisesti enemmän kuin sisäteatterissa. 4) Katuteatteriyleisön perusolotila on iloinen. Katsoja on spontaanisti ja vapaaehtoisesti pysähtynyt katsomaan esitystä ja on vapaa poistumaan yleisöstä milloin haluaa. Toisaalta taas yleisöstä poistuminen latistaa näyttelijän latausta, ja vastaavasti yleisöön jääminen nostaa katuteatterinäyttelijän latausta.

Yhden katuteatterinäyttelijän mukaan hyvä katuteatteriyleisö oli *leppoisa puistoyleisö sunnuntaina*. Puistot esityspaikkana ovat häiriöttömämpiä ja meluttomampia kuin kadut, ja puistoissa ihmisillä ei ole yleensä kiire minnekään. Yleisön iällä ei vastaajan mukaan ollut merkitystä.

Toisaalta taas jos näytelmä on erityisesti kohdistettu lapsille, se toimii yleensä parhaiten silloin, kun yleisössä on paljon lapsia. Tutkimuksessa tarkasteltu katuteatterinäytelmäprosessi oli kolmen eri-ikäisen naisnäyttelijän ja yhden naisohjaajan yhteistyö. Niinpä kaksi katuteatterilaista kertoikin saaneensa erilaista palautetta naisilta kuin miehiltä. Toisen havainto liittyi välittömään palautteeseen: jossa erityisesti vanhemmat naiset olivat reagoineet erityisen paljon ryhmän esitykseen. Ko. katuteatterilaisen arvelu syystä oli seuraava:

[--] ja sit että vanhat naiset ja rouvat ovat olleet ihan silleen sekasin siitä. Se johtuu varmaan siitä, et ku sit me kuitenkin tehdään sitä, mikä meitä itseämmekin naurattaa (nauretaan itsellemme), et hui kauhee, kun on hassut vaatteet ja iso maha... ehkä se on jotain sellaista naisten juttua... ohjaaja on ehkä niitä ajatellut, mutta mä itse en oo ajatellut, tai ne huomaa vasta nyt niinku jälkepäin, kaikkia tommosia tasoja [--].

Hyvällä teatterikatsojalla tulisi olla taiteellista eläytymiskykyä ja katsojan tekniikkaa. Katsojan tulisi kehittää omaa taiteen vastaanottokykyä ja taiteellisiinhimillistä tietämystä ja tiedonhalua. Katsojan teatterielämyksen lähtökohtana on hänen kykynsä antautua mukaan yhteiseen luomisprosessiin (Besekow 1952, 77).

Kuten edellä esitellyistä lainauksista on nähtävissä, yleisön osoittama aktiivisuus katsojana vaikuttaa näyttelijän suoritukseen. Reaktio on vahvistamisteorian mukainen (positiivinen vahvistus, ks. 2.2). Tässä voi piillä myös vaara näyttelijäntyön kannalta. Näyttelijä saattaa lähteä liikaa ”miellyttämään” yleisöä saadakseen suoraa positiivista palautetta, esimerkiksi naurua, toiminnalleen. Näyttelijän toiminta saattaa erkaantua ohjauksesta ja yhteistyö lavalla muiden näyttelijöiden kanssa häiriintyä. Vaisun yleisön vaikutus esitykseen on niin ikään vahvistamisteorian mukainen (negatiivinen vahvistus). Näyttelijöiden suoritus ja motivaatio saattavat heiketä sen seurauksena. Tässä tulee esiin yksi paljon käytetty vertailulähtökohta harrastajanäyttelijän ja ammattinäyttelijän välillä. Yleisön reaktioiden sanotaan vaikuttavan harrastajiin enemmän kuin ammattinäyttelijöihin. Väitetään, että harrastajanäyttelijöiden suoritukset ovat siksi ”epätasaisempia” kuin ammattinäyttelijöiden suoritukset.

b) Harkittu palaute

Näyttelijöiden ja yleisön (mukaan lukien kriitikot ja toimittajat) väliseen vuorovaikutukseen kuuluu myös harkittu palaute, joka tarkoittaa esitystilanteen jälkeistä mielipiteen ilmaisua esityksestä tai sen jostain osa-alueesta. Palautetta annettaessa ei toimita spontaanisti kuten esitystilanteessa, vaan palautteessa on mukana kokijan omaa prosessointia. Hän voi täysin kontrolloida ja päättää itse, mitä hän esityksestä kertoo ja mitä jättää kertomatta ja miten hän mielipiteensä ilmaisee.

Kaikkiaan kahdeksan näyttelijää koki oppineensa jotain yleisön harkittuun palautteeseen liittyen. Yksi katuteatterilainen koki saaneensa vain positiivista palautetta eikä juuri lainkaan negatiivista, jota hän olisi toivonut itsensä kehittämisen vuoksi. Hän sanoi epäilevänsä positiivisen palautteen luotettavuutta ja uskoi niiden, joilla olisi ollut negatiivista palautetta, olleen aivan hiljaa ja jättäneen asian sanomatta. Samoilla linjoilla oli kolme nuorisoteatterilaista, joiden mielestä he saivat aivan liian helposti hyvää palautetta. Yhden mielestä kaikkein tylsin palaute oli hokema: ”Se oli ihan kiva.” Kunnan kritiikkiä tarvittaisiin heidän mielestään juuri siksi, että siitä voi ottaa opikseen. Kritiikin merkityksen juuri nuorille ymmärtää hyvin seuraavasta nuorisoteatterilaisen ajatuksesta:

No, kun on kyse meistä vanhemmista, ni vois olla hyvä, että olis sellasta kunnollista palautetta, koska sit tästä sitä lähetään sille teatterialalle tai sit tästä pois. Harvemmin sitä jäädään enää kovin moneks vuodeks. Jos sais kunnan kritiikkiä, vois alkaa kehittää itseään tulevaisuuttakin varten. Mut sit näille pienemmille olis hyvä, jos ei tuu mitään rankkaa, koska se saattaa masentaa tosi pahasti.

Monet nuoret harrastavat teatteria siksi, että se saattaa jollain tavalla liittyä heidän ammattisuunnitelmiinsa. Siksi objektiivinen palaute heidän näyttämötyöskentelystään on äärimmäisen tärkeää. Tässä mielessä myös julkista arvostelua tekevien tulisi muistaa vastuunsa. Yhdyn nuorten vaatimukseen ammattitaitoisesta kritiikkipalvelusta. Kritiikillä on merkitystä myös yleisön ennakkokäsityksen syntymiseen. Kritiikin lukeneet katsojat ovat taipuvaisia ajattelemaan näytelmästä samansuuntaisesti kuin kriitikko. (Ks. Laaksovirta 1984.)

Aikuisteatterin yhden näyttelijän mukaan läheisten ja ventovieraiden ihmisten positiivinen palaute lämmitti ja antoi uskoa sekä voimia omaan harrastukseen. Toinen aikuisteatterin näyttelijä oppi suhtautumaan kritiikkiin oikealla tavalla; hän käänsi saadun kritiikin myönteiseksi voimavaraksi ruokkimaan lisäoppiin ja itsensä kehittämiseen. Yksi lapsiteatterin näyttelijä sanoi kokevansa huonon palautteen ärsyttävänä, mutta ei viitsisi alkaa puolustaa tai väittää vastaan, vaikka olisikin eri mieltä.

Kuten edellä on juuri tuotu esille katuteatterin naisyleisöä koskien, toinen katuteatterilainen koki saaneensa naisilta erilaista *harkittua* palautetta kuin miehiltä. Haastateltavan mukaan naiset pohtivat esitystä enemmän oman maailmansa, naisena olemisen, kautta. Miehet eivät ehkä pystyneet näkemään kyseistä ulottuvuutta näytelmässä. Samainen katuteatterilainen luonnehti itsensä ylipäättään hyvin herkäksi vastaanottamaan kritiikkiä. Sillä hän tarkoitti sitä, että kritiikin vaikutus häneen saattoi jossain suhteessa olla moninkertainen verrattuna muihin työryhmän jäseniin.

Paitsi sukupuolen mukaan katsojat voi kategorioida yhden aikuisteatterin näyttelijän mukaan a) hyvinvointikatsojiin ja b) tavallisiin katsojiin:

[--] puhutaan tällaisesta epäoikeudenmukaisuudesta, eivät nää sitä... kun oma hyvinvointi on suhteellisen hyvä ja sitten, kun sitä vahvistais heiltä tällaista oikeudenmukaisuutta, niin se tulee niinkun kielteisenä ja näkee sitten koko näytelmän semmosena kielteisenä. Mutta taas toisaalta on niitä ihmisiä, jotka on pitänyt ja sanonut, että oli hyvä aihe sinänsä. Kun nyt aatellaan sitä, että tämä päivä on entistä enemmän mennyt siihen suuntaan, että pitää toisista ihmisistä ottaa enemmän ja enemmän ulos kaiken näköistä tehoa, kuitenkin siitä itse se, jolla on tämä rahavuori, ei välttämättä pääse hyötymään. Tätä tän tyypinen asia sieltä on tullut esiin. Ihmiset ilmeisesti – useimmat elämässään – kokee tällaista.

Näytelmässä päähenkilö toimi radikaalisti pehmeiden arvojen puolesta rahaa ja materialismia vastaan. Haastatellun aikuisteatterinäyttelijän mukaan juuri hyvinvointikatsojat eivät olleet pitäneet esityksestä, kun taas tavallisille katsojille näytelmä oli tavallaan antanut lohtua ja hyvää mieltä naurun kera.

Sama henkilö antoi kriitikoiden kirjoittamille arvosteluille suuren arvon ja sanoi niiden heijastelevan sitä suuntaa, jota harrastuksessa oli kuljettu. Hän tarkoitti erityisesti omaa ja ryhmän kehittymistä teatteritaidoissa ja kehittymisen varaan

liittyvien osa-alueiden löytämistä ja tunnistamista itsessä kritiikin pohjalta. Hän sanoi kritiikin olevan polttoainetta tulevaisuudelle, koska se kasvatti näkemään oppimisen tarpeen.

Näyttelijöiden ja ohjaajan välinen vuorovaikutus

Näyttelijöiden oppimia uusia asioita omasta ohjaajasta ja ohjaajan työstä on käsitelty *käsite- ja mielikuvatiedon* yhteydessä lukuun ottamatta niitä seikkoja, jotka liittyvät ohjaajan ja näyttelijöiden väliseen *vuorovaikutukseen* (vrt. 2.2). Käytännössä ko. vuorovaikutus tarkoittaa erityisesti ohjaajan antamaa palautetta. Oppimiskokemukset käsitellään tässä kappaleessa, koska kyse on *vuorovaikutukseen* liittyvistä oppimiskokemuksista.

Kaikista haastatelluista harrastajanäyttelijöistä kuusi kertoi uusista oppimiskokemuksista, jotka liittyivät vuorovaikutukseen ohjaajan kanssa. Yhden nuorisoteatterinäyttelijän mielestä palautetta pitäisi saada paljon enemmän ja sen tulisi nimenomaan olla henkilökohtaista. Hänen mielestään sen ei tarvitse aina olla pelkästään negatiivista² vaan myös positiivista ja kannustavaa. Sillä oli myös merkitystä, miten ohjaaja ilmaisi palautteen:

[--] ja ei ole mukava saada rankan harjoituksen jälkeen sellaista palautetta, että penkki oli väärässä paikassa. Kritiikki on aina hirveen hyödyllistä, kun se tulee oikein sanottuna eikä se ole vittuilua. Esitysten jälkeen kun näytelmä on ohi, niin sitte ei enää ohjaajan tarvitse... sit se kehittyy omalla painollaan. Ohjaaja voi vaan sanoa niinku tällasist käytännön asioista.

Toinen nuorisoteatterilainen oli miettinyt myös tarkasti ohjaajan tapaa antaa palautetta. Se oli hänen mielestään keskustelua, jossa palaute tuli ikään kuin huomaamatta:

Semmonen tapa, millä tämä ohjaaja ohjaili, antaa aika vähän suoraa palautetta, [--] antaa palautteen niin ovelasti. Sä et huomaakaan, että se on palautetta. Että mitähän se tolla meinas, ai niin, pitää tehdä se juttu näin. Palautekeskustelut on ollut hyvin lyhyitä eikä kauheen henkilökohtaisia vaan yleiskuvallisia, vaan niissä kaikissa on piillyt aina pieni henkilökohtainen palaute. Vähän niinku montessoriohjaajan tyyli ja tapa tehdä ja se on yks tapa tehdä niinkun ohjaajatyötä ja ihan hyvä tapa, mutta siltikin yks tapa vaan, et kun

² Negatiivisella palautteella tarkoitetaan tässä yhteydessä sellaista palautetta, jonka seurauksena näyttelijän on muutettava toimintaansa ohjaajan tarkentamien ohjeiden mukaan. Negatiivinen palaute voi johtua näyttelijän virheellisestä työskentelystä, tai se voi vain olla ohjaajan uusi idea tai jokin muu syy, jonka pohjalta näyttelijän toimintaa täytyy muuttaa. Positiivinen palaute on vahvistus, jolla ohjaaja hyväksyy näyttelijän tekemän suorituksen tai antaa näyttelijälle lisäohjeita. Negatiivisen ja positiivisen palautteen välinen raja on häilyvä, ja se riippuu paljolti myös siitä, kuinka näyttelijä kokee saamansa palautteen.

ohjaan seuraavan juttuni, niin en mä nyt kuitenkaan halua plagioida toisen tapaa, mutta tää osoittaa sen, että ohjaajia on moneen lähtöön ja on monia hyviä tapoja, joilla voi päästä hyvään lopputulokseen.

Suhtautuminen ohjaajan antamaan palautteeseen vaihteli eri näyttelijöillä. Lapsiteatterinäyttelijä kertoi olleensa aina innoissaan, kun harjoituksen tai esityksen jälkeen ohjaaja antoi positiivista palautetta, mutta vähemmän innoissaan negatiivisesta palautteesta. Toinen lapsiteatterinäyttelijä totesi lyhyesti, että mikäli on tullut huonoa palautetta, niin hän on vain yrittänyt parantaa suoritustaan. Kolmas lapsiteatterinäyttelijä koki myönteisen palautteen saamisen erityisen mukavaksi silloin, kun hän oli itse oivaltanut jonkin uuden asian, jonka hän ilmaisi ja joka ohjaajan mielestä oli hyvä idea. Kielteinen palaute hänen mukaansa johtui ennen kaikkea ohjaajan työn hankaluudesta:

V: No, kielteiset nyt vähän harmittaa, kun yleensä tekee niin hyvin, kun pystyy sen homman, mutta kyllähän sen ymmärtää, että ohjaajalla on hankala työ.

K: Miltäs tuntuu, kun ohjaaja antaa hyvää palautetta?

V: No, tietenkin siitä on mielissään niinku, jos on itse keksinyt...

Näytelmänvalmistusprosesseissa ilmapiiri ohjaajan ja näyttelijän välillä tai näyttelijöiden keskinäiset suhteet saattavat joskus tulehtua. Tunteenpurkaukset eivät ole suinkaan harvinaisia vaan jopa toivottavia, jos ”pinnan alla kytee” jotain, jolla voisi olla tuhoava vaikutus prosessiin. Silloin kysymykseen tulee ohjaajan ihmissuhdetyöntekijän ammattitaito, jolla hän osaa purkaa tilanteen avoimesti ja kääntää purkauksen koko projektin voimavaraksi. Haastateltavista yksi kertoi omakohtaisen kokemuksensa tunteen purkauksesta:

[--] meillä oli ohjaajan kanssa aika kova konflikti jossain vaiheessa, ni se oli kauheen inhottavaa huomata, että se vaikuttaa muihinkin, ja mä en ole oppinut vieläkään hoitamaan sitä asiaa silleen tyylikkäästi. Mä olin siellä niinku että vitut ja seisoin vain ja tuijotin ohjaajaa murhaavasti, muka sitä ei kukaan niinku huomaisi ja silleen niinku pilaa sitä tunnelmaa sitte, mutta tota kyllä se sitte meni ohi se... että ohjaajan kanssa pysty puhuun niitä asioita ja silleen, mut toi oli se suurin virhe, minkä olen siinä tehnyt.

Näyttelijöiden välinen vuorovaikutus

Näyttelijöiden välinen vuorovaikutus tapahtuu samanaikaisesti kahdella sosiaalisella tasolla. Vuorovaikutusta on näytelmän roolihenkilöiden välillä ja roolihenkilöiden takana olevien todellisten ihmisten välillä. Molemmat

vuorovaikutusasetelmat vaikuttavat toisiinsa ja parhaimmassa tapauksessa vahvistavat kumpaakin vuorovaikutussuhdetta.

Yhtä lukuun ottamatta kaikki haastateltavat ilmoittivat oppineensa jotain uutta näyttelijöiden välisestä vuorovaikutuksesta näytelmänvalmistusprosessin aikana. Oppimista oli tapahtunut esimerkiksi yhteistyötaidoissa, sosiaalisissa taidoissa, kuuntelemisessa, erilaisuuden hyväksymisessä, ihmissuhdeongelmien selvittämisessä ja ystävien saamisessa.

Eniten näyttelijöiden välisen vuorovaikutuksen oppimista tapahtui yhteistyötaitojen kehittämisessä. Tähän kuuluivat yhteiseen luottamukseen liittyvät kokemukset, sosiaalisuuteen oppiminen ja erilaisuuden hyväksyminen. Kaikkiaan 14 haastateltua koki oppineensa jotain uutta yhteistyötaitojen kehittyessä. Keskinäisen luottamuksen syntyminen prosessin alkumetreillä oli tärkeää koko prosessin onnistumiselle. Neljä näyttelijää koki oppineensa luottamuksen merkityksen näyttelijäystäviin esitystilanteessa. Luottamus muihin antaa itselle varmuutta toimia näyttämöllä. Silloin on tietoisuus siitä, että jos jokin asia menee pieleen, niin esitys jatkuu ja yhteistoimin, toinen toista auttaen, tilanteesta selvittäisiin. Konkreettisesti tilanne voisi olla se, että joku unohtaisi vuorosanansa ja muut pyrkisivät silloin auttamaan tilanteesta eteenpäin puhuen, vihjaamalla, toimimalla tai muuten tilanteessa parhaalla mahdollisella tavalla, kuten kahden aikuisteatterin näyttelijän vastauksesta voi havaita:

[-] Silloin kun tekee jotain väärin, niin tietää, että ne toiset auttaa sut siitä yli ja semmosta niinku... voi luottaa siihenkin puoleen [-].

[-] ja voi luottaa siihen, että jos tulee jokin kömmähdys siellä, niin joku paikkaa ja auttaa sen tilanteen yli, että siinä ei välttämättä kuiskaajaakaan tarvita, vaan se homma hoituu. Semmonen niinku luottamus ja ne on semmosia mystisiä asioita, silloin kun sulla on siinä vastaanäyttelijä, siinä on sellaset fiilikset niinku... meil on ollut semmonen, vaikka yksikin kohta siellä lopussa on hyvin pieni, niin siinä tavallaan käy tunteet niinku puolin ja toisin ja sen niinku vaistoo ja aistii ja ne on semmosia upeita tunteita.

Näyttelijöiden välisessä vuorovaikutuksessa, so. esitystilanteessa, yksi näyttelijä mainitsi kohdanneensa suuria vaikeuksia koskien erilaisten sävyjen ja tunnetilojen vastaanottamista muilta näyttelijöiltä ja koki siinä olevansa hyvin

ailahtelevainen ja heikko pitämään yllä aikaisempaa tunnetilaansa. Näyttelijän tarkoittama seikka saattoi liittyä myös statuksen pitämisen vaikeuteen:

[--] mä niin herkästi otan toisilta sävyjä ja tunnetiloja ja ilmasua, et mä en niinku pysy siinä omassa. [--] mä olen ite aktiivinen syöttämään ja tekemään kaikkee, mut mitä mä toisilta otan vastaan, niin se on mun heikko kohta. Nyt on vissiin mennyt siihen, että mä otan vaan liian herkästi niitä sävyjä, saattaa tarttua toisesta.

Sama näyttelijä vertasi työskentelyä eritasoisten näyttelijöiden kanssa: Teatteritaidoissaan pitemmälle päässeet ja ammattilaiset ovat herkempiä ottamaan ja ylläpitämään todellista kontaktia, kun taas harrastajateattereissa on paljon sellaisia, joihin ei saa todellista kontaktia. Kyseisen näyttelijän mukaan ammattiteatterissa vahvat tunteet leimasivat näyttelijöiden välistä vuorovaikutusta.

Toisen näyttelijän työn tulkitseminen esitystilanteessa saattoi olla hankalaa jo väärinymmärtämisenkin vuoksi:

[--] Ainahan näyttämöllä oleminen on vuorovaikutusta. No ehkä sen, kun sä näät siitä toisesta, että sillä menee niinku huonosti tai että tol menee tosi hyvin tai jotain tai kyllähän niitä aina tulkitsee väärinkin ja aattelee, että voi vitsi tol on tänään tosi huono esitys ja sit toinen on ite sillai, että kylläpä meni tänään hyvin, oli just sellanen oikee tunne päällä... että se teki sen kyllä ihan eri tavalla kuin ennen, mä luulin, että se teki huonosti mutta... harrastajajutuissa on tärkeää sellainen sosiaalinen toisen kuunteleminen, sosiaalisuus näyttelijöitten kesken [--].

Yhteistyön tekeminen ryhmässä on kehittänyt monen näyttelijän ryhmätyötaitoja. Kaksi nuorisoteatterilaista oppi hillitsemään itseään ja pitämään kurissa toisia loukkaavan käytöksensä. Seuraavassa on lainaus yhden tytön vastauksesta:

Olen kehittynyt. Koska oli semmosia hetkiä, jollon hermo meinas mennä totaalisesti ja oli vaan pakko hillitä itteensä. Ja se oli mulle vaikeeta koska oon sellanen ihminen, joka ei pysty pitämään sisällään tunteita. Mutta yleisen hyvinvoinnin takia kannatti olla hiljaa.

Toiset oppivat ymmärtämään sen, millainen voima piili yhteistyössä, ja kääntäen sen, että ilman yhteistyötä ja ”yhteen hiileen puhaltamista” työ kävisi hyvin vaikeaksi:

[--] Kyl kai se toi... että oli se sitten pieni tai iso rooli, niin se on yhteistyötä, yhteen puhallettava kerta kaikkiaan ja uskottava siihen, ja jos sitä ei oo, niin tuota se käy hirveen vaikeeksi se [--].

Pienessä ryhmässä intensiteetti on tiiviimpää kuin isossa ryhmässä. Jos isossa ryhmässä joku putoaa roolista, se haittaa koko juttua eikä tilanne ole autettavissa niin hyvin kuin pienessä ryhmässä työskenneltäessä. Yksi katuteatterilainen painotti tuollaisia asioita oppimisestaan.

Kolme lapsiteatterin näyttelijää oppi tulemaan paremmin toimeen muiden kanssa ja ottamaan toiset huomioon varsinkin ryhmätyötilanteissa. Teatteriesityksen valmistusprosessi toi kahdelle näyttelijälle uusia ystäviä.. Toinen oli vasta aloittanut nuorisoteatterilainen ja toinen vähän harrastanut lapsiteatterilainen. Lisäksi prosessi antoi rohkeutta toiselle lapsiteatterin näyttelijälle tutustua uusiin ihmisiin. Yhden nuorisoteatterilaisen mukaan tosin toisista näyttelijöistä juorutaan paljon ”lavan takana”. Tämä ei poissulkenut luottamuksellisen ilmapiirin pysymistä esitystilanteessa, mutta esityksen jälkeen tilanne oli ihan eri. Toinen nuorisoteatterilainen korosti: että kaikki ihmissuhdeasiat, joissa vähänkin oli kitkaa, olisi pitänyt selvittää ohjaajan välityksellä asianomaisten kesken. Pienetkin turhanpäiväisiltä tuntuvat asiat saattoivat kasvaa ja viedä voimia koko prosessilta.

Yhteistyötaitojen kehittymiseen liittyy erilaisuuden hyväksyminen yhtenä sosiaalisten taitojen perustana. Kaikki kolme katuteatterin näyttelijää oppivat yhteistyökykyä erilaisten ihmisten kanssa. He toivat haastattelussa hyvin esille toistensa erilaiset taustat, elämäntilanteet, kokemukset ja iät. He olivat onnistuneet kääntämään ko. seikat voimavarakseen:

[--] ja työskennellä erilaisten ihmisten kanssa. Tässä iässä harrastukset ovat sen muun elämän lisä ja sillä tavalla ne on tärkeitä asioita. Mut sitä taas tajuaa, että me ollaan niin erilaisia ja kun tekee ryhmässä työtä, niin siihen menee vähän aikaa, ennen kuin tottuu siihen, millaisia ne toisten työskentelytavat on. Se varmaan toisaalta olikin se opetus taas mulle kerran, mitä se on. [--]

[--] Kuinka makeaa onkaan tehdä hommia ihmisten kanssa, jotka tekee sitä hommaa eri pohjalta. Ensinnäkin me ollaan ihan eri ikäisiä ja jos kattoo teatteritaustaa ja kiinnostuksen kohteita sun muuta [--].

[--] ja sillä tavalla oon oppinut, että ihmiset on niin hirveen erilaisia. Melkein kolme sukupolvee... eri-ikäisiä. Yhteistyön kannalta se tuntuu hyvältä ja se on loistavaa. Se toimii. Parempi ryhmä, kuin jossa on samanikäisiä ja samaa sukupuolta. [--]

Yksi edellä mainituista katuteatterinäyttelijöistä vertasi lisäksi naisryhmässä työskentelyä sekaryhmässä työskentelyyn. Hänen mielestään toiminta oli täysin erilaista. Naiset puhuivat ja pohtivat enemmän. He puhuivat tunteistaan enemmän ja näyttivät niitä enemmän. Tämä oli vastaajan mielestä toisaalta hyvä

asia, mutta toisaalta taas sietämättömän rasittavaa, kun aikaa meni liikaa asioiden jauhamiseen. Hänen mukaansa naisten tapa oli se, että jokaisesta asiasta keskusteltiin paljon.

Ohjaajana olen törmännyt kyseiseen seikkaan monta kertaa. Usein naiset puhuvat paljon harjoitusten alussa, vaikka kyseessä olisikin sekaryhmä. Tutkijana olen miettinyt, johtuuko se siitä, että pyritään alitajuisesti viivyttämään harjoitusten alkua ja ”sukellusta näytelmän maailmaan”. Jos ohjaaja ei ole tarkka, puhumiseen saattaa mennä mukaan, ja hyvin pian harjoitusajasta on kulunut pitkä aika vain juttelemiseen.

Jos uusi henkilö tulee mukaan jo olemassa olevaan ryhmään, saattaa sisälle porukkaan pääseminen tuottaa vaikeuksia. Näin kävi yhdelle pojalle nuorisoteatterissa. Vähitellen hän oppi kuitenkin olemaan ryhmätilanteissa oma itsensä ja esityksessä roolihenkilö eikä päinvastoin:

[--] kun mä tulin tähän ryhmään mukaan mä en hirveesti tuntenut tästä ryhmästä ihmisiä ja mä olin hirveen tai kovin ujo tässä porukassa... mä ehkä näyttelin silloin, kun mä tulin ryhmään, en ollut oma itseni mutta sitten kun mä tässä ryhmän mukana toimiessani aloin enemmän siirtää näyttelemistä näyttämölle ja olla ryhmätilanteessa oma itteni... mä opin enemmän sitä, et mä en oo oma itseni siellä lavalla, vaan enemmän näyttelen ja taas toisaalta ryhmän parissa en näyttele, vaan oon oma itseni.

Taiteellinen oppiminen elämän ilmiöistä ja ympäröivästä todellisuudesta

Jokainen haastateltu näyttelijä on kertonut haastattelussa oppineensa jotain elävästä elämästä näytelmänvalmistusprosessin seurauksena. Oppimiskokemukset ovat jossain määrin yhdenmukaisia kunkin teatterin prosessiin liittyen, joten on perusteltua tarkastella niitä teatterikohtaisesti. Nämä elämykselliset oppimiskokemukset voidaan vielä teatterikohtaisten tarkastelujen yhteydessä luokitella pääsääntöisesti kolmeen ryhmään: a) näytelmäperusteinen oppiminen, b) prosessiperusteinen oppiminen ja c) yleisön mahdollinen oppiminen.

Näytelmäperusteisessa oppimisessa on kyse niistä elämää ja ympäröivää todellisuutta koskevista elämyksistä ja oivalluksista, joita näytelmä yleisellä tasolla synnyttää. Vasta kun oivallus saa omakohtaisen kosketuspinnan, sille avautuu sovellutusmahdollisuus. Sovellutusmahdollisuus antaa tilaisuuden luoda oivallukselle konkreettisen toimintaidean ja toiminnan.

Prosessiperusteinen oppiminen tarkoittaa niitä elämyksiä ja oivalluksia elämästä ja ympäröivästä todellisuudesta, joita *teatteriesityksen valmistusprosessi* tuottaa. Omakohtaisen kosketuksen kautta syntyvät sovellutusmahdollisuus ja konkreettinen toimintaidea ja toiminta kokemukselle.

Yleisön mahdollinen oppiminen tarkoittaa niitä potentiaalisia ja luultavia oppimiskokemuksia, joita näytelmän esittäminen näyttelijöiden mielestä synnyttää tai on synnyttämättä yleisössä.

a) Nuorisoteatterilaiset

Riihimäen Nuorisoteatterin näytelmä oli venäläinen klassikko, jossa käsiteltiin sisarusten haaveita ja toteutumattomia unelmia. Kaikilla roolihenkilöillä oli kaipuu pois siitä tilanteesta, jossa kukin oli. Kolme nuorisoteatterin näyttelijää oli kokenut roolihenkilöiden päättämättömyyden itselleen kiusalliseksi ja oppinut tässä mielessä uutta asioiden syy- ja seuraussuhteista (*näytelmäperustainen oppiminen*):

Ainakin mä katon vähän, minkälaisen miehen kanssa mä meen naimisiin. Ja sitte mua ärsytti se, että mitään ei tehty, aina hannattiin ja haaveiltiin. Voiku ois ihanaa päästä! - - ja kukaan ei lähtenyt. Se oli ärsyttävää. Et sitä mä en aio tehdä omassa elämässäni, et jos jotain haluaa, niin pitää tehdä jotain sen eteenkin! Taistelin kauan loppuakin vastaan. Sanoin ohjaajalle, että mä en halua, että mun roolihahmo jää siihen istumaan, nousis ees seisomaan, ottas sormuksen pois sormestaan tai ihan mitä vaan. Mua ahdisti niin hirveesti se juttu, että se vaan jää siihen. Ja se on murtunut.

K: Eli selvästi sul on muuttunut jokin asia ajattelussas tai ...

V: Kyllä mun mielestä.

K: Miten tää ajatuksen muutos näkyy sun toiminnassas?

V: No just se, että esimerkiks toi koulunkäynti. Sen kanssa pitää tehdä jotain, että pärjää. Voihan sitä käydä vaikka kuinka monta vuotta mutta ei sitä voi! Pitää saada aikaseks elämässä jotain.

Ja jos töitä haluaa, kyllä niitä saa, kun vaan hakee.

Edellä olevasta nuoren tytön vastauksesta erottuu elämyksellisen oppimiskokemuksen lisäksi myös näytelmästä oppimisen perusteella kehittynyt

sovellutusidea: hän haluaa valita miehensä tarkemmin, koulunkäyntiin pitää panostaa ja töitä pitää hakea tosissaan, jos niitä tahtoo saada. Hän mainitsi myös haluavansa saada jotain aikaiseksi elämässä ja haluavansa elää tätä päivää, tätä hetkeä, eikä tulevaa.

Toinen nuorisoteatterilainen tyttö ehti jo pelästyä sitä, että hänelle kävisi elämässä samoin kuin näytelmän tytöille. Mutta onnekseen sanoi koituneen sen, että hän sai poikaystävän heti ensi-illan jälkeen. Yksi nuorisoteatterilainen poika oli samoilla linjoilla muiden kanssa siitä, että jouten olemalla ei elämässä saisi mitään aikaiseksi. Jos jotain haluaa, niin itse pitää se tehdä ja koko voimalla, elämän ohjat pitää olla omassa kädessä. Oppimiskokemus oli hänellä vielä metaforana, mutta luultavasti tietoisesti tai alitajuisesti tämän edellä mainitun oppimiskokemuksen pohjalta hän tekee jo toimintoja ja valintoja oppimiskokemuksensa mukaisesti.

Neljäs nuorisoteatterilainen koki poisoppineensa ihmisten mustavalkoisesta luokittelusta hyviin tai pahoihin ihmisiin näytelmän roolihenkilöiden ihmissuhteiden ja toiminnan pohjalta. Tämän näytelmäkohtaisen oppimiskokemuksen hän sanoi vaikuttaneen oikeaan elämään osaamatta mainita tarkasti miten ja millaisissa tilanteissa. Tässä mielessä oppimiskokemuksen sisäistäminen ja muuntaminen sovellettaviksi ja konkreettisiksi ajatus- ja toimintatavoiksi oli prosessina kesken. Toinen asia, jota hän oli alkanut prosessoida näytelmän pohjalta, oli toisten ihmisten saavutukset ja niiden hyväksi käyttäminen osana omaa tuotantoa:

[--] toisten ihmisten saavutukset. Se että tavallaan kuinka paljon voi käyttää hyväkseen sitä, mitä toiset on saavuttanut. Kuinka paljon pitää saavuttaa itse, vai voiko vanhojen saavutusten päälle rakentaa uusia saavutuksia? Et jollakin lailla tää oli sellainen näytelmä, jossa jotkut käytti hyväkseen toisten saavutuksia ja jotkut yritti rakentaa alusta lähtien itse. Se vähän mietityttää, kuinka paljon voi niinku tavallaan olettaa, että kun toinen on saavuttanut jotain, ni se on tavallaan keksinyt silloin jotain ja sitten sitä keksintöä täytyy niinkun jalostaa ja hyödyntää. Ni semmonen jäi mietityttämään.

Elämys- ja vuorovaikutustietoon liittyvää *prosessiperusteista oppimista* tapahtui yhden nuorisoteatterilaisen pojan kohdalla. Omien sanojensa mukaan hän koki aikuistuneensa prosessin seurauksena. Tätä oppimistapahtuman tiedostamista hän

pystyi alustavasti konkretisoimaan siten, että hän mainitsi ottaneensa lisää vastuuta omasta itsestä ja omasta elämästä. Luonnollisesti itsenäistymiseen vaikuttivat muutkin tekijät, kuten ikä, ystävyys-suhteet, opiskelu jne. Prosessilla oli merkitystä myös hänen ammatillisiin tulevaisuudensuunnitelmiinsa. Tietyt teatteriin ammattina liittyvät seikat ja suhtautumiset kirkastuivat hänelle prosessin aikana:

[--] Elämäni ensimmäinen kokemus teatterin lavalla oli kyllä sellanen kokemus, että ei sitä vaihtais. En tiedä, ehkä tää sillain on vaikuttanut mun ajatusmaailmaan, että jos joskus oon ajatellut että olis kiva olla teatterin näyttämöllä niin kuin työkseni, niin sanon näin, että enää ei välttämättä ois... en ehkä ainakaan näyttelijäks haluais... harrastaa voi silloin tällöin mutta en työkseni. Ei sopis mulle tää homma. Jotenkin vaan tuli sellanen tunne, että mä en jaksais tätä työtä. Viimeisen näytöksen jälkeen tuli olo, että tässäks tää nyt oli... puoli vuotta mun elämästäni.

Sama nuorisoteatterilainen poika kertoi oppineensa *yleisön mahdolliseen oppimiseen* liittyvänä sen, että näytelmällä ei välttämättä tarvinnut olla opetusta eikä näytelmän tehtävänä ollut opettaa. Näytelmän tehtävänä oli antaa elämyksiä ja erilaisia tunnetiloja katsojille, ja jos he sitten keksivät näytelmän kautta jotain uutta ja oppivat jotain, se oli tietysti hyvä asia.

b) Katuteatterilaiset

Kolme katuteatterilaista koki oppineensa näytelmästä hyvin erilaisia asioita elämään liittyen. Tämä oli toisaalta odotettavissakin, koska he tulivat hyvin erilaisista lähtökohdista tekemään näytelmää, kuten edellä on mainittu. Erilaisten *näytelmäperusteisten oppimiskokemusten* syntyminen on rikkaus, ja siitä voidaan päätellä, että samalla näytelmällä on aina paljon erilaista annettavaa erilaisille ihmisille heidän erilaisissa elämäntilanteissaan. Katuteatteriesitys kertoi kolmesta prinsessasta, jotka halusivat elää normaalia elämää suojatun elämän sijasta. Yksi katuteatterilainen kertoi ymmärtäneensä näytelmän opetuksen juuri kyseisestä lähtökohdasta. Näytelmän roolihenkilöt olivat vankeina omassa todellisuudessaan ja olisivat halunneet murtautua ulos niistä kahleista, jotka heitä pidättelivät. Sen tarkemmin ko. näyttelijä ei suhteuttanut yleistä opetusta omaan itseensä tai muihin. Toinen katuteatterinäyttelijä koki elämyksellistä oppimista

näytelmän osalta siten, että hänen ei pitäisi ajatella paljota, mitä hän tekee, vaan tekee sitä, mikä tuntuu kivalta. Hän siirsi kyseisen oivalluksen suoraan omaan elämäänsä ja kertoi, että niin juuri elämässä täytyisi tehdä. Kolmannen katuteatterinäyttelijän *näytelmäperusteinen oppimiskokemus* elämästä liittyi sisarten välisiin ihmissuhteisiin. Hänellä ei ollut koskaan ollut sisaria, joten näytelmä oli antanut hänelle erinomaisen mahdollisuuden kurkistella sisarten välistä elämää. Hän kertoi oppineensa eniten uutta sisarten välisestä kateudesta, mustasukkaisuudesta, hyväksymisen tarpeesta ja kilpailusta. Hän kertoi myös oppineensa hyväksymään roolihahmonsa tyyppisiä ihmisiä.

Prosessiperusteiseen oppimiseen liittyen yksi katuteatterilainen, joka oli samalla pienten lasten äiti, koki oppineensa prosessista sen, että perheenäiti ei pystynyt sitoutumaan riittävästi näytelmänvalmistusprosessiin:

[--] Ja opin, että työssä oleva perheenäiti ei pysty täyspainoisesti tekemään teatteria. Perheenäidit ei voi tehdä teatteria. Siinä on aikamoinen järjesteleminen ja se vaatii puolisoilta tosi pitkää pinnaa, ehkä kohtuuttomastikin. Ehkä jatkossa huolehdin siitä, etten ole niin helposti käytettävissä, vaan pitäisin huolta myös perheen hyvinvoinnista. Sellaisen opetuksen sain.

Toinen katuteatteriesityksessä mukana ollut nuori aikuinen nainen huomasi vanhentuneensa. Aikaisemmin hän kertoi lähteneensä teatterijuttuihin mukaan suin päin, mutta nyt hän puntaroi tarkasti, mihin aikoo lähteä. Iän myötä hänelle oli kertynyt erilaisia ennakkoluuloja teatteriesityksen valmistamiseen liittyen. Tähän liittyi myös oman rajallisuuden näkeminen ja hyväksyminen. Mitä vanhemmaksi hän tuli, sitä turvallisempia vaihtoehtoja hän haki. Kaikki nuoruuden utopiat siitä, että hänestä tulisi taiteilija, olivat jo karisseet:

[--] opin itsestäni sen, että mitä vanhemmaks tulee, sitä kipeämpää on oppia. Mitä vanhemmaks tulee, sitä enemmän tekee turvallisia vaihtoehtoja. Teen asioita näin, koska osaan asian. Ei enää laita itseään alttiiksi, jos ajattelee että on huono, joutuu naurunalaiseksi tai tuntee esim. hitaaks. Nuoret menee suin päin kaikkeen. Mutta nyt on vaikea pistää itseensä alttiiks kaikelle oppimiselle. Kuvittelee, että on valmis oppimaan, mutta se on sen verran kivuliasta, että ei siihen helposti lähde. Tunsin itseni huonoksi tansseissa ja musiikissa. Teki kipeää nöyryytti.

Katuteatteri vaatii myös herpaantumaton kontaktia yleisöön, joka esityksissä voi itse päättää, katsooko se esitystä vai ei, ja on siinä mielessä hyvin armoton, kuten jo aiemmin tässä tutkimuksessa on tullut todettua.

Yleisön mahdollisesta oppimisesta yksi katuteatterilainen oli samoilla linjoilla, kuin yksi edellä esitelty nuorisoteatterilainen. Kyseessä olleen näytelmän perustarkoitus oli viihdyttää, ja jos yleisölle tuli mieleen jotain muuta, oivalluksia tai oppimiskokemuksia, niin se oli ihan hyväksyttävää. Hänellä itsellään ei omien sanojensa mukaan ollut mitään opetuksellisia tavoitteita roolityöskentelynsä ja sen tulkintaan liittyen. Sen sijaan yksi laadukkaan esityksen mittari hänellä on tarkastella esitystä ikään kuin katsojan silmin. Jos hänelle tulee sellainen tunne, että hän haluaisi ”katsella” sen esityksen, se täyttäisi hänen laatuvaatimuksensa ja antaisi hyvän omantunnon näytellä. Jos taas hänestä tuntuu, että katsojana hän ei haluaisi esitystä katsella, olisi sitä vaikeaa näytelläkin. Toinen katuteatterinäyttelijä oppi yleisön mahdollisesta näytelmäperusteisesta oppimisesta sen, että yleisö lähti mukaan nauramaan, kun yhtä sisarista kiusattiin tekemällä tälle kepposia. Nauramalla yleisö syyllistyi myös kiusaamiseen, vaikka se samalla koki sääliä kiusattua kohtaan. Se, heräsivätkö ihmiset jälkikäteen ajattelemaan sitä, miksi he oikeastaan nauroivat, ei selvinnyt hänen vastauksestaan. Mutta luultavasti ainakin joidenkin kohdalla näin kävi ja silloin varmasti katsojassa tapahtui jonkinlainen oivallus tai oppimiskokemus.

c) Aikuisten näyttämö

Hollolan Näyttämön näytelmä kertoi ylhäisestä naisesta, jolle merkityksellisiä elämässä rahan sijaan olivat ns. pehmeät arvot ja jota pidettiin tämän vuoksi hieman omituisena. Kun haastattelussa kysyin yhdeltä aikuisteatterin naisnäyttelijältä, mitä tärkeitä asioita hän mahdollisesti oppi elämästä näytelmän kautta, hän kiivastui ja osoitti yleistä närkästystä sille tavalle, kuinka aina joka näytelmästä täytyi etsiä yhteiskunnallista sanomaa ja linkkiä tähän päivään, aivan kuin näytelmässä ei muita sävyjä ja muuta mielenkiintoista olisi. Kun kysyin häneltä jatkokysymyksen, mitä hän tarkoitti muilla sävyillä, hän vastasi tähän tapaan:

Kaikkia semmoisia tunteita, kun me eletään nyt niin semmosessa kylmässä ja kovassa maailmassa ja televisiosta tulee uutisia, että on tapettu semmonen ja semmonen ihminen, on kaatopaikalta löydetty ihmisen jalka. Se ei enää sillä lailla kohahduta meitä. Meidän tunteet on tavallaan niinku kylmettyneet. Haluaisin, että ihmiset kaivaisivat itsestänsä kaikenlaisia tunteita ja näkisivät siinä näytelmässä erilaisia tunteen vivahduksia ja asioita, jotka ihan oikeesti

koskettaisi tai liikuttaisi, niinku eläytyisi siihen mukaan että saisi siitä semmosen kokemuksen että... niinku lapset menee teatteriin ja eläytyy siihen suunnattomasti. Aikuiset katsoo sitä niin järjellä, että sieltä löytyisi jotakin, joka ihan oikeasti tunteita koskettaisi ja liikuttaisi ja mikä se nyt sitten voisikaan olla. Kyllähän näytelmässä paljon erilaisia asioita käydään läpi. Surua ja rakkautta ja kaikkee. Että niinkun koskettaisi tunnetasolla. Eikä aina niin järkisyillä. Että se elementti nykyajan ihmisiltä ja siitä kokemuspööristä puuttuu.

Vastauksessa on elementtejä henkilökohtaiseen, voimakkaasti tunneperäiseen, elämykselliseen oppimiseen näytelmän pohjalta, mutta myös kannanotto yleisön mahdolliseen elämykselliseen oppimiseen, jonka suuntaa ja laatua ko. näyttelijä haluaisi muuttaa ja kehittää enemmän tunteilla kokemisen suuntaan. Hän pyrkii aina itse osana yleisöä ollessaan kokemaan näytelmät tietyn ajan kuvina eläytyen siihen aikaan tai fantasian kyseessä ollessa pyrkii elämään esityksen ajan fantasian maailmassa tavoittelematta esityksestä mitään erityistä järjellä selitettävää sanomaa tai opetusta.

Kaksi aikuisteatterin miesnäyttelijää koki oppineensa *näytelmän perusteella* elämästä sen, että niitä ihmisiä, jotka olivat syrjäytymässä elämän rutiineista, pitää tukea ja auttaa ja ylipäättään arvostaa elämää. Oikeudenmukaisuus pitäisi saada toteutumaan kaikkien kohdalla. Se, miten he aikoivat itse pyrkiä elämässään toteuttamaan näitä oivalluksia, oli heillä vielä prosessoitavana. Toinen heistä totesi kuitenkin, että jokaisen ihmisen oma toiminta on lähtökohta oman tilanteen paranemiselle. Näytelmään liittyen hän oli alkanut nähdä vääryyttä ja aineellisuutta joka puolella ja halusi niiden tilalle enemmän hyvyttä:

[--] vääryys pois maailmasta. Se hyvyys pitäis saada tänne, eikä pelkästään tää aineellisuus... tän tyyppiset asiat... olis se elämän tarkoitus. Tää elämämme on siks lyhyt, että tän jos tehokkaasti käyttäis hyväks, kaikkien hyväks, et siitä kaikilla olis hyvä mieli, mutta niinkun huomataan, että se on hupsua ajattelua, että... nää on tällaisia ideologisia asioita kuitenkin pitkälti ja...

Kuten näyttelijä itsekin totesi, ajatukset olivat pitkälti ideologisia ja varsinaiseen toimintaan niiden pohjalta oli vielä matkaa. Neljäs aikuisteatterin näyttelijä oli verrannut itseään ja roolihenkilöään ja tullut siihen lopputulokseen, että hän oli itse paljon moralisoivampi kuin roolihenkilönsä, jota hän esitti. Sama naisnäyttelijä oppi näytelmän perusteella elämästä sen, että paitsi

lavatyöskentelyssä myös elämässä pitäisi olla yllätyksellisyyttä. Kaikkien pitäisi pyrkiä aina silloin tällöin rikkomaan rutiini yllättävillä toiminnoilla. Mitä ne yllätykselliset toiminnot sitten konkreettisesti olivat, ei haastattelussa selvinnyt. Ehkä ne eivät silloin olisikaan olleet yllätyksiä.

Kaksi aikuisteatterin näyttelijää koki elämyksellistä oppimista koko *prosessiin* liittyen. Toisen paljon teatteria harrastaneen mukaan uuden oppiminen tuntui aina etukäteen ajateltuna hirveän vaikealta, mutta prosessia jälkeenpäin tarkastellessaan hän ihmetteli, kuinka paljon hän oli taas oppinut. Toinen aikuisteatterin näyttelijä siirsi suoraan prosessin aikana oppimansa yhteistyötaidot ja yhteistyöhön sisältyvän voiman jokapäiväiseen elämään ja oli siltä pohjalta avautunut näkemään yhteistyön mahdollisuuksia uusissa tilanteissa.

d) Lapsiteatterilaiset

Hämeenlinnan Miniteatterin neljästä haastatellusta lapsinäyttelijästä kaksi koki oppineensa jotain uutta elämästä *näytelmään* perustuen. Heidän satunäytelmänsä käsitteli rosvoja, jotka muuttuivat pahoista kilteiksi. Toinen koki oppineensa sen, että rosvostakin voi tulla tavallinen ihminen, jos hän ryhdistäytyisi ja alkaisi ajatella: minustakin voi tulla kunnan ihminen. Toinen ”kuningasajatus”, joka lapsinäyttelijälle oli tullut, oli se, että vanhuksia pitää kunnioittaa. Vanhukset ovat myös viisaampia kuten ko. näytelmässäänkin. Toisen lapsinäyttelijän mukaan rosvoilu ei kannata, koska siitä joutuu heti vankilaan. Lisäksi hänen mukaansa kannattaa aina mennä heti auttamaan, jos joku tarvitsee apua.

Yksi lapsiteatterinäyttelijä koki prosessiin pohjautuvaa oppimista omasta itsestä suhteessa ympäröivään todellisuuteen. Erityisesti hänen itsetuntonsa oli noussut prosessin myötä. Lisäksi hänelle oli kirkastunut tulevaisuuden suunnitelmia:

... ja... sit yleensä uuden käsityksen elämästä, että emmä niin turha voi olla, jos mä oon kaikissa tällattissa jutuissa ja nykyään mä ajattelen kaikennäköstä, että miten mä alotan urani, että mä rupeen ensin opiskelemaan teatteritaidetta ja sit musta tulee näyttelijä ja sit mä yritän päästä teatterinjohtajaksi tai jotain elokuvia tekemään... jotain tällasta näin.

Haastattelun lopuksi lapsiteatterin näyttelijä mainitsi: ”Aina kannattaa tehdä parhaansa mukaan, sillä hyvä työ palkitsee aina.”

4.6.4 Teemahaastattelujen yhteenveto

Edellä mainittujen oppimiskokemusten luokittelussa pääluokat perustuivat taiteellisen oppimisteorian mukaiseen synteesimalliin. Alaluokat muodostettiin teemahaastattelun teemojen ja saatujen vastausten pohjalta aineistolähtöisesti. Oheinen taulukko on laadittu näyttelijän näkökulmasta.

Taulukko 30. Teemahaastattelun vastausluokkien yhteenveto.

Taitotieto omasta työskentelystä	Käsite- ja mielikuvatieto	Elämys- ja vuorovaikutustieto
Alkuvalmistelut ja analysointi	Aikataulu	Ryhmätyö
Ennakkoluulot ja asenteet (oma)	Ennakkoluulot ja asenteet (muiden)	Ohjaajan palaute
Fyysinen ilmaisu	Järjestys	Näytelmän opetus
Jännittäminen, itseluottamus ja uskaltaminen	Katuteatteri vs sisäteatteri	Näyttelijöiden ja yleisön vuorovaikutus
Keskittyminen	Lavastus ja tila	Välitön palaute
Musiikki, laulu, tanssi	Markkinointi ja budjetti	Harkittu palaute
Näyttelijän työtapa ja työn luonne	Maskeeraus	Näyttelijöiden ja ohjaajan välinen vuorovaikutus
Puhetekniikka ja vuorosanat	Musiikki- ja äänitehosteet	Näyttelijöiden välinen vuorovaikutus
Tietoisuus omista kyvyistä	Odotettu toiminta esiintymislavalla	Taiteellinen oppiminen elämän ilmiöistä ja ympäröivästä todellisuudesta:
Tunneilmaisu, eläytyminen ja heittäytyminen	Ohjaajan työnkuva ja toiminta	Näytelmäperusteinen oppiminen
Valmistautuminen harjoitukseen ja esitykseen	Puvustus	Prosessiperusteinen oppiminen
	Roolit	Yleisön mahdollinen oppiminen
	Työryhmän motivaatio, sitoutuminen ja vastuun kantaminen	
	Muut	

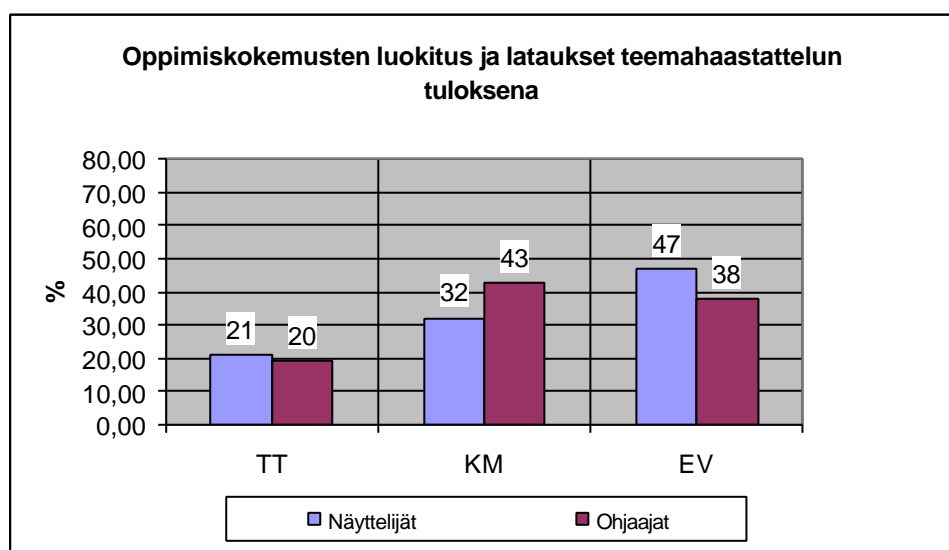
Vastausten kvantifiointi helpottaa tulosten vertailtavuutta ja saattaa tuoda esiin uutta informaatiota tai avata mielenkiintoisen tulkintanäkökulman. Luokittelu helpottaa yhdistämistä eläytymismenetelmän avulla saatuihin mahdollisiin oppimiskokemuksiin, joten tulosten kvantifiointi on perusteltua. Toisaalta pitää korostaa, että teemahaastattelussa esille nousseet oppimiskokemukset ovat arvokkaita jo kvalitatiivisessa muodossa. Oppimiskokemuksen syvyyttä, laajuutta, muotoa, pitkäkestoisuutta, toimivuutta, rajuutta tai muita laadullista ominaisuutta ei tässä yhteydessä pystytä enempää tulkitsemaan.

Kvantitatiivisessa jatkoanalyysissä ei voida välttyä tutkimuskohteen kokonaisvaltaiselta käsittelyltä, koska yksityiskohdat eivät erotu. Tämä pitää muistaa jatkoanalyysissä tehdessä ja tarkasteltaessa. Kaikki teemahaastattelulla kerätyt oppimiskokemukset muutettiin toteamuslauseiksi, joissa kussakin oli yksi toteamus oppimisesta. Ko. lauseet voitiin sisältönsä ja tarkoituksensa mukaan, aivan kuten eläytymistarinoiden oppimiskokemuksia kvantifioitaessa, jakaa kolmeen oppimiskokemusluokkaan (liite 17).

Taulukko 31. Oppimiskokemukset teemahaastattelun mukaan.

Näyttelijät			Ohjaajat		
Luokka	Lataus n	%	Luokka	Lataus n	%
TT	57	21	TT	16	20
KM	88	32	KM	35	43
EV	129	47	EV	31	38
Yhteensä	274	100	Yhteensä	82	100

TT=Taitotieto omasta työskentelystä, KM=Käsite- ja mielikuvatieto, EV= Elämys- ja vuorovaikutustieto



TT=Taitotieto omasta työskentelystä, KM=Käsite- ja mielikuvatieto, EV= Elämys- ja vuorovaikutustieto

Kuvio 29. Oppimiskokemusten luokittelun ja latausten vertailua.

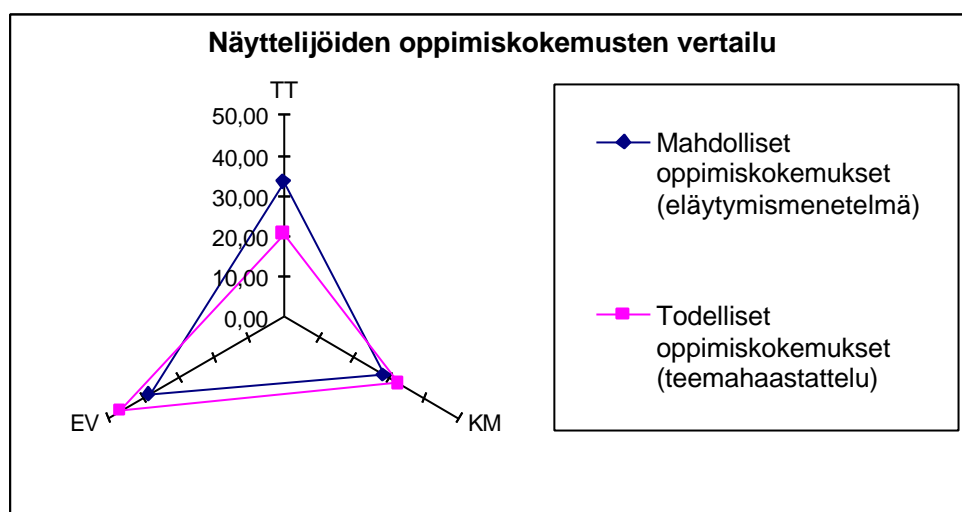
Taulukosta 31 nähdään, että näyttelijät ovat esittäneet yhteensä 274 oppimiseen liittyvää perustelua. Niistä muodostettiin yhtä monta oppimista käsittävää toteamuslauseita. Näistä huomattavan suuri osa (47 %) on luokkaan *Elämys- ja vuorovaikutustieto* kuuluvia oppimiskokemuksia. Ohjaajilla on ollut yhteensä 82

oppimiseen liittyvää mainintaa. Niistä suurin osa sijoittuu luokkaan *Käsite- ja mielikuvatieto* (43 %). Vähiten näyttelijät ja ohjaajat ovat oppineet luokan *Taitotieto omasta työskentelystä* alueelta (näyttelijät 21 % ja ohjaajat 20 %).

4.7 Aineistojen vertailua

Lähestyttäessä kahden eri tiedonkeruumenetelmän avulla hankitun aineiston yhdistämistä oli järkevää ennen sitä suorittaa aineistojen välistä vertailua. Eläytymismenetelmän ja teemahaastattelun avulla hankituista oppimiskokemuksista saadun tiedon luokittelu ja vertailu osoittavat, että näyttelijät *kuvittelevat* oppivansa eniten uutta *Elämys- ja vuorovaikutustieto*-luokan ilmiöihin liittyen (38 %), ja käytännössä näin on tapahtunutkin, tosin vielä selvemällä erolla (47 %) muihin taiteellisen oppimisen alueisiin. Vähiten näyttelijät *kuvittelevat* oppivansa luokan *Käsite- ja mielikuvatieto* alueelta (28 %) mutta todellisuudessa vähiten oppimista on tapahtunut luokan *Taitotieto omasta työskentelystä* (21 %) osalta.

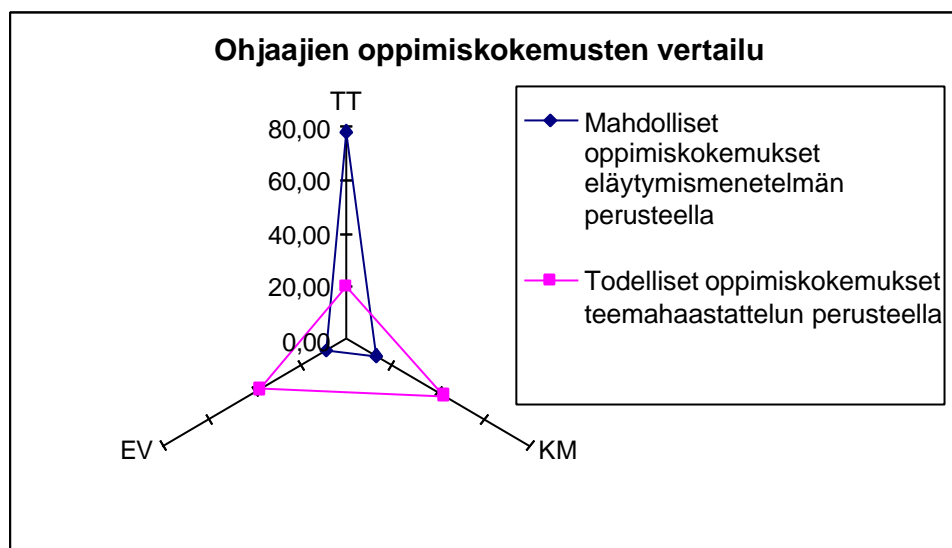
Ohjaajat *kuvittelevat* oppivansa eniten luokkaan *Taitotieto omasta työskentelystä* liittyen (78 %), mutta käytännössä he oppivatkin eniten luokan *Käsite- ja mielikuvatieto* alueelta (44 %). Vähiten ohjaajat *kuvittelivat* oppivansa luokasta *Elämys- ja vuorovaikutustieto* (9 %), mutta käytännössä vähiten oppimiskokemuksia on saavutettu luokan *Taitotieto omasta työskentelystä* (15 %) osalta. Seuraava kuvio havainnollistaa vertailua:



TT=Taitotieto omasta työskentelystä, KM=Käsite- ja mielikuvatiieto, EV= Elämys- ja vuorovaikutustieto

Kuvio 30. Näyttelijöiden oppimiskokemusten vertailu.

Vertailuprosenttilukujen erot eivät ole suuria. Eniten toisistaan poikkeavat *taitotieto omasta työskentelystä* -alueeseen kuuluvien oppimiskokemusten määrät (Kuvio 30). Harrastajanäyttelijät kuvittelivat oppivansa määrällisesti enemmän luokkaan *Taitotieto omasta työstä* liittyviä asioita, kuin mitä toteutuneessa produktiossa tapahtui. Aikaa ensimmäisen ja toisen mittauksen välillä oli 3–5 kuukautta, mikä pitäisi ottaa huomioon siitä syystä, että esimerkiksi teatterinharrastajien tapa käsitellä asioita on voinut muuttua tuona aikana. Henkilökohtaisia kasvun laukaisijoita on paljon. Niinä voivat toimia harrastajan perheessä tapahtuneet muutokset, terveys, ikä ja harrastajien elämänvaiheiden muutokset. Kaikilla mainituilla seikoilla voi olla vaikutusta oppimiskokemuksiin, ja ne voivat omalta osaltaan selittää tulosten eroja. Ohjaajien kohdalla oppimiskokemusten erot olivat suuret. Ohjaajien määrä oli pieni näyttelijöihin verrattuna, mikä osaltaan selittänee eroja.



TT=Taitotieto omasta työskentelystä, KM=Käsite- ja mielikuvatieto, EV= Elämys- ja vuorovaikutustieto

Kuvio 31. Ohjaajien oppimiskokemusten vertailu.

Ohjaajien *kuvitteellisten* tarinoiden taiteelliset oppimiskokemukset painottuvat luokkaan *Taitotieto omasta työskentelystä*. *Toteutuneiden oppimiskokemusten* osalta ko. oppimisalueelle sijoittuu huomattavasti vähemmän oppimiskokemuksia. *Toteutuneet oppimiskokemukset* jakautuvat tasaisesti eri oppimisalueelle.

On mahdollista, että yksilölle olennaisimmat oppimiskokemukset tapahtuvat kuvaajien yhteisen alueen sisällä. Kuvitteellisissa oppimisprosesseissa eläytyjän on kenties helpompi keksiä konkreettisia, omaan työhön liittyviä oppimiskokemuksia (*taitotieto omasta työskentelystä*) kuin abstraktimpia ja monimutkaisempia *Eläytymis- ja vuorovaikutustieto* -luokkaan liittyviä oppimiskokemuksia. Käytännössä tämä näkyy usein näyttelijöiden prosessikohtaisessa tavoitteiden asettelussa. Tavoitteet painottuvat luokkiin *Taitotieto omasta työskentelystä* ja *Käsite- ja mielikuvatieto*. Vähemmän tavoitteita kuuluu luokkaan *Elämys- ja vuorovaikutustieto*.

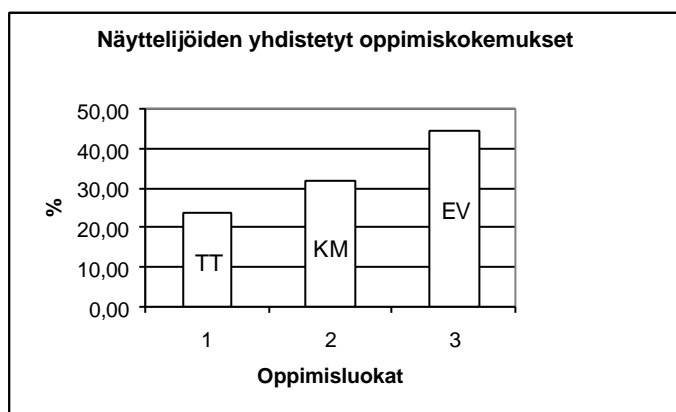
Kuvitteellisissa oppimisprosesseissa ei voi syntyä sellaista oppimiskokemusta, joka olisi täysin neitseellinen, vaan oppimiskokemus polveutuu joistain jo aiemmin tiedostetuista asioista ja yhdistyy sitten uudeksi merkitykseksi tai

käsitteeksi mielikuvan ja eläytymisen kautta syntyvässä kokemuksessa. Tällainen oppiminen on yleisempää myös toteutuneissa prosesseissa. Niissä on kuitenkin se ero, että todellisten oppimiskokemusten kaikista tekijöistä muodostuu uusia osasia käsitteenmuodostuskokemukseen, jossa kokemukselle tai sen kautta ymmärrettävälle asialle annetaan merkitys. Toisin sanoen oppija saa uutta tietoa jota yhdistellen ja vanhaa tietoa käyttäen hän rakentaa uutta. Tärkeä peruste aineistojen yhdistämiselle on eläytymisessä koettujen oppimiskokemusten saavuttaminen oikeassa prosessissa. Kuvaajien (Kuviot 30 ja 31) sisälle jäävän alueen voidaan katsoa sisältävän kaikkein luotettavimman tiedon näyttelijöiden ja ohjaajien oppimiskokemuksista. Seuraavassa esitetään näyttelijöiden mahdollisten ja toteutuneiden taiteellisen oppimisprosessin tulokset yhteenlaskettuina:

Taulukko 32. Näyttelijöiden yhdistetyt oppimiskokemukset.

Näyttelijät						
Luokka	Eläytymism	%	Teemahaast	%	Yht.	Yht. %
TT	37	36	57	21	94	25
KM	28	27	88	32	116	31
EV	37	36	129	47	166	44
Yht.	102	100	274	100	376	100

TT=Taitotieto omasta työskentelystä, KM=Käsité- ja mielikuvatieto, EV= Elämys- ja vuorovaikutustieto



TT=Taitotieto omasta työskentelystä, KM=Käsité- ja mielikuvatieto, EV= Elämys- ja vuorovaikutustieto

Kuvio 32. Näyttelijöiden yhdistetyt oppimiskokemukset.

Näyttelijöiden oppimiskokemuksia on eniten luokassa *Elämys- ja vuorovaikutustieto* (44 %), toiseksi eniten luokassa *Käsite- ja mielikuvatieto* (31 %) ja kolmanneksi eniten luokassa *Taitotieto omasta työskentelystä* (25 %).

Tuloksista on nähtävissä teatterin käyttökelpoisuus elämään liittyvien ilmiöiden tutkimisessa ja vuorovaikutukseen ja sosiaalisuuteen perustuvien kykyjen kehittämisessä. Vastaajat ovat ottaneet voimakkaasti kantaa teatterin välineelliseen arvoon ja merkitykseen. Teatteri voidaan nähdä keinona vaikuttaa ihmisten käsityksiin, asenteisiin, ajattelutapaan ja toimintaan. (Ks. Nurmi 1999.) Tämä asettaa teatterityön tai -opintojen tarjoajalle vastuun huolehtia eettisesti ja moraalisesti hyväksyttävästä toiminnasta ja asennoitumisesta. Oppimiskokemuksia esiintyy runsaasti, kuten taulukosta ja diagrammista on nähtävissä. Seuraava taulukko kuvaa ohjaajien yhdistettyjä oppimiskokemuksia:

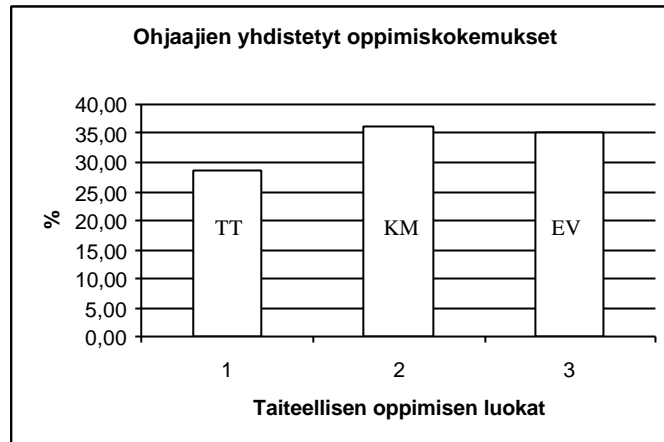
Taulukko 33. Ohjaajien yhdistetyt oppimiskokemukset.

Ohjaajat						
Luokka	Eläytymism.	%	Teemah.	%	Yht.	%
TT	14	61	16	20	30	29
KM	3	13	35	43	38	36
EV	6	26	31	38	37	35
Yht.	23	100	82	100	105	100

TT=Taitotieto omasta työskentelystä, KM=Käsite- ja mielikuvatieto, EV= Elämys- ja vuorovaikutustieto

Ohjaajien oppimiskokemusten jakautuminen eri luokkiin on melko tasaista. Tämä puoltaa taiteellista oppimista koskevien teorioiden synteesimallin käyttöä oppimiskokemusten tutkimisen näkökulmana. Eniten ohjaajien yhdistettyjä oppimiskokemuksia on luokassa *Käsite- ja mielikuvatieto* (36 %). Tämä on ymmärrettävää etenkin siitä syystä, että ohjaajat ovat usein vierailevia ja ryhmän kokoonpanot ja tila vaihtelevat. Ohjaajalle syntyykin jatkuvasti uusia oppimiskokemuksia näyttelijöiden toimintaan, tilaan ja muihin prosessiin vaikuttaviin teatterin osa-alueisiin liittyen. Toiseksi eniten ohjaajien yhdistettyjä oppimiskokemuksia sijoittuu luokkaan *Elämys- ja vuorovaikutustieto* (35 %) ja

vähiten yhdistettyjä oppimiskokemuksia luokkaan *Taitotieto omasta työskentelystä* (29 %).



TT=Taitotieto omasta työskentelystä, KM=Käsite- ja mielikuvatieto, EV= Elämys- ja vuorovaikutustieto

Kuvio 33. Ohjaajien yhdistetyt oppimiskokemukset.

4.8 Yhteenveto tutkimustuloksista

Ensimmäisessä tutkimusongelmassa kysyttiin, millaisia harrastusmotiiveja on teatterin harrastajilla ja toisessa tutkimusongelmassa, kuinka voimakkaita motiivit ovat. Vapaaehtoisuuteen perustuva teatteriharrastus on paljolti sisäisen motivaation seurausta, ja koska toiminta on päämääräsuuntautunutta (esim. teatteriesityksen valmistaminen) ja harrastajat olettavat sen tuovan edistymisen ja onnistumisen kokemuksia ja siten auttavan henkilökohtaisten tavoitteiden saavuttamisessa, toiminta on todennäköisesti useiden motiivien summa. Teatterinharrastajien motiiviluokitus perustui Madsenin tarvehierarkiaan, jota mm. Metsämuuronen on kehittänyt edelleen harrastusmotiivien tutkimiseen paremmin sopivaksi. (Metsämuuronen 1997, 44) Teatterinharrastajien motiivien pääluokat ovat tärkeysjärjestyksessä seuraavat: *Kognitiiviset motiivit* (ka. 6,0), *Toimintamotiivit* (ka. 5,7), *Ammatilliset motiivit* (ka. 4,7), *Emotionaaliset motiivit* (ka. 4,6) ja *Sosiaaliset motiivit* (ka. 3,0).

Pääluokista muodostettiin osioanalyysin avulla alaluokkia. Teatterinharrastajien motiivialaluokkien tärkeysjärjestys on seuraava: 1) *Onnistumiskokemusten ja myötäelämisen tarve* (ka. 6,4), 2) *Halu oppia uutta* (ka. 6,1), 3) *Mielikuvituksen ja ilmaisutaitojen kehittäminen* (ka. 6,1), 4) *Viihtyminen* (ka. 5,9), 5) *Terapeuttiset vaikutukset* (ka. 5,8), 6) *Kokemuksen tarve* (ka. 5,5), 7) *Motivoiva asenne* (ka. 5,5), 8) *Esiintymistarve* (ka. 4,8), 9) *Ammatilliset motiivit* (ka. 4,7), 10) *Hyväksytyksi ja huomioon otetuksi tulemisen tarve* (ka. 4,4), 11) *Halu toimia ja erottua yksilönä* (ka. 3,9), 12) *Kontaktimotiivit* (ka. 3,6), 13) *Turvallisuus* (ka. 2,6) ja 14) *Suoritusmotiivit* (ka. 2,1).

Verrattaessa teatteriharrastusmotiiveja ja niiden intensiteettiä aikaisempien tutkimusten musiikin harrastajien motiiveihin on todettava, että musiikin harrastajien motiiveissa korostuvat *luomisen tarve* ja *suoritusmotiivi*. Tämän lisäksi painottuvat *uteliaisuus* ja *valtamotiivi* (Metsämuuronen 1997, 44). Teatteriharrastusmotiiveissa *luomisen tarvetta* voisi verrata *esiintymistarpeeseen*, koska molemmat kuuluvat *Emotionaalisten motiivien* pääluokkaan. *Esiintymistarve* ei yleisesti tarkastellen ole teatterinharrastajien tärkeimpiä motiiveja, vaan se sijoittuu tärkeysjärjestyksessä kahdeksanneksi (ka. 4,75). Musiikin harrastuksessa korostunut *suoritusmotiivi* ei myöskään painotu teatterinharrastajien motiiveissa. Se sijoittuu tärkeysjärjestyksessä viimeiseksi (ka. 2,08).

Teatterialan *opiskelijat* ja koulun piirissä teatteria harrastavat rajattiin tämän tutkimuksen ulkopuolelle, koska tutkimus koski harrastajateattereiden näyttelijöitä. Jos tutkimuksessa olisi tutkittu teatteria opiskelevien motivaatiota, oletan, että *suoritusmotiivi* olisi silloin korostunut. Verrattaessa teatteriharrastusmotiiveja aikaisempien tutkimusten kuvataideharrastajien motiiveihin, käy ilmi, että kuvataideharrastajilla painottuu *mielikuvituksen* ja *luomisen tarve*. (Metsämuuronen 1997, 44) Edellä on jo todettu, että teatterinharrastajilla *esiintymistarve* ei korostu toisin kuin kuvataideharrastajilla

ja musiikin harrastajilla. Sen sijaan *mielikuvitus*-motiivi korostuu myös teatterin harrastajilla ja on tärkeysjärjestyksessä kolmantena (ka. 6,13).

Kolmannessa tutkimusongelmassa kysyttiin, miten erityyppisten teatteriharrastajien harrastusmotiivit eroavat toisistaan (ks. Taulukko 18). Iällä todettiin olevan tilastollisesti merkitsevä yhteys kahteen teatteriharrastusmotiiviluokkaan: a) *toimintamotiiveihin* kuuluvaan *Terapeuttiset vaikutukset* -luokkaan ja b) *sosiaalsiin motiiveihin* kuuluvaan *Halu toimia ja erottua yksilönä* -luokkaan.

Iän yhteydestä motiiviluokkaan *Terapeuttiset vaikutukset* huomataan, että kunkin ikäluokan keskiarvoissa (1 = 5,6, 2 = 5,7 ja 3 = 6,1) on eroa siten, että motiivin merkitys kasvaa iän myötä. Iän yhteys motiiviin on tilastollisesti melkein merkitsevä.

Iällä on tilastollisesti melkein merkitsevä yhteys myös motiiviin *halu toimia ja erottua yksilönä*. Kunkin ikäluokan keskiarvoissa (1 = 3,5, 2 = 3,7 ja 3 = 4,3) on eroa siten, että motiivin merkitys kasvaa iän myötä. Iän yhteys ko. motiiviin on tilastollisesti melkein merkitsevä.

Verrattaessa tulosta aikaisempien tutkimusten kuvataideharrastajiin ja musiikin harrastajiin ikämuuttujan näkökulmasta huomataan, että kuvataideharrastajilla *kognitiivisten motiivien* merkitys *pienenee* iän myötä, mutta *toiminnallisten motiivien* merkitys pysyy samana iästä riippumatta. Musiikin harrastajilla motiivien intensiteetti *kasvaa* iän myötä. Erityisesti tämä pitää paikkansa *kontaktimotiivien* osalta. Teatterin harrastajilla *kontaktimotiivit* eivät näytä kasvavan iän myötä. Myös musiikin harrastajien *toiminnalliset motiivit* kasvavat selvästi iän myötä. (Ks. Metsämuuronen 1995; 1997.)

Sukupuolella on tilastollisesti merkitsevä yhteys neljään teatteriharrastusmotiiviluokkaan: *kognitiivisten motiivien* alaluokkiin a) *Mielikuvituksen ja ilmaisutaitojen kehittäminen* ja b) *Onnistumiskokemusten ja*

myötäelämisen tarve sekä sosiaalisten motiivien alaluokkiin c) Suoritusmotiivit sekä d) Halu toimia ja erottua yksilönä.

Mielikuvituksen ja ilmaisutaitojen kehittäminen –luokan osalta naisten keskiarvo on miesten keskiarvoa korkeampi. Miesten ja naisten keskiarvoissa on eroa, joka on tilastollisesti melkein merkitsevä.

Sukupuolella on tilastollista yhteyttä myös intensiteettivertailun tärkeimpään motiiviluokkaan *Onnistumiskokemusten ja myötäelämisen tarve*. Sukupuolten välisessä onnistumisen tarpeessa on tilastollisesti melkein merkitsevä ero siten, että naisten keskiarvo on miesten keskiarvoa korkeampi. Pitää kuitenkin korostaa, että myös miesten keskiarvo mitattavassa kohteessa on korkea. Niinpä miehilläkin on suuri tarve kokea onnistumisen kokemuksia, vaikka naisilla ko. tarve on suurempi. Teatteriharrastuksella on tärkeä merkitys saada tarjottua harrastajille tärkeitä onnistumisen kokemuksia.

Suoritusmotiiveihin liittyen naisten ja miesten keskiarvoissa on selvä ero siten, että miesten keskiarvo on huomattavasti korkeampi kuin naisten. Teatterinharrastajien sukupuolella on tilastollisesti merkitsevä yhteys *suoritusmotiiviin* siten, että miehillä suorittamisen tarve on suurempi kuin naisilla. Miesten kohdalla on syytä kiinnittää erityistä huomiota suorittamisen aiheuttaman paineen poistamiseen ja prosessin vapauttamiseen luovaan ja kokemuksellisesti antoisaan tekemiseen. Suoritusmotiivin merkityksen pitäminen riittävän alhaisella tasolla on haaste sinänsä.

Sukupuolella on myös tilastollisesti melkein merkitsevä yhteys *haluun toimia ja erottua yksilönä*. Miehillä keskiarvo on korkeampi kuin naisilla, ja siten halu erottua on suurempi.

Aikaisemmat tutkimukset osoittavat, että kuvataideharrastuksen ja musiikkiharrastuksen osalta sukupuolella ei ole tilastollisesti merkitsevää yhteyttä harrastusmotiiveihin. Musiikin harrastajista miehillä painottuvat

kuitenkin hieman enemmän sosiaaliset ja toimintamotiivit. (Metsämuuronen 1997, 204–205) Teatteriharrastus eroaa sukupuolten välillä motiivien painotuksen puolesta kuvataide- ja musiikkiharrastuksesta.

Teatteriharrastuksen kestolla ei ole tilastollisesti merkitsevää yhteyttä yhteenkään teatteriharrastusmotiiviluokkaan. Vasta-alkajat, hieman harrastaneet ja paljon harrastaneet voidaankin rinnastaa teatteriharrastusmotiivien tärkeyden osalta.

Teatterinharrastajien *asiantuntijuustasolla* on tilastollisesti merkitsevä yhteys kahteen teatteriharrastusmotiiviluokkaan: a) sosiaalisiin motiiveihin kuuluvaan alaluokkaan *Turvallisuus* ja b) *Ammatillisiin motiiveihin*.

Turvallisuus-motiivin osalta kunkin asiantuntijuusluokan keskiarvoissa on huomattavaa eroa. Asiantuntijuustason yhteys ko. motiiviin on tilastollisesti melkein merkitsevä. Hieman harjaantuneilla motiivi korostuu vähiten, melko paljon harjaantuneilla motiivi on korostunein ja erittäin harjaantuneilla motiivin merkitys jälleen vähenee. On otettava huomioon, että missään taustamuuttujaryhmässä motiiviluokan saama lataus ei ole kovin korkea.

Asiantuntijuustasolla on tilastollisesti melkein merkitsevä yhteys myös *Ammatilliset motiivit* -luokkaan. Asiantuntijuryhmien keskiarvoissa on eroa siten, että keskiarvo nousee asiantuntijuustason myötä.

Neljännessä ja viidennessä tutkimusongelmassa oli kyse siitä, mitkä seikat mahdollisesti aiheuttavat näytelmänvalmistusprosessin onnistumisen tai epäonnistumisen. Vastaukset kysymyksiin hankittiin kvalitatiivisen eläytymismenetelmän keinoin. Tarinoiden kirjoittaminen tapahtui yhtäaikaaisesti harjoitustilanteen alussa etukäteen sovittuna aikana ryhmän omassa harjoitustilassa. Vastaajilla oli täysi vapaus eläytyä tilanteeseen ja antaa tarinoiden syntyä. Tekstin pituudelle ja perusteluiden paljoudelle ei asetettu ylärajaa.

Aineisto luokiteltiin taiteellisten oppimisteorioiden synteessin mukaan kolmeen pääluokkaan. Näistä ensimmäinen oli *Taitotieto omasta työskentelystä*. Tähän kuuluivat kaikki ne perustelut, jotka liittyivät näyttelijöillä omaan näyttelijäntyöhön ja ohjaajilla omaan ohjaajantyöhön. Toinen pääluokka oli *Käsite- ja mielikuvatieto*. Se käsitti kaikki ne perustelut, jotka liittyivät prosessin eri vaiheisiin ja siihen liittyvien henkilöiden toimintaan pois lukien vastaajan oma toiminta. *Elämys- ja vuorovaikutustietoon* kuuluivat kaikki ne perustelut, jotka liittyivät vuorovaikutukseen tai oppimiseen elävästä elämästä.

Näyttelijöistä puolet arvottiin vastaamaan onnistumistarinalla ja puolet epäonnistumistarinalla pois lukien katuteatterin näyttelijät, joita prosessissa oli vain kolme ja jotka vastasivat molempiin kehyskertomuksiin. Kaikista 33 vastaajasta 18:lle osui kehyskertomuksen näkökulmana onnistuminen ja 17:lle vastaajalle epäonnistuminen. Näyttelijöiden kirjoittamia tarinoita oli siten yhteensä 35. Näyttelijöiden *onnistumistarinoista* voitiin erottaa yhteensä 139 perustelua. Kaikki vastaajat kertoivat avoimesti niistä mahdollisista tekijöistä, jotka voisivat luoda yhdessä pohjan onnistuneelle teatteriesitykselle.

Näyttelijät pitivät *onnistunutta* esitystä ensisijaisesti ohjaajan ja näyttelijöiden yhteisenä ansiona ja toissijaisesti omana ansionaan. Kolmanneksi tärkeimpänä onnistumiseen johtavana tekijänä näyttelijät kokivat ohjaajan toiminnan. Eniten onnistumiseen vaikuttavia tekijöitä on *Elämys- ja vuorovaikutustietoluokassa* ja tämän luokan sisällä eniten perusteluja on teemasta *hyvä yhteishenki*. Toiseksi suurin luokka on *Käsite- ja mielikuvatieto*. Kyseisen pääluokan sisällä on eniten sellaisia perusteluja, joissa puhutaan *aikataulun* merkityksestä ja jokaisen *sataprosenttisesta yrittämisestä*. Kolmas ja pienin luokka, ei tosin muista pääluokista kovasti poikkeavan kokoisena, on *Taitotieto omasta työskentelystä*. Tämän luokan merkittävin teema on *näyttelijän työtapaa* koskevat perustelut.

Ohjaajista kaikki neljä vastasivat ensimmäiseen kehyskertomukseen, joka koski *onnistumista*. Kolme ohjaajaa vastasi toiseen kehyskertomukseen, jossa

käsiteltiin *epäonnistumista*. Ohjaajien onnistumistarinoista löydettiin yhteensä 54 perustelua. *Ohjaajat* pitivät *onnistunutta* teatteriesityksen valmistusprosessia ensisijaisesti omana ansionaan, toissijaisesti yhteisenä ansiona ja kolmanneksi näyttelijöiden ansiona. Eniten perusteluita onnistuneelle näytelmänvalmistusprosessille sijoittuu ohjaajien osalta luokkaan *Taitotieto omasta työstä*. Toiseksi ja kolmanneksi tärkeimmäksi kokonaisuudeksi muodostuivat luokat *Elämys- ja vuorovaikutustieto* sekä *Käsite- ja mielikuvatieto*.

Näyttelijöiden epäonnistumistarinoista voitiin erottaa yhteensä 136 perustelua. Näyttelijöiden mukaan *epäonnistunut* teatteriesityksen valmistusprosessi oli ensisijaisesti ohjaajan ja näyttelijöiden yhteistä syytä, toissijaisesti näyttelijöiden syytä ja vähiten ohjaajan syytä. Epäonnistumistarinoissa esiintyi myös sellaisia epäonnistumiseen johtaneita tekijöitä, kuten varkaudet, sairaudet ja sää, joita ei voitu katsoa laitettavan mihinkään mainittuun kategoriaan. Näitä varten muodostettiin uusi luokka *Muut*. Kyseisiä perusteluita oli neljän prosentin verran.

Tarkasteltaessa tuloksia taiteellisen oppimisen synteessimallin avulla näyttelijöiden mukaan eniten perusteluita prosessin epäonnistumiselle sijoittuu luokkaan *Käsite- ja mielikuvatieto*, toiseksi eniten omaan työskentelyyn liittyvään luokkaan *Taitotieto omasta työskentelystä* ja kolmanneksi eniten luokkaan *Elämys- ja vuorovaikutustieto*.

Ohjaajien epäonnistumistarinoista löytyi yhteensä 40 perustelua. Ohjaajien mukaan epäonnistunut näytelmäproduktio oli ensisijaisesti näyttelijöiden syytä, toissijaisesti ohjaajien syytä ja kolmanneksi molempien yhteistä syytä. Taiteellisen oppimisen synteessimallin avulla perustelut on jaettu kolmeen pääluokkaan. Eniten ohjaajien perusteluita näytelmän epäonnistumiselle on luokassa *Käsite- ja mielikuvatieto*, toiseksi eniten omaan työskentelyyn liittyvässä luokassa *Taitotieto omasta työskentelystä* ja kolmanneksi eniten luokassa *Elämys- ja vuorovaikutustieto*.

Attribuutioteoriaan liittyvien tutkimusten perusteella *onnistumisen* taustalla on yleensä toimijan omat sisäiset syyt, kuten suoritukset ja kyky toimia oikein. Verrattaessa vastauksia attribuutiotutkimuksiin huomataan, että näyttelijät ovat lojaaleja ohjaajaansa kohtaan ja pitävät onnistumista yhtä lailla ohjaajan ansiona kuin omana ansiona. Ohjaajien reagointi on enemmän attribuutiotutkimusten tulosten suuntaista kuin näyttelijöiden. Onnistunut teatteriesityksen valmistusprosessi johtuu ohjaajien mukaan erityisesti ohjaajan omista kyvyistä ja suorituksista.

Attribuutioteoriaan perustuvien tutkimusten (ks. 2.2.5) mukaan epäonnistumisen syyksi kokijat nimeävät helpommin muut henkilöt, tehtävän vaikeuden tai sattuman. *Näyttelijät* ovat lojaaleja toisilleen myös epäonnistumisen syitä miettiessään. He eivät syytä suoranaisesti ohjaajaa tai toisia näyttelijöitä, ilman että laskisivat itsensä mukaan syyhyn. Tosin luokittelussa yksittäinen näyttelijä rinnastetaan kaikkiin näyttelijöihin ja vastakkainasettelu tehdään näyttelijöiden ja ohjaajan välillä. Näyttelijät tuntuvat olevan lojaalimpia ohjaajalleen, ja helpommin ottavan epäonnistumisen syitä omalle kontolleen, kuin aikaisempien attribuutiotulkintojen mukaan voisi olettaa. Attribuutiotutkimusten mukaista ajattelutapaa edustaa se, että epäonnistumiskokemusten luokittelussa on muodostettu uusi luokka *Muut*, joka käsitti mm. *sattumaan* liittyvät perustelut.

Ohjaajat kokivat epäonnistumisen johtuvan ensisijaisesti näyttelijöiden toiminnasta. Attribuutiotutkimusten mukaan epäonnistuminen voi tekijöiden ajattelutavan mukaan johtua myös yrityksen puutteesta. Vastauksista voidaankin erottaa kahden ohjaajan toteamus, että he eivät kannustaneet riittävästi näyttelijöitä. Kognitiivista evaluaatioteoriaa käsittelevät tutkimukset tukevat käsitystä, että epäonnistuminen heikentää pätemisen tunnetta. Atkinsonin (1964) suoritusmotivaatioteorian mukaan epäonnistumisen kokeminen on seurausta turhautumisesta (ks. 2.2.4).

Aikatauluongelmat nousivat suurimmaksi ulkopuoliseksi syyksi, mikä ei liene kovin suuri yllätys. Organisaatioiden (mm. harrastajateatterit ja oppilaitokset) tulisi ottaa entistä enemmän huomioon ihmisten lisääntyneet vastuut ja sitoumukset. Yhä useammat haluavat joustavia työaikoja päätyössään ja esimiehen ymmärtämystä ja tukea erilaisissa yllättävissä tilanteissa etenkin lastenhoidon järjestelyihin liittyen. (Ks. Ruohotie 2000, 27.) Kuinka tämä suuntaus voisi olla vaikuttamatta myös teatteriharrastukseen. Käytännössä jo alkuun lähdetessä tulisi tehdä perusteellinen teatterinharrastajien ajankäyttöön ja sitoutumiseen liittyvä kartoitus ja karsinta. Tämä olisi reilua paitsi koko ryhmää myös harrastajia itseään ajatellen, jotta nämä huolellisen itsetutkistelun kautta päätyisivät oikeaan ratkaisuun. Teatteriesityksen valmistusprosessi on vaativa urakka, eikä siihen saisi lupautua ajattelemta tai liian kevyin perustein. Projektin johdon eli erityisesti ohjaajan tulisi omalta osaltaan pystyä laatimaan sellainen harjoitusaikataulu, joka sallii joustavuuden tehokkuudesta, tuloksellisuudesta, laadusta ja täsmällisyydestä tinkimättä. Käytännössä tämä vaatii ohjaajalta työnjohdollista suunnittelua ja tarkkaa etukäteisvalmistelua. Harjoitusaikataulut tulisi laatia samaan aikaan, kuin projektiin lupautuminen tapahtuu, eikä aikataulujen tule paljoa muuttua prosessin kuluessa.

Onnistumis- ja epäonnistumiskokemuksia luokiteltaessa näyttelijät ja ohjaajat ryhmiteltiin oman tehtävänsä mukaan. Tällöin omaan toimintaan liittyvät käsitykset yleistettiin koko ryhmää koskeviksi ja vastakkainasettelu ja vertailu tehtiin akselilla näyttelijät – ohjaaja. Tämä jätti kiinnostavan jatkokysymyksen: kun näyttelijä käsittelee epäonnistumista ja myöntää sen olevan näyttelijöiden syytä/omaa syytä, hän itse asiassa saattaa jakaa vastuun epäonnistumisesta muiden kanssänäyttelijöiden kanssa, eli siirtää vastuuta itseltään muille syyttämättä silti ohjaajaa epäonnistumisesta. Ohjaajahan ei voi tehdä vastaavanlaista siirtoa, koska hän toimii yksin oman työtehtävänsä näkökulmasta. Jatkossa näyttelijöiden vastauksista tulisi erottaa näkökulmat: minä, me näyttelijät, me näyttelijät ja ohjaaja yhdessä ja muut (esim. sattuma tai tehtävän vaikeus). Tarvittaessa vastauksia voidaan tarkentaa haastattelulla.

Kuudennessa tutkimusongelmassa kysyttiin, millaista taiteellista oppimista tutkittavat *kuvittelivat* kokevansa näytelmänvalmistusprosessissa. Ohjaajien tarinoista voitiin erottaa kaikkiaan 23 oppimiskokemusta ja näyttelijöiden tarinoista 98 oppimiskokemusta. Oppimiskokemukset luokiteltiin taiteellisen oppimisen synteessimallin avulla. Ko. malli esiteltiin tutkimuksessa aiemmin luvussa 2.7. Suurin osa näyttelijöiden *kuvittelemista* oppimiskokemuksista liittyy luokkaan *Elämys- ja vuorovaikutustieto*. Lähes yhtä monta oppimiskokemusta sijoittuu luokkaan *Tietotaito omasta työskentelystä*. Kolmanneksi eniten oppimiskokemuksia keskittyy luokkaan *Käsite- ja mielikuvatieto*. Ohjaajien kuvitellut oppimiskokemukset sijoittuvat voimakkaasti luokkaan *Taitotieto omasta työskentelystä*. Huomattavasti vähemmän kuviteltuja oppimiskokemuksia liittyy luokkaan *Käsite- ja mielikuvatieto* sekä luokkaan *Elämys- ja vuorovaikutustieto*.

Seitsemännessä tutkimusongelmassa kysyttiin, millaista taiteellista oppimista tapahtui todellisuudessa teatteriesityksen valmistusprosessissa. Tietojenkeruu suoritettiin teemahaastattelun keinoin. Kyseisen haastattelun teemat perustuivat taiteellisen oppimisen synteessimalliin (ks. Kuvio 8).

Ohjaajat haastateltiin ennen samaan ryhmään kuuluvia, valituksi tulleita näyttelijöitä, jos vaikka haastatteluissa olisi vielä noussut esille sellaisia teemoja tai lisäkysymyksiä, joita näyttelijöitä haastateltaessa olisi tarkoituksenmukaista käyttää. Tämä järjestely liittyi mittauksen validiuden varmistamiseen. Ohjaajahaastattelun myötä syntyneitä lisäteemoja oli mm. katuteatterin ja perinteisen sisäteatterin vertaileminen.

Ohjaajien oppimiskokemusten luokittelu *Taitotiedoksi omasta työskentelystä* tai *Käsite- ja mielikuvatiedoksi* koko prosessista on rajanvedon osalta vaikeaa tietyissä asioissa. Tämä johtuu siitä, että ohjaaja on saattanut oppia *ohjatessaan* erilaisia piirteitä esimerkiksi harrastajanäyttelijöistä ja saamiaan

oppimiskokemuksia hän on välittömästi suhteuttanut omaan ohjaustodellisuuteen. Näin ollen reflektiivinen omaan työhön liittyvä käyttäytyminen on vuorovaikutteista eri oppimislukien välillä. Rajanveto on tapahtunut painopisteen ollessa taitotiedossa omasta työskentelystä. Eli jos ohjaajan *työskentelyn seurauksena* havainnot prosessista, esimerkiksi ohjattavista harrastajanäyttelijöistä, ovat ratkaisevasti vaikuttaneet suoraan ohjaajaan, on voitu havaintojen katsoa aiheuttaneen senlaatuista oppimiskokemuksen ohjaajassa, että hän on muuttanut ajatustapaansa, asennettaan, suhtautumistaan tai toimintaansa ohjattavien tai oman ohjauskäytännön osalta, ja kokemus on näin ollen kirjattu luokkaan *Taitotieto omasta työskentelystä*, eli itse asiassa ohjaaja onkin oppinut jotain uutta omaan työskentelyynsä liittyen.

Teemahaastattelussa esille nousseet oppimiskokemukset ovat arvokkaita ja kvalitatiivisessa muodossa. Oppimiskokemuksen syvyyttä, laajuutta, muotoa, pitkäkestoisuutta, toimivuutta, rajuutta tai muuta laadullista ominaisuutta ei tässä yhteydessä pystytä enempää tulkitsemaan. Saadut tiedot ovat tutkijalle ja lukijalle arvokkaita tuloksia jo sinällään. Oppimiskokemusten lopullinen vaikutus kohdistuu itse kokijaan. Se ei välity sellaisenaan tutkijalle ja lukijalle. Oppimiskokemus on siten kokijalleen ainutlaatuinen ja sellaisenaan myös ainutkertainen.

Kaikki teemahaastattelulla kerätyt oppimiskokemukset muutettiin toteamuslauseiksi. Jokaisessa lauseessa on yksi toteamus oppimisesta. Lauseet jaettiin sisältönsä ja tarkoituksensa mukaan – aivan kuten kuviteltuja eläytymistarinoiden oppimiskokemuksia luokiteltaessa – asiayhteyttä unohtamatta kolmeen luokkaan taiteellisen oppimisen synteesisimallin mukaan.

Näyttelijöillä oli yhteensä 277 oppimiseen liittyvää kokemusta, joista muodostettiin yhtä monta oppimista käsittävää toteamuslauseita. Näistä suurin osa on luokkaan *Elämys- ja vuorovaikutustieto* kuuluvia oppimiskokemuksia. Ohjaajilla oli yhteensä 78 oppimiskokemusmainintaa. Näistä suurin osa sijoittuu

luokkaan *Käsite- ja mielikuvatieto*. Toiseksi eniten näyttelijöillä on luokkaan *Käsite- ja mielikuvatieto* ja ohjaajilla luokkaan *Elämys- ja vuorovaikutustieto* liittyviä oppimiskokemuksia. Vähiten näyttelijät ja ohjaajat ovat oppineet luokan *Taitotieto omasta työskentelystä* alueelta.

Ennen kahden eri tiedonkeruumenetelmän (eläytymismenetelmä ja teemahaastattelu) avulla hankittujen aineistojen yhdistämistä suoritettiin näiden välistä vertailua. Tärkeä peruste aineistojen yhdistämiselle oli se tutkimuksellinen löytö, että *eläytymisessä koettujen oppimiskokemusten saavuttaminen oikeassa prosessissa oli mahdollista*. Seuraavassa esitetään näyttelijöiden *mahdollisen* ja *toteutuneen* taiteellisen oppimisprosessin tulokset *yhdistettynä*.

Näyttelijöiden oppimiskokemuksia on eniten luokassa *Elämys- ja vuorovaikutustieto*, toiseksi eniten luokassa *Käsite- ja mielikuvatieto* ja kolmanneksi eniten luokassa *Taitotieto omasta työskentelystä*. Vastajaat ottavat voimakkaasti kantaa teatterin välineelliseen arvoon ja merkitykseen. Teatteri on erittäin käyttökelpoinen kanava elämään liittyvien ilmiöiden tutkimiseen ja vuorovaikutukseen ja sosiaalisuuteen perustuvien kykyjen kehittämiseen. Teatteri voidaan nähdä keinona vaikuttaa ihmisten käsityksiin, asenteisiin, ajattelutapaan ja toimintaan. Tämä asettaa teatterityön tai -opintojen tarjoajalle vastuun huolehtia tavoitteellisesta eettisesti ja moraalisesti hyväksyttävästä toiminnasta ja asennoitumisesta.

Ohjaajien yhdistettyjen oppimiskokemusten jakautuminen eri luokkiin on melko tasaista. Tämä puoltaa taiteellisen oppimisen teorian käyttöä näkökulmana oppimiskokemusten tutkimisessa. Eniten oppimiskokemuksia on kuitenkin luokassa *Käsite- ja mielikuvatieto*. Tämä on ymmärrettävää etenkin siitä syystä, että ohjaajat ovat usein vierailevia ja ryhmän kokoonpanot ja tila vaihtelevat. Siksi ohjaajalle syntyy jatkuvasti uusia oppimiskokemuksia näyttelijöiden toimintaan, tilaan ja muihin prosessiin vaikuttaviin teatterin osa-alueisiin liittyen.

Toiseksi eniten yhdistettyjä oppimiskokemuksia sijoittuu luokkaan *Elämys- ja vuorovaikutustieto* ja vähiten luokkaan *Taitotieto omasta työskentelystä*.

5. POHDINTA

Yksi tärkeimmistä seikoista teatteriharrastuksessa ja teatteri-ilmaisun opetuksessa on se, että oppilaat ja näyttelijät ovat innostuneita teatterin tekemisestä. Juuri teatteriharrastukselle ominaiset motiivit vaikuttavat erityisesti innokkuuteen. Perehtymällä teatteriharrastuksen taustalla oleviin motiiveihin ja niiden erilaisiin painotuksiin, teatteriharrastusta ja -opetusta on voitu koordinoida ja toteuttaa entistä paremmin. Tutkimuksen perusteella on voitu nähdä, millaisia painotuksia kullakin teatteriharrastusmotiivilla on ja miten eri taustamuuttajat (ikä, sukupuoli, harrastuksen kesto ja asiantuntijuustaso) vaikuttavat motiivien intensiteettiin. Tulosten pohjalta on mahdollista tehdä teatteri-ilmaisun opetukseen erilaisia painotuksia, jotta opetus ja toiminta kohdentuisivat motivoivammin teatterintekijöihin.

Teatterin- ja draamantutkimus on hyvä esimerkki tieteen alalajista, jonka tutkimus voi ongelmakeskeisesti mutta ennakkoluulottomasti ylittää perinteisen tieteiden rajan kuten tässä tutkimuksessa. Tutkimus vastasi asetettuihin kysymyksiin ja taustateoriat riittivät tukemaan saatuja tuloksia. Tutkimuksen viitekehys perustui pääsääntöisesti Ruohotien kehittämään motivaatioteorioiden sekvenssikuvaukseen ja erilaisia taiteellisia oppimisteorioita integroivaan malliin. Näihin perustuen tutkimus eteni vaiheittain ja tutkimusongelmat ratkaisemalla päästiin tutkimukselle asetettuihin tavoitteisiin.

Tutkimuksen eteneminen on ollut jatkuvaa valintojen tekemistä. Mikrotasolla valintojen määrä on ollut varmasti useita tuhansia. Tutkimuksen onnistumisen kannalta osa ko. valinnoista oli ratkaisevia. Osassa valintatilanteita olen saanut apua alan asiantuntijoilta ja taustateorioista, mutta viime kädessä valinnat ovat perustuneet luonnollisesti tutkijan omaan käsitykseen oikeasta vaihtoehdosta.

Kun kyseessä on suuri määrä ratkaisuja, ei virheiltäkään voi välttyä. Arvioidessani koko tutkimusprosessia olisin toiminut hieman eri tavalla eräissä tilanteissa. Ensinnäkin kvantitatiivisen motivaatiotutkimuksen ja kvalitatiivisen tutkimuksen pitäisi vielä paremmin täydentää toinen toistaan. Nyt ne valottavat teatterinharrastajien eri puolia, mutta ovat suhteellisen itsenäisiä tutkimuskokonaisuuksia. Toiseksi eläytymismenetelmään osallistuneet vastaajat olisivat voineet olla samoja henkilöitä kuin ne, jotka vastasivat teemahaastatteluun. Eläytymismenetelmään osallistuneiden valinta olisi siten voitu tehdä samalla valintakriteerillä kuin teemahaastattelussa. Näin olisi ollut mahdollista tehdä vertailua myös yksilötasolla. Kolmanneksi ohjaajien määrä oli pieni, eikä sen pohjalta voi tehdä yleistyksiä. Tosin nämä antavat hyvän vertailunäkökulman näyttelijöiden vastauksille. Neljänneksi tässä tutkimuksessa ei tarkasteltu näytelmätekstin merkitystä ja mahdollista vaikutusta onnistumisen ja epäonnistumisen kokemuksiin ja oppimiseen. Herää kysymys, onko samantekevää, mikä näytelmäteksti on kyseessä, kun muut tuloksissa korostuneet seikat ovat kunnossa. Tekstin vaikutusta olisi voinut tarkastella ottamalla aihe mukaan eläytymismenetelmän kehyskertomukseen ja teemahaastatteluun yhdeksi teemaksi. Viidenneksi tutkimuksen tekeminen tiiviimmässä ajassa ja päätoimisesti olisi helpottanut koko aineiston hallintaa ja vähentänyt hajanaisuuden riskiä. Nyt tutkimuksen tekeminen kesti n. viisi vuotta, ja tästä ajasta vain vajaan vuoden ajanjakso kahdessa erässä on ollut päätoimista tutkimuksen tekemistä. Tiukat teoreettiset kehykset, joiden sisällä on kuitenkin ollut riittävästi liikkumatilaa ja omat kokemukseni ja tietoni teatterin eri osa-alueista ovat olleet ”elintärkeitä” tekijöitä.

Tutkimuksen tuloksista on nähtävissä se, että miesten ja naisten teatteriharrastusmotiivit eroavat toisistaan. On mahdollista, että harrastajateatterikentällä on enemmän ristiriitoja ja näkemyseroja eri sukupuolta olevien välillä kuin saman sukupuolen edustajien välillä johtuen erilaisista teatteriharrastusmotiivien painotuksista. Tasa-arvokokeilutoimikunnan mukaan

kouluissa näkyvät sukupuolten väliset ongelmat johtuvat ensisijaisesti huonosta itsetuntemuksesta. Teatteri-ilmaisun avulla on mahdollista lisätä oppilaiden itsetuntemusta antamalla heille välineitä positiivisin keinoin ilmaista toiveitaan, tunteitaan ja ajatuksiaan. Samalla lisääntyy myös oppilaan kyky ymmärtää toisia ihmisiä ja tahto toimia rakentavalla tavalla (Toivola-Junttila & Kytöharju 1988, 3). Jotta teatteri-ilmaisun keinoin päästäisiin tasa-arvokokeilutoimikunnan toivomiin tuloksiin, olisi tärkeää tiedostaa teatteriharrastusmotiivien merkitys teatterinharrastajille ja ne eroavuudet motiivien voimakkuudessa, joihin sukupuolella on yhteyttä.

Tutkimus tarjoaa harrastajateattereille ja kouluille lisätietoa teatteri- ja draamakasvatussuunnitelmien kehittämiseen. Tällöin tulee ottaa huomioon harrastajien dynaamiset ja vaihtelevat motiivit, oppimistarpeet ja tavoitteet, prosessin merkitys näyttelijöille oppimistarkoituksessa ja prosessin arviointi osana elinikäistä ja omaehtoista oppimista. Taiteellisen oppimisstrategian tunteminen helpottaa opetussuunnitelman ja tavoitteiden laatimista sekä toiminnan arviointia.

Tulevaisuudessa on yhä tärkeämpää järjestää lapsille ja nuorille nykyistä enemmän korkealuokkaista teatterikasvatusta sekä kouluissa että harrastajateattereissa. Kouluissa taitoaineiden opetus on turvattava ja luotava teatteri-ilmaisulle pysyvä jalansija opettavien aineiden joukossa. Tämä osaltaan vähentäisi kouluissa sellaista lasten ja nuorten huomioon otetuksi tulemisen tarvetta, joka koetaan häiriökäyttäytymisenä. Teatteri olisi myös mitä parhain sisältö koulujen iltapäiväkerhotoiminnalle, joka pitäisi ulottaa koskemaan myös 3. luokkalaisia.

Tämän tutkimuksen tulosten soveltaminen tarkoittaa käytännössä myös sitä, että kouluissa ja (harrastaja)teattereissa olisi ennen näytelmänvalmistusprosessin käynnistymistä hyvä yhdessä työryhmän jäsenten kanssa keskustella projektin tavoitteista, tehdä selkeä aikataulu, sopia työmenetelmistä ja toimintamuodoista.

Liitteenä oleviin eläytymismenetelmän kehystarinoihin vastaaminen voisi luoda pohjan hedelmälliselle keskustelulle. Siten jokainen saisi projektista ”irti kaiken haluamansa” ja oppisi paljon uutta. Uskon, että kyseisissä pyrkimyksissä onnistuminen on myös suoraan verrannollinen hyvään lopputulokseen. Tutkimuksen lopullisen käyttökelpoisuuden arvioi lukija suhteuttaessaan tutkimusta omaan viitekehykseen ja omiin mahdollisuuksiin.

Harrastajateattereiden tulisi nähdä koulut ja yritykset varteen otettavina yhteistyökumppaneina. Yrityksissä draama voidaan perustellusti ottaa yhdeksi toimintamenetelmäksi/opetusmenetelmäksi kehitettäessä työntekijöiden tietotaidollista osaamista, kehitettäessä työyhteisön yhteistyökykyä ja ilmapiiriä ja lisättäessä työntekijöiden käsite- ja mielikuvatietoa yrityksen painopistealueisiin liittyvien elementtien osalta. Myös harrastajateatterin koordinoimat teatterielämykset lisäävät työyhteisön tehokkuutta parantamalla yhteistyökykyä, yhteenkuuluvuuden tunnetta, luottamusta omiin ja tiimin kykyihin sekä lisäämällä työyhteisön kannustavaa ilmapiiriä. Tunteiden johtaminen nähdään nykyään tärkeänä osana yrityksen johtamisstrategiaa. Yritykset voivat myös tilata juhliinsa yhdessä räätälöidyn teatteriesityksen, tai yrityksen henkilökunta ja teatterilaiset voisivat yhdessä valmistaa näytelmän, jonka taiteelliset ja kasvatukselliset tavoitteet olisivat yhdensuuntaiset yrityksen toimintaideologian ja oppimistavoitteiden kanssa. Yhteistyö yrityksen kanssa hyödyttää teatteria myös taloudellisesti. Työntekijöistä voi lisäksi tulla teatterin uusia jäseniä ja/tai potentiaalisia katsojia. Yritys voi vakiintua teatteriesityksen tilaajaksi. Se voi tarjota teatterille myös muita sen kipeästi tarvitsemia lisäresursseja, kuten markkinointia, referenssejä ja kuljetusapua.

Koulujen/päiväkotien ja harrastajateattereiden yhteistyötä voitaisiin kehittää enemmän siihen suuntaan, että se hyödyttäisi tasapuolisesti molempia tahoja, sekä teattereita että oppilaitoksia, ja sitä kautta jokaista teatterin tekijää yksilötasolla. Teattereilla on mahdollisuus tarjota kouluille mm. tilaresursseja, taiteellista asiantuntija-apua ja iltapäiväkerhotoimintaa; päiväkotien ja koulujen

voimavaroja olisivat mm. opettajien pedagoginen ammattitaito ja mahdolliset muut resurssit, kuten markkinointikanavat. Ko. keinoin positiivinen tietoisuus teatterikasvatuksesta lisääntyisi ja saisi aikaan teatterin sekä päiväkodissa ja koulussa tapahtuvan teatterikasvatuksen osalta myönteisiä yhteistyönäkymiä.

Tutkimuksen eri vaiheissa on herännyt houkuttelevia ”rönsyilymahdollisuuksia”, joista kiinnostavimpien pohjalta voisi poikia aiheita jatkotutkimuksiin. Erityisen kiinnostavaa olisi tutkia millainen vaikutus teatteriharrastusmotiiveilla on teatteriesityksen valmistusprosessin aikana tapahtuvaan taiteelliseen oppimiseen. Kiinnostavaa olisi tutkia myös harrastajateatterikentällä ohjaajien ja näyttelijöiden harrastajaidentiteettiä (esim. ohjaaja/opettaja ja näyttelijä/oppilas. Miten ohjaajien/opettajien pedagoginen ja taiteellinen tavoite painottuvat käytännön työssä? Sulkevatko ne pois toinen toisensa vai täydentävätkö ne toisiaan? Kiinnostavaa olisi myös tutkia esimerkiksi toimintatutkimuksen keinoin, miten koulujen ja harrastajateattereiden yhteistyötä voitaisiin kehittää enemmän siihen suuntaan, että se hyödyttäisi tasapuolisesti molempia tahoja, sekä teattereita että oppilaitoksia, ja sitä kautta jokaista teatterin tekijää yksilötasolla. Myös yleisön merkitystä prosessissa osana vuorovaikutusta olisi mielenkiintoista käsitellä. Näiden lisäksi ja näkökulman laajentamiseksi olisi kiinnostavaa tehdä vastaavanlainen tutkimus edellä mainituin parannuksin muutamissa maissa kansainvälisen vertailun mahdollistamiseksi.

Viitaten tutkimuksen tuloksiin ja etenkin teatterin tekemisen mahdollisuuteen oppia paremmin yhteistyötä ja kehittää työskentelyilmapiiriä olisi kiinnostavaa kokeilla, kuinka yritysmaailmassa ja siihen verrattavissa olevissa organisaatioissa voitaisiin teatteri valjastaa yhdeksi koulutusmalliksi työskentelyilmapiirin parantamiseksi, että se olisi luottamuksellinen ja kannustava sekä samalla tulokselliseen ja motivoivaan työskentelyyn ja yhteisölliseen oppimiseen vaikuttava tekijä.

Tutkimuksen ”sivutuotteena” on kehittynyt malli teatteri-ilmaisua opiskelevan oppilaan oppimisen arvioinnin perustaksi (ks. Taulukko 35 ja Liite 18). Oppimisen arviointi perustuu oppilaan itsereflektioon, mutta siihen liittyy myös usean oppilaaseen ja oppimistapahtumaan kytkeytyvän henkilön suorittama arviointi. Taiteellisen oppimisen kartoittamiseen tulisi käyttää useaa tiedonhankintamenetelmää (menetelmällinen triangulaatio). Arvioinnin koostaminen tapahtuisi seuraavan taulukon (Taulukko 35) tapaan. Siihen on esimerkinomaisesti kerätty erilaisia oppimiskokemuksia. Taulukon pohjalta oppilas voi laatia itselleen oppimistavoitteet.

Tutkimuksessa nousee esiin myös hyvän harrastajanäyttelijän ja hyvän harrastajaohjaajan ominaisuuksia. *Hyvä harrastajanäyttelijä* aikaansaa ryhmässään hyvän yhteishengen, yrittää aina parhaansa ja luottaa omiin kykyihinsä, sitoutuu projektiin, auttaa ja kuuntelee muita, pitää kiinni harjoitusaikataulusta, osallistuu aktiivisesti tekstin analysointiin omalta osaltaan, kulkee johdonmukaisesti kohti omia ja yhteisiä tavoitteita, opettelee vuorosanansa hyvissä ajoin ja osaa keskittyä.

Hyvä harrastajateatterin ohjaaja osaa laatia toimivan ja realistisen harjoitusaikataulun, luo ja ylläpitää ryhmässään hyvää motivaatiota ja yhteishenkeä, on positiivinen, luottaa näyttelijöihinsä, uskaltaa itsekkin asettua alttiiksi ja vaatia itseltään paljon, ottaa tarkasti huomioon näyttelijöiden kyvyt ja mahdollisuudet, uskoo horjumattomasti onnistumiseen ja hyvään lopputulokseen, laatii yhdessä näyttelijöiden kanssa yhteisen tavoitteen ja auttaa pysymään siinä sekä tekee hyvää yhteistyötä kaikkien projektissa olevien kanssa ja antaa riittävästi näyttelijöille henkilöohjausta. (Vrt. Starck 1988; Holmberg 1989; Severikangas 2000) Ohjaustilanteessa uskon omiin ohjaajan taitoihin on oltava horjumaton. Epäilyksen hetket on koettava yksinäisyydessä harjoitusten jälkeen ja on mietittävä uusia suunnitelmia seuraavaa harjoituskertaa varten. Itsearviointia voi suorittaa esimerkiksi pitämällä harjoituspäiväkirjaa. Varsinkin uudessa paikassa ohjaajan on ”lunastettava itsensä” joka harjoituskerta, jotta

työryhmän motivaatio pysyisi jatkuvasti korkeana. Ohjaustilanteessa ohjaaja ohjaa puheella eli työ on kommunikoivaa ja kollektiivista työtä. Ohjaajan tulee vaatia maksimaalisia suorituksia sekä itseltään että jokaiselta näyttelijältä ja hänen on muistettava, että ohjaajan välittämä into, energia ja tunne välittyvät näyttelijöihin! Ohjaaja on tekojensa ja persoonansa summa. (Vrt. Rentola 1998, 33)

Teatteriharrastusta voidaan tutkia harrastusmotiivien ja oppimisen näkökulmasta. Teatterinharrastajat ovat hyvin tietoisia omista harrastusmotiiveistaan vaikka välttämättä eivät tule sitä usein ajatelleeksi. Omien teatteriharrastusmotiivien tiedostaminen on äärimmäisen tärkeää sekä harrastajan itsensä, muiden ryhmässä olevien sekä koko projektin kannalta. Alhaiset harrastusmotiivit vaikuttavat mm. suorittamiseen ja ilmapiiriin ja sitä kautta muihin työryhmän jäseniin.

Jokainen teatteriesityksen valmistusprosessi on seikkailu. Etukäteen voidaan vain arvailla tulevia tapahtumia ja oppimiskokemuksia. Lopulta katsottavaksi ja aidosti koettavaksi jää valtava määrä erilaisia teatterielämyksiä. Näistä osa muuttuu oppimiskokemuksiksi. Eniten ennalta arvaamattomia oppimiskokemuksia tulee elämys- ja vuorovaikutustiedon alueella, jossa näytelmä avaa teatterintekijöille uusia näkökulmia ympäröivän todellisuuden sekä sosiaalisten suhteiden hahmottamiseen.

OPPIMISARVIOINTI, TEATTERI-ILMAISU (ESIMERKKI)

	TAITOTIETO OMASTA TYÖSKENTELYSTÄ	KÄSITE- JA MIELIKUVATIETO TEATTERISTA	ELÄMYS- JA VUOROVAIKUTUSTIETO		
Määrällinen muuttuminen	<ul style="list-style-type: none"> • Puhun kuuluvammin. • Turhat maneerit jääneet pois • Opin olemaan näyttämöllä ilveilemättä. • Opin uusia äänenavausharjoituksia. • Opin näyttelijäntyön tekniikkaa: rytmittämistä ja eri tasoissa liikkumista 	<ul style="list-style-type: none"> • Tiedän nyt, kuinka paljon meikkiä kuluu esityksissä. • Ymmärrän, että vähälläkin rahalla saa hyvän lavastuksen. • Opin, että toimiva aikataulu on kaiken a ja o. • Tiedän nyt, kuinka esitys syntyy. • Opin, että on hyvin erilaisia ohjaajia • Opin valodramaturgiaa. • Opin, että harrastajanäyttelijät ovat hyvin eritasoisia. • Tajusin, että roolivaatteiden tulee kestää kovaa käyttöä. 	<ul style="list-style-type: none"> • Opin tekemään ryhmätyötä. • Opin antamaan tarvittaessa periksi. • Opin, että yhteistyö on voimaa! • Eri ikäiset ihmiset ovat ryhmälle rikkaus. 	<i>Näyttelijöiden välinen vuorovaikutus</i>	
	Laadullinen muuttuminen		<ul style="list-style-type: none"> • Opin artikuloimaan paremmin • Opin roolihenkilön ”sisäistämistä”. • Opin eläytymään syvemmin tunnetiloihin. • Opin hallitsemaan jännitykseni. • Opin hyväksymään itseni. • Opin näyttämään paremmin vanhaa ihmistä. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ohjaaja ohjasi esittämällä kysymyksiä. • Palautetta pitäisi saada paljon enemmän, ja sen tulisi olla henkilökohtaista. 	<i>Näyttelijöiden ja ohjaajan välinen vuorovaikutus</i>
			<ul style="list-style-type: none"> • Opin, että katsojat voi jakaa tavallisiin katsojiin ja hyvinvointikatsojiin. • Hyvä yleisö on sellainen, joka on mukana. • Yleisön ei tarvitse ainoastaan nähdä, vaan voi kuunnellakin. 	<i>Näyttelijöiden ja yleisön välinen vuorovaikutus (välitön ja harkittu palaute)</i>	
Rakenteellinen muuttuminen	<ul style="list-style-type: none"> • Tiedän, miten valmistaudun oikein esitykseen. • Ymmärrän ja pystyn ilmaisemaan oman roolini kaaren ja käännekohdat. 	<ul style="list-style-type: none"> • Opin ottamaan vastuuta omasta elämästäni. • Opin uusia asioita sisarten välisestä mustasukkaisuudesta. • Opin, että työssä käyvä perheenäiti ei voi tehdä täysipainoisesti teatteria. • Elämä on lyhyt. Aika tulee käyttää toisten auttamiseen eikä itsekkyyteen. • En voi olla turha, kun olen mukana tällaisessa jutussa. 	<i>Taiteellinen oppiminen elämän ilmiöistä ja ympäröivästä todellisuudesta (näytelmä- ja prosessiperustainen oppiminen)</i>		

Taulukko 35. Teatteri-ilmaisun oppimisarviointimalli

6. LÄHTEET

A. KIRJALLISUUS

- Abulafia, J. 1989. The Drama Studio. Teoksessa: E. Mekler (toim.), *Masters of the Stage. British Acting Teachers Talk about Their Craft*. New York: Grove Weidenfeld. 110–124.
- Adiv, R. 1989. The Drama Centre, London. Teoksessa: E. Mekler (toim.), *Masters of the Stage. British Acting Teachers Talk about Their Craft*. New York: Grove Weidenfeld. 79–86.
- Alasuutari, P. 1994. *Laadullinen tutkimus*. Tampere: Vastapaino.
- Alderfer, C. P. 1969. A new theory of human needs. *Organizational Behavior and Human Performance*, 4, 142–175.
- Argent, E. 1989. The Royal Scottish Academy of Music and Drama. Teoksessa: E. Mekler (toim.) *Masters of the Stage. British Acting Teachers Talk about Their Craft*. New York: Grove Weidenfeld. 291–303.
- Atkinson, J. W. 1964. *An introduction to motivation*. Princeton, N. J: Van Nostrand.
- Bandura, A. 1986. *Social Foundations of thought and action. A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Barnett, B. G. 1989. *Reflection: The Cornerstone of Learning from Experience*. Paper presented at the University Council for Educational Administrators Annual Convention, Scottsdale, Ariz.
- Berghäll, A. et al. 2000. *Elinikäinen oppija. Livslångt lärande*. Juva: OKKA-säätiö ja PS-kustannus.
- Besekow, S. 1952. Kirjailijan kynästä näyttämöesitykseen. Kuusi luentoa näyttämötaiteesta. Suomen Teatterijärjestöjen keskusliiton julkaisuja, n:o 6. Helsinki: Suomen Teatterijärjestöjen Keskusliitto ry.
- Bolton, G. 1984. *Luova toiminta kasvatuksessa*. Helsinki: Tammi.
- Bruhn, K. 1971. *1900-luvun pedagogisia virtauksia*. Helsinki: Otava.

- Cassady, M. 1993. *Acting Games. Improvisations and Exercises*. Colorado Springs, CO: Meriwether Publishing.
- Deci, E. L. 1975. *Intrinsic motivation*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. 1985. *Intrinsic motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum Press.
- Dunnette, M. D. & Kirchner, W. K. 1965. *Psychology Applied to Industry*. New York: Appleton–Century–Crofts.
- Entwistle, N. 1990. *Understanding classroom learning*. 3. painos. London: Hodder and Stoughton.
- Eskola, A. 1992. *Vuorovaikutus, muutos, merkitys*. 3. painos. Helsinki: Tammi.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. 1992. *Eläytymismenetelmän käytöstä sosiaalitutkimuksessa*. Työraportteja B:35. Sosiologian ja sosiaalipsykologian laitos. Tampereen yliopisto.
- Eskola, J. 1997. *Eläytymismenetelmäopas*. Tampereen yliopisto.
- Falkingham, A. 1989. *The Central School of Speech and Drama*. Teoksessa: E. Mekler (toim.), *Masters of the Stage. British Acting Teachers Talk about Their Craft*. New York: Grove Weidenfeld. 49–57.
- Forsyth, D. R. 1990. *An attributional analysis of student's reactions to success and failure*. Teoksessa: R. S. Felman (toim.), *The social Psychology of Education: Current research and theory*. Cambridge University Press.
- Gate, H. & Hägglund, K. 1990. *Tehdään teatteria. Ideasta valmiiksi esitykseksi*. Juva: WSOY.
- Gaunt, M. 1989. *The Guilford School of Acting and dance*. Teoksessa: E. Mekler (toim.), *Masters of the Stage. British Acting Teachers Talk about Their Craft*. New York: Grove Weidenfeld, 127-141.
- Greimas, A. J. 1980. *Strukturaalista semantiikkaa*. Tampere: Gaudeamus.
- Hakulinen, L. 1979: *Suomen kielen rakenne ja kehitys*. 4. painos. Helsinki: Otava.

- Hall, G. 1989. The Central School of Speech and Drama. Teoksessa: E. Mekler (toim.), *Masters of the Stage. British Acting Teachers Talk about Their Craft.* New York: Grove Weidenfeld. 38–48.
- Hamilton, J. 1992. *Drama and Learning. A Critical Review.* Australia: Deakin University.
- Hartikainen, M & Kangas, A. 1982. *Harrastajateatteritoiminta Suomessa.* Valtion taidehallinnon julkaisuja No 19. Helsinki.
- Heikkilä, T. 1998. *Tilastollinen tutkimus.* Helsinki: Edita.
- Heikkinen, H. (toim.) 1996. *Johdanto draaman/teatterin ja kasvatuksen tutkimukseen.* Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan Oulun opettajankoulutuslaitoksen opintomoniste sekä Ilmaisukasvatus – Dramapedagogik ry:n jäsenlehti 1/1996.
- Helminen, J. 1989. *Näyttämölle. Ilmaisutaidon harjoituskirja.* Juva: WSOY.
- Hirsjärvi et al. 1990. *Tutkimus ja sen raportointi.* Helsinki: Kirjayhtymä.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. *Tutkimushaastattelu. Tutkimushaastattelun teoria ja käytäntö.* Helsinki: Yliopistopaino.
- Holmberg, A. 1989. *Diivailen. Opas nuorille teatterintekijöille ja 10 näytelmää.* Juva: WSOY.
- Ikola, J. 1994. *Suomalaisen harrastajanäyttelijän ilmaisukoulutus.* Viestintätieteiden laitos / Puheviestintä. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto.
- Isosomppi, L. 1996. *Johtaja vai juoksupoika.* Acta universitatis Tamperensis. Ser A vol. 514. Väitöskirja. Tampereen yliopisto.
- Itkin, B. & Aven, R. 1994. *Acting. Preparation, Practice, Performance.* New York: Harper Collins College Publishers.
- Itkonen, T. 1997. *Kieliopas. 6. painos.* Helsinki: Kirjayhtymä.
- Jackson, A. 1996. *Researching Drama and Theatre in Education: Notes and Queries.* Teoksessa: J. Somers (toim.), *Drama and Theatre in Education: Contemporary Research.* York, Canada: Captus University Publications. 33–42.
- Johnson, E. 1989. *The Bristol Old Vic Theatre School.* Teoksessa: E. Mekler (toim.), *Masters of the Stage. British Acting Teachers Talk about Their Craft.* New York: Grove Weidenfeld. 3–14.

- Johnstone, K. 1996. Impro. Improvisoinnista iloa elämään ja esiintymiseen. Helsinki: Yliopistopaino.
- Järviluoma, H. 1997. Musiikki, identiteetti ja ruohonjuuritaso. Acta Universitatis Tamperensis 555. Väitöskirja. Tampereen yliopisto.
- Kalliokoski, A. & Viteli, J. 1986. Ohjeita opinnäytetyön laatijalle. Hämeenlinna: Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Kanerva, P. & Viranko, V. 1997. Aplodeja etsijöille. Näkökulmia draamaan sekä taidekasvatuksena että opetusmenetelmänä. 2. painos. Rauma: Laatusana Oy/Äidinkielen opettajien liitto.
- Karhunen, P. 1991. Kuka on näyttämötaiteilija? Näyttämötaiteilijatutkimuksen lähtökohtia. Taiteen keskustoimikunnan Tutkimus- ja julkaisuyksikön Työpapereita Nr 9.
- Karppinen, T. 1993. Ilmaisukasvatus. Teoksessa: A - M. Nurmi (toim.), Tie teatteri-ilmaisuun. Teatterikorkeakoulun julkaisusarja n:o 21. Helsinki: Yliopistopaino. 82–88.
- Kohonen, V. 1989. Opettajien ammatillisen täydennyskoulutuksen kehittämisestä kokonaisvaltaisen oppimisen viitekehyksessä. teoksessa S. Ojanen (toim.), Akateeminen opettaja. Helsingin yliopiston lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Täydennyskoulutusjulkaisuja No 4.
- Kolb, D. A. 1984. Experiential Learning. Experience as the source of learning and development. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Korhonen, K. (toim.) 1998. Koirien ajama kettu. Ohjaajahaastattelukirja. Juva: Elektra & Like.
- Korteniemi, A. & Nivala, A. 1993. Oulun läänin harrastajateatterit. Selvitys toiminnasta ja harrastajista vuosina 1987–1991. Oulun yliopiston kirjallisuuden ja kulttuuriantropologianlaitoksen julkaisuja A. Kirjallisuus 4.
- Koskenniemi, M. & Valtasaari, A. 1954. Taitava opettaja. Johdatusta kansakoulunopettajan työhön. Helsinki: Otava.
- Koskiniemi, M. & Ventola, M.-R. 1997. Pilottiseuranta teatteri-ilmaisun perusopetuksesta. Helsinki: Suomen Kuntaliitto.
- Kostiainen, K. 1993. Teatteri-ilmaisun koulutus Suomessa. Teoksessa: A-M. Nurmi (toim.), Tie teatteri-ilmaisuun. Teatterikorkeakoulun julkaisusarja n:o 21. Helsinki: Yliopistopaino. 74–81.

- Kyllästinen, M. & Sinivuori, T. 1993. Nuorisoteatterikokeilu Riihimäellä. Pro gradu -tutkielma. Hämeenlinna: Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Kyrö, P. et al. 1978. Teatteritiedon perusteet. Vaasa: TNL–TSL.
- Laakso, E. 1994. Ilmaisukasvatuksen lähtökohdista. Teoksessa: I. Grönholm (toim.), Ilmaisun monet kielet. Helsinki: Opetushallitus. 11-30.
- Laakso, L. 1981. Lapsuuden ja nuoruuden kasvuympäristö aikuisiän liikuntaharrastusten selittäjänä: Retrospektiivinen tutkimus. *Studies in Sport, Physical Education and Health* 14. University of Jyväskylä.
- Laakso, L. 1998. Nuoret ja teatteri. Pro gradu -tutkielma. Teatterin ja draaman tutkimus. Tampereen yliopisto.
- Laaksovirta, M. 1984. Kritiikin vaikutus yleisön mielipiteenmuodostukseen. *Laudatur-työ*. Tiedotusopin laitos. Helsingin yliopisto.
- Lahtinen, K. et al. 1993. Hic et nunc. Teatteri tutkimuksen kohteena. Taiteiden tutkimuksen laitos. *Sarja A*, N:o 27. Turun yliopisto.
- Lehtovaara, M. & Viskari, S. 1997. ”...ihan hyvä juttu” Pedagoginen löytöretki kvantitatiivisten tutkimusmenetelmien opiskeluun ja opettamiseen. *Kasvatustieteiden laitos, Julkaisusarja B* N:o 15. Tampereen yliopisto.
- Leppävuori, S.-L. 1999. Peruskoulun valinnaisuus – oppilaan etu vai yhteinen hyöty? *Acta Universitatis Tamperensis*, N:o 656. Väitöskirja. Tampereen yliopisto.
- Lesser, W. 1997. *A director calls*. University of California Press. Los Angeles: Berkeley.
- Levanen, L. 1998. Eläytyminen ja etäännyttäminen teatterikasvatuksessa. *Acta Universitatis Tamperensis* 586. Väitöskirja. Tampereen yliopisto.
- Liukko, S. 2001. *Ilmaisua ipanoille*. Helsinki: Tammi.
- Madsen, K. B. 1972. *Miksi? Käyttäytymisen liikkeellepanevat voimat*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Maslow, A. H. 1987. *Motivation and personality*. 3. painos. New York: Harper & Row.
- McKone, F. 1997. Engagement and assessment in Drama. *Research in Drama Education* 2 (2). Journals Oxford.

- Mekler, E. (toim.) 1989. Masters of the Stage. British Acting Teachers Talk about Their Craft. New York: Grove Weidenfeld.
- Metsämuuronen, J. 1995. Harrastukset ja omaehtoinen oppiminen. Sitoutuminen, motivaatio ja coping. Teoreettinen tausta, rakenneanalyysi ja sitoutuminen. Väitöskirja. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Metsämuuronen, J. 1997. Omaehtoinen oppiminen ja motiivistruktuurit. Tutkimus 3/1997. Helsinki: Opetushallitus.
- Mobley, J.P. 1998. San Luis Obispo, Calif. NTC's Dictionary of Theatre and Drama Terms. IL: NTC Publishing Group.
- Nurmi R. 1999. Eläytyen hyvään – eettistä kasvua draaman avulla. Kurikka: Kerhokeskus - koulutyön tuki ry ja UNESCO-toimikunta.
- Ollikainen, A. (toim.) 1986: Haaveesta vai pakosta? Teatterikorkeakoulun julkaisusarja B 2. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Opetushallitus 1992. Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Teatteri-ilmaisu.
- Owens, A. & Barber, K. 1998. Draama toimii. Helsinki: JB-kustannus.
- Packard, W. 1997. The Art of the Playwright. Creating the magic of theatre. New York: Thunder's mouth press.
- Pasanen, U.-M. 1992. Roolileikkejä kielellä. Kieliä draaman ja musiikin keinoin. Juva: WSOY.
- Peltonen, M. & Ruohotie, P. 1992. Oppimismotivaatio. Teoriaa, tutkimuksia ja esimerkkejä oppimishalukkuudesta. Aavaranta-sarja n:o 29. Helsinki: Otava.
- Persky, H. R., Sandene, B. A. & Askew, J. M. (Ed.) 1999. The NAEP 1997 Arts Report Card: Eighth-Grade Findings from the National Assessment of Educational Progress. Washington DC: National Center for Education Statistics.
- Polsky, M. E. 1997. Let's improvise. Becoming creative, expressive & spontaneous through drama. Third edition. New York: Applause Theatre Books.
- Pyykkönen, T., Telama, R. & Juppi, J. 1989. Liikkuvat lapset. Helsinki: Liikuntatieteellinen seura.
- Regelski, T. A. 1975. Principles and problems of music education. New Jersey.: Prentice-Hall.

Rentola, K. 1993. Teatteri, taidemaailman virkeä vanhus. Teoksessa: A.-M. Nurmi (toim.), Tie teatteri-ilmaisuun. Teatterikorkeakoulun julkaisusarja n:o 21. Helsinki: Teatterikorkeakoulu. 19–34.

Rentola, K. 1998. Teoksessa: T. Löytönen & I. Sava (toim.), Viisi keskustelua taidepedagogiikasta. Taito, tutkimus vai terapia. Teatterikorkeakoulu, Tanssi- ja teatteripedagogiikan laitos. Taideteollinen korkeakoulu, Taidekasvatuksen osasto, 33.

Ripsaluoma, M. 1995. Elämää näyttämöllä. Tutkivi 8. Tampereen yliopiston Virtain kulttuuritutkimusasema. Tampereen yliopisto.

Rogers, C. R. 1983. Freedom to Learn for the 80's. Columbus, Ohio: Merrill.

Ruohotie, P. 1976. Taideharrastukset ja taideasenteet eräiden ammatillisten oppilaitosten opiskelijoiden keskuudessa. Julkaisusarja A. Tutkimusraportti n:o 10. Tampereen yliopiston kasvatustieteiden laitos.

Ruohotie, P. 1980. Aikuisen opiskelumotivaatio. Hämeenlinna: Hämeen lääninhallitus, kouluosasto.

Ruohotie, P. 1986. Motivaatio ja työkäyttäytyminen. Työmotivaatioprojektin yleisjulkaisu. Julkaisu n:o 9 (2. painos). Hämeenlinna: Tampereen yliopiston Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos.

Ruohotie, P. 1995. Ammatillinen kasvu työelämässä. Ammattikasvatussarja 8. 2. uud. painos. Hämeenlinna: Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos.

Ruohotie, P. 1998. Motivaatio, tahto ja oppiminen. Helsinki: Edita.

Ruohotie, P. 2000. Oppiminen ja ammatillinen kasvu. Juva: WSOY.

Sandqvist, V. 1998. Teoksessa: T. Löytönen & I. Sava (toim.) Viisi keskustelua taidepedagogiikasta. Taito, tutkimus vai terapia. Helsinki: Teatterikorkeakoulu, Tanssi- ja teatteripedagogiikan laitos; Taideteollinen korkeakoulu, Taidekasvatuksen osasto, 13.

Sava, I. 1993. Taiteellinen oppimisprosessi. Teoksessa: I. Porna (toim.), Taiteen perusopetuksen käsikirja. Helsinki: Kaupunkiliitto.

Sava, I. 1997. Taito, ilmaisu, ajattelu arvioinnin kohteena. Teoksessa: R. Jakku-Sihvonen (toim.) Onnistuuko oppiminen? Oppimistuloksien ja opetuksen laadun arviointiperusteita peruskoulussa ja lukiossa. Opetushallitus. 253–275.

- Sava, I. 1998. (toim.), Taikopeda. Taidekorkeakoulupedagogiikka. Taidekorkeakoulupedagogiikan keskustelufoorumi. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu, Teatterikorkeakoulu, Sibelius-akatemia, Kuvataideakatemia.
- Seinä, S. 1996. Kehittämishanke työyhteisössä. Tutkimus kouluorganisaatiossa tapahtuneesta 2-vuotisesta kehittämishankkeesta. Väitöskirja. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Severikangas, T. 2000. Ilmaisutaidon seikkailuja. Helsinki: Edita.
- Sinivuori, T. 1998. Taiteellinen oppiminen teatteriharrastuksessa. Laudatur-työ. Teatterin ja draaman tutkimus. Tampereen yliopisto.
- Sinivuori, T. 1999. Tutkimus ohjaajan työstä. Pedagoginen tutkimushanke. Teatterikorkeakoulu/Täydennyskoulutuskeskus.
- Sinivuori, P. & Sinivuori, T. 2000. Esiripusta aplodeihin. Opas harrastajateatteriohjaajille ja ilmaisukasvattajille. Jyväskylä: Atena.
- Somers, J. (toim.) 1996. Drama and Theatre in Education. Contemporary research. York, Canada: Captus University Publications.
- Steers, R. M. & Porter, L. W. 1991. Motivation and Work Behavior. New York: McGraw-Hill Book Company.
- Stenius, N. 1993. Taistelu teatteriopetuksesta. Teoksessa: A.-M. Nurmi (toim.), Tie teatteri-ilmaisuun. Teatterikorkeakoulun julkaisusarja n:o 21. Helsinki: Teatterikorkeakoulu. 66–70.
- Suhonen, P. 1985. Nuorten teatteriharrastus nuorisokulttuurin osa-alueena. Jyväskylän yliopiston psykologian laitoksen julkaisuja. Jyväskylän yliopisto.
- Suoranta, J. & Eskola, J. (toim.) 1995. Liikkuva ihminen ja kasvatus. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja. C 7. Aikuiskasvatuksen ja jatkuvan koulutuksen julkaisuja 1. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Sweet, J. 1993. The Dramatist's Toolkit. The Craft of the Working Playwright. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Syrjälä et al. 1994 Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Rauma: Kirjayhtymä.
- Teatterikasvatustyöryhmä 1982. Muistio. Kouluhallitus.
- Thys, L. 1989. The Guildford School of Acting and Dance. Teoksessa: E. Mekler (toim.), Masters of the Stage. British Acting Teachers Talk about Their Craft. New York: Grove Weidenfeld, 163–176.

Tiuraniemi, P. 1984. Harrastajanäyttelijöiden opetuskokeilu. Tervolan kansalaisopisto 1980. Helsinki: VAPK/monistus.

Toivola-Junttila, L. & Kytöharju, R. 1988. Ilmaisutaito tasa-arvon näkökulmasta. Ilmaisukasvatuksen kokeilu Espoossa ja Vaasassa lukuvuosina 1985–1986 ja 1986–1987. Helsinki: Kouluhallituksen julkaisuja N:o 6.

Toporkov, V. O. 1984. Toiminnasta tunteeseen. Stanislavski-muistiinpanoja. Teatterikorkeakoulun julkaisuja D, N:o 1/1984. Helsinki: Teatterikorkeakoulu.

Warner, C. 1997. The edging in of engagement. *Research in Drama Education* 2 (1). Journals Oxford.

Vartola, A. 1992. Draamasta opetusmenetelmänä. Pro gradu -tutkielma. Hämeenlinna: Tampereen opettajankoulutuslaitos.

Yli-Luoma, P. 1998. Johdatus kvantitatiivisiin analyysimenetelmiin SPSS for Windows -ohjelman avulla. 4. painos. Sipoo: IMDL.

Østern, A. 1991. Draamapedagogiikka tänään ja huomenna – haasteet ja tulevaisuus. Teoksessa: H. Heikkinen (toim.), Johdanto draaman/teatterin ja kasvatuksen tutkimukseen. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan Oulun opettajankoulutuslaitoksen opintomoniste ja Ilmaisukasvatus – Dramapedagogik ry:n jäsenlehti 1/1996.

JULKAISEMATTOMAT LÄHTEET

Draamapedagogiikan perusopintojen kurssitiedote, Jyväskylän yliopisto / Hämeen kesäyliopisto, lv. 2000–2001.

Harjoituspäiväkirja 1997–1998. Lumikki ja seitsemän kääpiötä. Riihimäen Nuorisoteatteri.

Sinivuori, P. (toim.) 1996–1998. Muistiinpanoja lasten keskusteluista teatteriesitysten jälkeen. Riihimäki.

Teatterikorkeakoulu/Täydennyskoulutuskeskus 1997. Teatteri-ilmaisun perusteet ja pedagogiikka. PD-opintojen opetussuunnitelma.

HAASTATTELUT

Sava, I. 19.2.1998. Inkeri Savan haastattelu. Helsinki: Sibelius Akatemia.

7. LIITTEET

TEATTERIHARRASTUKSEN MOTIVAATIOKYSELY

1. Nimi _____

2. Ikä _____ 3. Sukupuoli nainen _____ mies _____ ammatti _____

4.a) Luettele kaikki harrastuksesi tärkeysjärjestyksessä.

4.b) Mihin teatteriharrastusryhmään/-ryhmiin kuulut ja millä paikkakunnalla?

5. Kuinka monta vuotta olet harrastanut teatteria? _____

6. Kuinka pitkällä olet harrastuksessasi? (Ympyröi numero, joka liittyy sinuun sopivaan vaihtoehtoon parhaiten.)

- | | |
|---|---------------------------|
| 1 | vasta-alkaja |
| 2 | hieman harjaantunut |
| 3 | melko paljon harjaantunut |
| 4 | erittäin harjaantunut |

7. Mitä teatteriharrastukseen liittyviä opintoja ja tutkintoja olet suorittanut?

8. Kuinka merkityksellisenä pidät teatteriharrastustasi? (Ympyröi numero, joka liittyy sinuun sopivaan vaihtoehtoon parhaiten.)

Teatteriharrastus merkitsee minulle	1	erittäin paljon
	2	melko paljon
	3	melko vähän
	4	erittäin vähän

Millä voimakkuudella teet seuraavia asioita?
(Ympyröi numero, joka liittyy sinuun sopivaan vaihtoehtoon parhaiten.)

Numeroiden selitykset ovat:

1	ERITTÄIN VÄHÄN
2	MELKO VÄHÄN
3	MELKO PALJON
4	ERITTÄIN PALJON

ERITTÄIN	ERITTÄIN
VÄHÄN	PALJON

9. Miten paljon toimit varsinaisesti harrastaessasi teatteria?	1	2	3	4
10. Miten paljon katselet TV:sta harrastukseesi liittyviä ohjelmia?	1	2	3	4
11. Kuinka paljon kuuntelet radiosta harrastukseesi liittyviä ohjelmia?	1	2	3	4
12. Kuinka paljon luet harrastukseesi liittyviä kirjoja?	1	2	3	4
13. Kuinka paljon luet harrastukseesi liittyviä lehtiä?	1	2	3	4
14. Kuinka monta teatteriharrastusta koskevaa kirjaa on kodissasi?	1	2	3	4
15. Kuinka paljon käytät rahaa kuukaudessa harrastukseesi?	1	2	3	4
16. Kuinka innostuit ja aloit harrastaa teatteria?				

Seuraavassa on useita väittämiä. Vertaa väittämiä omiin ajatuksiisi siitä, miksi harrastat teatteria. Vastaa rehellisesti ja ympyröi se vaihtoehto, joka tulee ensimmäisenä mieleesi. Jokaisessa väittämässä on seitsemän vastausmahdollisuutta, joista valitset vain yhden.

Mikäli olet TÄYSIN SAMAA MIELTÄ kuin väite, valitset numeron 7.

Mikäli olet SUURIN PIIRTEIN SAMAA MIELTÄ, valitset numeron 6.

Mikäli olet HIEMAN SAMAA MIELTÄ, valitset numeron 5.

Mikäli ET TIEDÄ, OLETKO SAMAA MIELTÄ VAI ERI MIELTÄ, valitset numeron 4.

Mikäli olet HIEMAN ERI MIELTÄ, valitset numeron 3.

Mikäli olet SUURIN PIIRTEIN ERI MIELTÄ, valitset numeron 2.

Mikäli olet TÄYSIN ERI MIELTÄ, valitset numeron 1.

HARRASTAN TEATTERIA, KOSKA...

	TÄYSIN							TÄYSIN						
	ERI							SAMAA						
	MIELTÄ							MIELTÄ						
17. <u>pidän esiintymisestä.</u>	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
18. <u>rooli antaa minulle vapauden olla jotain muuta.</u>	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
19. <u>minulla on tarve tulla hyväksytyksi.</u>	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
20. <u>haluan viihdyttää ihmisiä.</u>	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
21. <u>haluan tietää milloin onnistun ja milloin en.</u>	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
22. <u>vaikeiden asioiden käsittely teatterin keinoin on mielestäni kiehtovaa.</u>	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
23. <u>siinä voin tuntea jännitystä.</u>	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
24. <u>siinä voin kehittää mielikuvitusta.</u>	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
25. <u>siinä voin toimia ja osallistua.</u>	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
26. <u>seuraan mielelläni teatteriesityksiä.</u>	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
27. <u>tahdon tulevaisuudessa teatterialalle.</u>	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
28. <u>siinä voin olla ohjaajana.</u>	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
29. <u>siinä voin purkaa energiaa.</u>	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
30. <u>haluan testata omia kykyjäni.</u>	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
31. <u>haluan tuoda itseäni esille.</u>	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
32. <u>siitä on hyötyä.</u>	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
33. <u>hyvä ystäväni harrastaa.</u>	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
34. <u>haluan etsiä itsestäni uusia asioita.</u>	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
35. <u>haluan tyydyttää esiintymisen tarpeeni.</u>	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
36. <u>ihailmani henkilökin harrastaa.</u>	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
37. <u>siinä opin uutta.</u>	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
38. <u>opin hyödyllisiä taitoja.</u>	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
39. <u>saan uusia kokemuksia.</u>	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
40. <u>se on minulle ajanvietettä.</u>	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
41. <u>se on minulle vapauttava harrastus.</u>	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
42. <u>saa olla joku muu ja unohtaa ”normaalit kuviot”.</u>	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
43. <u>isä/äiti/veli/sisko harrastaa (edes joku heistä).</u>	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
44. <u>voin purkaa aggressioita.</u>	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
45. <u>saan uusia ystäviä.</u>	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
46. <u>saan uusia ideoita.</u>	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
47. <u>se antaa enemmän kuin kuluttaa.</u>	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
48. <u>se tuntuu mielenkiintoiselta harrastukselta.</u>	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
49. <u>saan kokea onnistumisen riemua.</u>	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7

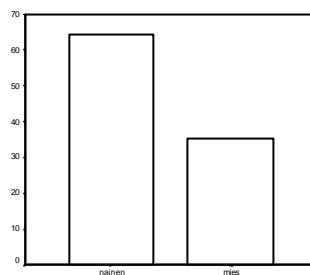
	TÄYSIN ERI MIELTÄ							TÄYSIN SAMAA MIELTÄ								
50. <u>se ei ole liian kallista.</u>	1	2	3	4	5	6	7									
51. <u>se on monipuolista.</u>	1	2	3	4	5	6	7									
52. <u>isä/äiti/sisko/veli halusi (edes joku heistä).</u>	1	2	3	4	5	6	7									
53. <u>ohjaaja on mukava.</u>	1	2	3	4	5	6	7									
54. <u>haluan tulla hyväksytyksi.</u>	1	2	3	4	5	6	7									
55. <u>on hyvä yhteishenki.</u>	1	2	3	4	5	6	7									
56. <u>siinä saan haasteita.</u>	1	2	3	4	5	6	7									
57. <u>saan kokea onnistumisen riemua.</u>	1	2	3	4	5	6	7									
58. <u>haluan riehua ja vapauttaa energiaani.</u>	1	2	3	4	5	6	7									
59. <u>se on henkireikä muusta maailmasta.</u>	1	2	3	4	5	6	7									
60. <u>voin kokeilla erilaisia luonneominaisuuksia.</u>	1	2	3	4	5	6	7									
61. <u>opin ilmaisemaan itseäni paremmin.</u>	1	2	3	4	5	6	7									
62. <u>opin voittamaan esiintymispelkoa ja jännittämistä.</u>	1	2	3	4	5	6	7									
63. <u>tapaan vastakkaista sukupuolta.</u>	1	2	3	4	5	6	7									
64. <u>tulen fyysisesti hyvään kuntoon.</u>	1	2	3	4	5	6	7									
65. <u>on hauska näyttää osaavansa.</u>	1	2	3	4	5	6	7									
66. <u>ei ole muuta tekemistä.</u>	1	2	3	4	5	6	7									
67. <u>vain harvat harrastavat.</u>	1	2	3	4	5	6	7									
68. <u>voin tehdä sitä itsenäisesti.</u>	1	2	3	4	5	6	7									
69. <u>se kehittää ryhmäytaitojani.</u>	1	2	3	4	5	6	7									
70. <u>voin koetella rajojani.</u>	1	2	3	4	5	6	7									
71. <u>haluan oppia avoimemmaksi.</u>	1	2	3	4	5	6	7									
72. <u>se sisältää kaikki muut taiteen lajit.</u>	1	2	3	4	5	6	7									
73. <u>haluan tulla kuuluisaksi.</u>	1	2	3	4	5	6	7									
74. <u>saan siitä suoritusmerkintöjä ja todistuksia.</u>	1	2	3	4	5	6	7									
75. <u>pidän harjoituspaikasta.</u>	1	2	3	4	5	6	7									
76. <u>sen avulla voi rikastua.</u>	1	2	3	4	5	6	7									

KIITOS VASTAUKSESTASI!
MUISTATHAN PALAUTTAA VASTAUKSESI KAHDEN VIIKON
KULUESSA OHEISESSA PALAUTUSKUORESSA.

TUTKIMUSAINEISTON SUKUPUOLIJAKAUTUMA, IKÄ, HARRASTUKSEN KESTO JA ASIANTUNTIJUUSTASO

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Naiset	84	64,6	64,6	64,6
	Miehet	46	35,4	35,4	100,0
	Total	130	100,0	100,0	

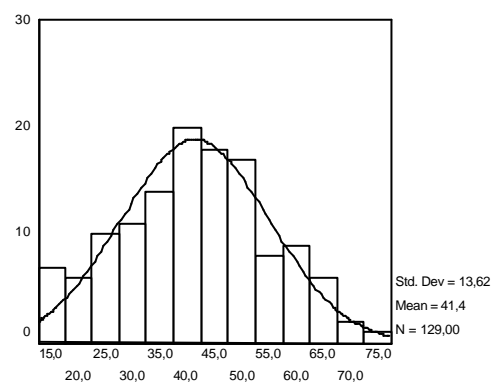
Tutkimusaineiston sukupuolijakauma



Tutkimusaineiston sukupuolijakautuma

N	Valid	129
	Missing	1
Mean		41,39
Median		42,00
Mode		44

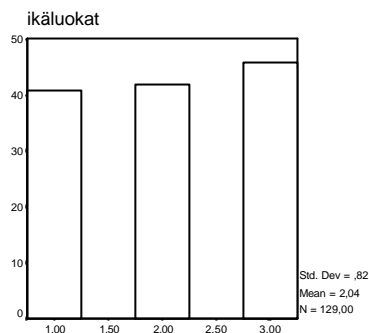
Tutkimusaineiston iän keskiarvo



Tutkimusaineiston ikäjakauma

	Ikäluokat	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	41	31,5	31,8	31,8
	2,00	42	32,3	32,6	64,3
	3,00	46	35,4	35,7	100,0
	Total	129	99,2	100,0	
Missing	System	1	,8		
Total		130	100,0		

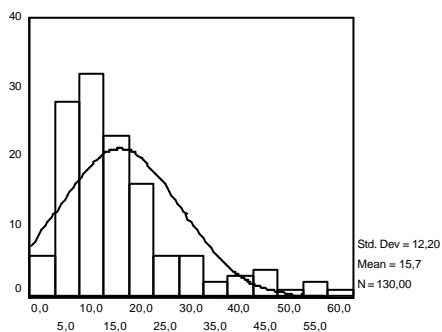
Tutkimusaineiston ikäluokat



Ikäluokkien koon vertailua

N	Valid	130
	Missing	0
Mean		15,72
Median		12,00
Mode		6
Minimum		1
Maximum		60

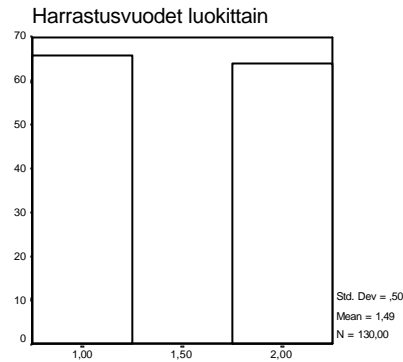
Harrastuksen kesto



Harrastusvuosien jakautuminen

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1,00	66	50,8	50,8	50,8
2,00	64	49,2	49,2	100,0
Total	130	100,0	100,0	

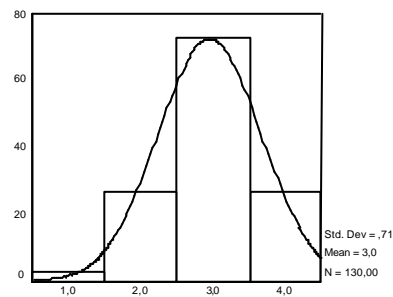
Harrastusvuodet luokittain



Harrastusvuosiluokkien koon vertailua

Asiantuntijuustaso	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Vasta-alkaja	3	2,3	2,3	2,3
Hieman harjaantunut	27	20,8	20,8	23,1
Melko paljon harjaantunut	73	56,2	56,2	79,2
Erittäin harjaantunut	27	20,8	20,8	100,0
Total	130	100,0	100,0	

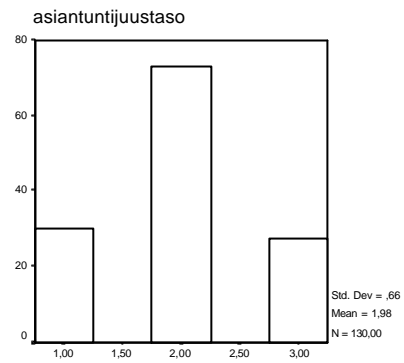
Tutkimusaineiston asiantuntijuustaso



Asiantuntijuustasoluokkien koon vertailua

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1,00	30	23,1	23,1	23,1
2,00	73	56,2	56,2	79,2
3,00	27	20,8	20,8	100,0
Total	130	100,0	100,0	

Tutkittavien asiantuntijuustasojen lopulliset luokat



Asiantuntijuustasoluokkien koon vertailua

MOTIIVALALUOKKIEN YHTEENVETO

	N		Mean	Median	Mode
	Valid	Missing			
Viihtyminen	130	0	5,8885	6,0000	6,00
Ammatilliset motiivit	130	0	4,6981	4,7500	4,50
Hyväksytyksi ja huomioon otetuksi tulemisen tarve	130	0	4,3846	4,5000	4,75
Esiintymistarve	130	0	4,7500	5,0000	5,50
Suoritusmotiivit	130	0	2,0800	1,8000	1,00
Kontaktimotiivit	130	0	3,5769	3,5000	3,25
Halu toimia ja erottua yksilönä	130	0	3,8564	3,8333	3,00
Turvallisuus	130	0	2,6128	2,3333	2,33
Terapeuttiset vaikutukset	130	0	5,8297	6,0000	6,14
Kokemuksen tarve	130	0	5,5442	5,7500	6,25
Halu oppia uutta	130	0	6,1400	6,2000	7,00
Motivoiva asenne	130	0	5,4897	5,6667	6,33
Mielikuvitus ja ilmaisutaitojen kehittäminen	130	0	6,1295	6,2500	7,00
Onnistumiskokemusten ja myötäelämisen tarve	130	0	6,3769	6,6667	7,00

ELÄYTYMISMENETELMÄLOMAKKEET

TEATTERIHARRASTUKSEN MERKITYS

ELÄYTYMISMENETELMÄ / NÄYTTELIJÄT

Nimi: _____

Teatteri: _____

Näytelmä: _____

Ajankohta, jolloin näytelmää harjoitellaan: _____

Ensi-illan ajankohta: _____

Työnne tavoite lyhyesti tässä produktiossa:

Kumpi koet näytelmänvalmistusprosessissa enemmän olevasi: **oppilas** vai **näyttelijä**? Laita **rasti janalle** siihen kohtaan, joka parhaiten kuvaa identiteettiäsi näytelmänvalmistusprosessissa. Jos tunnet olevasi sekä oppilas että näyttelijä, laita rasti keskelle janaa. Tämä koskee juuri tätä kyseistä tutkittavaa näytelmäprosessia.

Valmistaessamme tätä näytelmää, koen enemmän olevani...

näyttelijä _____ **oppilas**

(Laita rasti.)

TEATTERIHARRASTUKSEN MERKITYS

ELÄYTYMISMENETELMÄ / OHJAAJAT

Ohjaajat vastaavat molempiin kehyskertomuksiin

Nimi: _____ Ikä: _____

Teatteri: _____

Näytelmä: _____

Ajankohta, jolloin näytelmää harjoitellaan: _____

Ensi-illan ajankohta: _____

Työnne tavoite lyhyesti tässä produktiossa:

Kumpi koet näytelmänvalmistusprosessissa enemmän olevasi: **opettaja vai ohjaaja?** Laita **rasti janalle** siihen kohtaan, joka parhaiten kuvaa identiteettiäsi näytelmänvalmistusprosessissa. Jos tunnet olevasi sekä opettaja että ohjaaja, laita rasti keskelle janaa. Tämä koskee juuri tätä kyseistä tutkittavaa näytelmäprosessia.

Ohjatessani tätä näytelmää, koen enemmän olevani...

ohjaaja _____ **opettaja**

(Laita rasti.)

KEHYSTARINA (onnistuminen)

Olet juuri aloittanut näytelmänne harjoitusputken ja mielessäsi on visio valmiista tuotoksesta. Kuvittele ja eläydy tilanteeseen, jossa ensimmäiset esitykset ovat takanapäin ja **kaikki onnistuu nappiin**. Näytelmästäne tulee **suosittu, hyvä** ja jopa **loistava** ja **pääsette tavoitteisiinne**. Eläytyessäsi tilanteeseen kerro alla oleville viivoille, **mitä** kaikkea sellaista **harjoituksissa, itsessäsi** ja **muissa on tapahtunut**, mikä on aikaansaanut täydellisen onnistumisen ja suuren suosion. Mitä **sinä** olet tehnyt, ja mitä **muut** ovat tehneet? Mistä syystä pääsitte sataprosenttisesti tavoitteisiinne? **Mitä opit** jutusta?

Voit tarvittaessa jatkaa paperin kääntöpuolelle.

KEHYSTARINA (epäonnistuminen)

Olet juuri aloittanut näytelmänne harjoitusputken, ja mielessäsi on visio valmiista tuotoksesta. Kuvittele ja eläydy tilanteeseen, jossa ensimmäiset esitykset ovat takanapäin ja kaikki **epäonnistuu**. Näytelmästäne tulee fiasko, epätaiteellinen ja kaikin puolin surkea. Eläytyessäsi tilanteeseen kerro alla oleville viivoille, **mitä** kaikkea **sellaista harjoituksissa, itsessäsi ja muissa on tapahtunut**, mikä on aikaansaanut täydellisen epäonnistumisen kaikkien silmissä. Mitä sinä olet tehnyt, ja mitä muut ovat tehneet? Mistä syystä ette päässeet lainkaan tavoitteisiinne? Pysyttele kuitenkin **todellisissa** ja **mahdollisissa** uhkissa. **Mitä opit** jutusta?

Voit tarvittaessa jatkaa paperin kääntöpuolelle.

TEEMAHAASTATTELURUNGOT**TEEMAHAASTATTELURUNKO/NÄYTTELIJÄT****TAUSTATIEDOT**

Nimi ja ikä

Eteneminen harrastajanäyttelijäksi

Näyttelijäkokemus

OPPIMINEN DRAAMASSA (Taitotieto omasta työskentelystä)

1. Tärkeimmät asiat, mitä oppi tässä näytelmänvalmistusprosessissa
2. Näyttelijäntyö, mitä oppi omasta työskentelystä?
 - 2.1 Puhe ja ääni
 - 2.2 Näyttämöliikunta
 - 2.3 Heittäytyminen
 - 2.4 Tunteet
 - 2.5 Eleet
 - 2.6 Kuunteleminen
 - 2.7 Yhteistyö
 - 2.8 Vuorovaikutus yleisön kanssa
 - 2.9 Muuta
3. Muut löydöt ja havainnot omasta työskentelystä
4. Mahdollinen poisoppiminen
5. Mahdolliset virheet ja niiden kautta oppiminen
6. Mitä olisi halunnut oppia?
7. Jäikö jokin seikka askarruttamaan?

**OPPIMINEN DRAAMASTA – ELI MITEN ESITYS SYNTYY –
RAKENTEELLINEN HAHMOTUS (Käsite- ja mielikuvatieto teatterista)**

1. Tärkeimmät asiat, jotka opit esityksen valmistamisessa tekstistä valmiiksi esitykseksi
2. Ohjaajantyö
3. Ohjaajan menetit
4. Analysointi
5. Roolin sisäistäminen
6. Puvustus
7. Maskeeraus
8. Lavastus
9. Valot
10. Musiikki, äänet
11. Markkinointi
12. Kritiikki
13. Muuta

OPPIMINEN DRAAMAN AVULLA (Elämys- ja vuorovaikutustieto)

1. Tärkeimmät asiat, jotka oppi elämästä tämän näytelmän avulla.
2. Ajattelun tai toiminnan mahdollinen muuttuminen näytelmäprosessin seurauksena
3. Yleisön mahdollinen oppiminen
4. Oliko jokin näytelmän roolihenkilö erityisen läheinen, miksi?
5. Jäikö jokin näytelmän asia askarruttamaan?

TEEMAHAASTATTELURUNKO/OHJAAJAT

TAUSTA

Nimi ja ikä
Eteneminen ohjaajaksi
Ohjauskokemus

OPPIMINEN DRAAMASSA (Taitotieto omasta työskentelystä)

Tärkeimmät asiat, mitä opit tässä ohjaustyössä
Uudet löydöt ja havainnot työskentelystä
Mitä poisoppimista tapahtui?
Mahdolliset virheet ja niiden kautta oppiminen
Mitä olisi halunnut oppia?
Jäikö jokin seikka askarruttamaan?

OPPIMINEN DRAAMASTA – ELI MITEN ESITYS SYNTYY – RAKENTEELLINEN HAHMOTUS (Käsite- ja mielikuvatieto teatterista)

Mitä oppi tämän prosessin aikana?
Dramatisointi
Analysointi
Henkilöohjaus
Näyttelijäntyö
Puvustus
Maskeeraus
Lavastus
Valot
Musiikki, äänet
Markkinointi
Yhteistyö organisaation kanssa
Kritiikki (yleisö, lehdet)

OPPIMINEN DRAAMAN AVULLA (Elämys- ja vuorovaikutustieto)

Tärkeimmät asiat, jotka oppi elämästä tämän ohjausprosessin seurauksena
Muuttuiko jokin asia ajattelussa tai toiminnassa tämän näytelmän seurauksena?
Yleisön mahdollinen oppiminen
Oliko jokin näytelmän roolihenkilö erityisen läheinen, miksi?
Jäikö jokin näytelmän asia askarruttamaan?

RELIABILITEETTIANALYYSI (KOKO AINEISTO)

R E L I A B I L I T Y A N A L Y S I S - S C A L E (A L P H A)
Item-total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Alpha if Item Deleted
KYS17	287,5859	1533,7248	,3550	,9203
KYS18	288,1250	1511,0551	,4928	,9192
KYS19	289,4922	1521,7637	,2789	,9211
KYS20	287,9844	1538,8501	,3224	,9205
KYS21	288,3516	1514,7022	,3712	,9202
KYS22	287,9531	1509,9033	,4644	,9194
KYS23	288,3359	1514,4768	,4685	,9194
KYS24	287,6328	1524,4389	,5078	,9195
KYS25	287,3984	1537,2337	,4005	,9202
KYS26	287,5000	1526,9921	,4104	,9199
KYS27	290,2422	1523,5708	,2516	,9215
KYS28	289,7109	1538,1914	,1485	,9228
KYS29	288,0313	1509,3376	,5349	,9190
KYS30	287,7188	1509,2589	,5690	,9189
KYS31	289,4375	1503,1142	,4378	,9196
KYS32	288,3516	1505,6786	,4499	,9195
KYS33	290,0781	1479,7261	,4541	,9196
KYS34	287,9688	1502,9596	,5409	,9188
KYS35	289,0625	1508,9724	,4280	,9197
KYS36	291,3984	1492,9187	,4736	,9193
KYS37	287,6406	1532,8777	,3889	,9201
KYS38	287,8047	1519,9537	,4376	,9197
KYS39	287,3906	1536,7596	,4731	,9200
KYS40	288,5859	1525,6776	,2701	,9211
KYS41	287,9297	1509,0108	,4768	,9193
KYS42	288,5078	1497,9055	,4828	,9192
KYS43	291,6328	1516,1555	,3064	,9209
KYS44	289,8984	1504,0605	,3617	,9205
KYS45	287,9844	1525,3068	,4178	,9199
KYS46	287,9141	1521,2918	,5007	,9194
KYS47	287,8516	1520,6313	,4443	,9197
KYS48	287,4844	1524,5509	,4965	,9195
KYS49	287,2500	1534,0315	,5389	,9198
KYS50	287,9531	1516,6277	,3632	,9202
KYS51	287,3125	1539,8228	,3947	,9202
KYS52	291,8281	1525,1828	,2934	,9208
KYS53	289,0938	1513,8179	,3673	,9202
KYS54	289,6875	1502,6575	,4411	,9196
KYS55	287,7500	1534,1417	,4218	,9200
KYS56	287,4141	1542,9059	,4293	,9203
KYS57	287,3828	1525,2303	,5546	,9194
KYS58	289,4063	1491,6604	,5006	,9190
KYS59	288,1328	1512,0373	,4705	,9194
KYS60	288,0078	1510,3070	,5576	,9189
KYS61	287,5703	1523,4281	,5243	,9194
KYS62	287,9531	1513,5726	,4147	,9198
KYS63	290,4844	1514,0313	,3298	,9207
KYS64	289,8984	1519,1156	,3407	,9204
KYS65	288,7813	1510,3770	,4578	,9194
KYS66	292,2422	1540,8464	,2703	,9208
KYS67	291,0000	1514,4094	,3202	,9208
KYS68	290,1172	1511,0019	,3440	,9205
KYS69	287,8203	1536,4478	,3530	,9203
KYS70	287,9219	1523,0805	,4260	,9198
KYS71	288,5000	1487,9055	,5618	,9185
KYS72	288,9844	1508,7714	,3985	,9199
KYS73	291,2656	1533,6769	,2433	,9212
KYS74	291,8828	1529,5058	,3502	,9203
KYS75	290,1406	1512,5785	,3192	,9209
KYS76	292,4844	1558,1415	,1389	,9214

Reliability Coefficients

N of Cases = 128,0

N of Items = 60

Alpha = ,9212

FAKTORIANALYYSI: PÄÄLUOKAT

Factor	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	13,005	21,675	21,675	12,335	20,558	20,558	7,724	12,873	12,873
2	5,519	9,198	30,872	4,965	8,275	28,832	5,060	8,433	21,306
3	3,515	5,858	36,730	2,918	4,864	33,696	4,519	7,532	28,838
4	2,413	4,022	40,753	1,948	3,247	36,943	3,951	6,585	35,423
5	2,314	3,856	44,609	1,673	2,789	39,732	2,586	4,309	39,732
6	2,054	3,423	48,032						
7	1,767	2,946	50,978						
8	1,731	2,885	53,863						
9	1,587	2,645	56,508						
10	1,516	2,527	59,035						
11	1,343	2,238	61,273						
12	1,312	2,186	63,459						
13	1,226	2,043	65,502						
14	1,174	1,956	67,459						
15	1,114	1,856	69,314						
16	1,033	1,721	71,036						
17	1,011	1,686	72,722						
18	,925	1,542	74,264						
19	,909	1,515	75,779						
20	,866	1,444	77,222						
21	,846	1,411	78,633						
22	,780	1,300	79,933						
23	,716	1,193	81,126						
24	,707	1,179	82,305						
25	,666	1,110	83,415						
26	,620	1,033	84,447						
27	,581	,969	85,416						
28	,559	,931	86,347						
29	,534	,890	87,237						
30	,521	,868	88,105						
31	,494	,824	88,929						
32	,483	,805	89,734						
33	,456	,760	90,494						
34	,433	,722	91,216						
35	,411	,685	91,901						
36	,390	,649	92,551						
37	,356	,593	93,144						
38	,334	,556	93,700						
39	,330	,550	94,250						
40	,307	,512	94,762						
41	,283	,472	95,234						
42	,274	,457	95,691						
43	,256	,426	96,117						
44	,241	,402	96,519						
45	,231	,385	96,904						
46	,215	,359	97,263						
47	,202	,337	97,600						
48	,181	,301	97,901						
49	,165	,275	98,177						
50	,147	,245	98,422						
51	,135	,225	98,647						
52	,129	,215	98,862						
53	,124	,206	99,068						
54	,114	,190	99,258						
55	9,487E-02	,158	99,416						
56	8,512E-02	,142	99,558						
57	7,902E-02	,132	99,689						
58	7,726E-02	,129	99,818						
59	5,740E-02	9,567E-02	99,914						
60	5,167E-02	8,611E-02	100,000						

ROTATOITU FAKTORIMATRIISI: MOTIIVIPÄÄLUOKAT

Rotated Factor Matrix

	Factor				
	1	2	3	4	5
37. Siinä opin uutta.	,839				
38. Opin hyödyllisiä taitoja.	,810	,141			-,116
39. Saan uusia kokemuksia.	,768		,129		
34. Haluan etsiä itsestäni uusia asioita.	,691	,160		,204	,187
46. Saan uusia ideoita.	,655	,135	,112	,124	
49. Saan kokea onnistumisen riemua.	,630	,407		,104	,145
57. Saan kokea onnistumisen riemua.	,630	,384		,144	,136
51. Se on monipuolista.	,512	,380		-,123	
70. Voin koetella rajojani.	,508			,190	,198
25. Siinä voin toimia ja osallistua.	,496	,292		,106	
61. Opin ilmaisemaan itseäni paremmin.	,495	,486		,118	,161
56. Siinä saan haasteita.	,493	,236			,230
26. Seuraan mielelläni teatteriesityksiä.	,452	,434			
30. Haluan testata omia kykyjäni.	,448	,335		,249	,384
24. Siinä voin kehittää mielikuvistusta.	,412	,374		,147	,335
55. On hyvä yhteishenki.	,406	,198	,250		-,168
32. Siitä on hyötyä.	,390		,208	,263	
69. Se kehittää ryhmätyötaitojani.	,362	,233			,109
71. Haluan oppia avoimemmaksi.	,339	,283	,232	,207	,185
29. Siinä voin purkaa energiaa.	,331	,304	,165	,214	,189
72. Se sisältää kaikki muut taiteen lajit.	,320	,101	,229		,140
20. Haluan viihdyttää ihmisiä.	,298	,155		,212	
48. Se tuntuu mielenkiintoiselta harrastukselta.	,440	,644			
41. Se on minulle vapauttava harrastus.	,369	,577	,145		-,148
47. Se antaa enemmän kuin ottaa.	,370	,554			
60. Voin kokeilla erilaisia luonneominaisuuksia.	,285	,529	,105	,135	,385
50. Se ei ole liian kallista.	,121	,506	,146		
42. Saa olla joku muu ja unohtaa "normaalit kuviot".	,172	,499	,232	,206	
59. Se on henkireikä muusta maailmasta.	,233	,486	,153	,173	
18. Rooli antaa minulle vapauden olla jotain muuta.		,433	,177	,295	,274
62. Opin voittamaan esiintymispelkoa ja jännitystä.		,419		,240	,195
23. Siinä voin tuntee jännitystä.	,223	,377	,139	,201	,257
45. Saan uusia ystäviä.	,264	,313	,293		-,213
63. Tapaan vastakkaista sukupuolta.			,685		
74. Saan siitä suoritusmerkintöjä ja todistuksia.		-,157	,624	,246	,155
36. Ihailemani henkilökin harrastaa.		,152	,612	,190	
52. Isä/äiti/sisko/veli halusi (edes joku heistä).		,119	,553		-,106
66. Ei ole muuta tekemistä.		-,152	,551	,178	,153
76. Sen avulla voi rikastua.		-,372	,514	,174	,174
67. Vain harvat harrastavat.		,213	,511		
43. Isä/äiti/veli/sisko harrastaa (edes joku heistä).			,133	,489	
33. Hyvä ystäväni harrastaa.	,229	,179	,476	,190	-,232
68. Voin tehdä sitä itsenäisesti.		,101	,454		,232
73. Haluan tulla kuuluisaksi.	-,137	-,161	,444	,340	,204
40. Se on minulle ajanvietettä.		,236	,361	,102	-,329
75. Pidän harjoituspaikasta.		,155	,352	,137	
53. Ohjaaja on mukava	,258	,190	,341		-,105
64. Tulen fyysisesti hyvään kuntoon.	,197		,337		,121
31. Haluan tuoda itseäni esille.	,164			,793	
54. Haluan tulla hyväksytyksi.	-,103	,139	,206	,717	,136
35. Haluan tyydyttää esiintymisen tarpeeni.	,233			,646	-,209
19. Minulla on tarve tulla hyväksytyksi.	-,117			,640	,253
44. Voin purkaa aggressioita.			,107	,527	
58. Haluan riehua ja vapauttaa energiaani.	,174	,128	,214	,474	,192
65. On hauska näyttää osaavansa.	,199	,103	,247	,327	,103
17. Pidän esiintymisestä.	,180	,176		,297	
22. Vaikeiden asioiden käsittely teatterin keinoin on minusta kiehtovaa.	,345	,345		,130	,639
28. Siinä voin olla ohjaajana.					,512
27. Tahdon tulevaisuudessa teatterialalle.		-,126	,195	,258	,426
21. Haluan tietää, milloin onnistun ja milloin en.	,218	,143		,301	,363

Extraction Method: Maximum Likelihood. Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 9 iterations.

MOTIIVIALALUOKKIEN FAKTORIANALYYSIT JA –MATRIISIT

Faktorianalyysi: Kognitiiviset motiivit

Total Variance Explained

Factor	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	8,396	38,162	38,162	5,317	24,166	24,166	2,924	13,292	13,292
2	1,647	7,485	45,646	3,484	15,837	40,004	2,654	12,063	25,355
3	1,404	6,380	52,026	1,056	4,799	44,803	2,410	10,952	36,308
4	1,231	5,595	57,621	,825	3,748	48,551	1,994	9,063	45,370
5	1,075	4,884	62,505	,777	3,530	52,081	1,476	6,711	52,081
6	,945	4,294	66,799						
7	,827	3,761	70,560						
8	,774	3,517	74,077						
9	,686	3,116	77,193						
10	,650	2,953	80,146						
11	,621	2,822	82,968						
12	,554	2,520	85,488						
13	,513	2,333	87,821						
14	,467	2,124	89,945						
15	,438	1,989	91,934						
16	,410	1,863	93,797						
17	,339	1,542	95,339						
18	,313	1,424	96,762						
19	,249	1,133	97,895						
20	,218	,993	98,888						
21	,141	,642	99,530						
22	,103	,470	100,000						

Extraction Method: Maximum Likelihood.

Rotated Factor Matrix: Kognitiiviset motiivit

	Factor				
	1	2	3	4	5
38. Opin hyödyllisiä taitoja.	,848	,134	,226	,178	,170
37. Siinä opin uutta.	,717	,278	,118	,223	,159
39. Saan uusia kokemuksia.	,643	,277	,214	,165	,216
46. Saan uusia ideoita.	,439	,380	,198	,203	,172
51. Se on monipuolista.	,369	,188	,166	,356	,170
70. Voin koetella rajojani.	,216	,881		,122	
71. Haluan oppia avoimemmaksi.	,127	,562	,262		
34. Haluan etsiä itsestäni uusia asioita.	,405	,532	,433	,148	
69. Se kehittää ryhmätaitojani.	,145	,494	,111		,241
72. Se sisältää kaikki muut taiteen lajit.	,155	,311	,107		,265
32. Siitä on hyötyä.	,127	,292*	,249	,184	,223
30. Haluan testata omia kykyjäni.		,333	,629	,325	
24. Siinä voin kehittää mielikuvitusta.	,208	,132	,549	,204	,135
25. Siinä voin toimia ja osallistua.	,390		,540		,108
61. Opin ilmaisemaan itseäni paremmin.	,293	,359	,463	,219	
29. Siinä voin purkaa energiaa.		,309	,378	,217	,293
56. Siinä saan haasteita.	,205	,239	,363	,253	,216
49. Saan kokea onnistumisen riemua.	,289	,123	,331	,875	,159
57. Saan kokea onnistumisen riemua.	,328	,108	,443	,651	,189
26. Seuraan mielelläni teatteriesityksiä.	,276	,199	,217	,306	,250
55. On hyvä yhteishenki	,199	,130		,140	,831
20. Haluan viihdyttää ihmisiä.	,159		,240	,130	,376

Extraction Method: Maximum Likelihood. Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

* Poistetaan jatkoanalyseista alhaisen latauksen vuoksi

Faktoriansalyysi, Toimintamotiivit

Total Variance Explained

Factor	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	4,355	39,588	39,588	3,774	34,308	34,308	2,344	21,310	21,310
2	1,245	11,314	50,902	,742	6,743	41,050	2,171	19,740	41,050
3	,953	8,660	59,562						
4	,881	8,013	67,576						
5	,800	7,274	74,849						
6	,699	6,350	81,199						
7	,556	5,054	86,253						
8	,483	4,392	90,645						
9	,423	3,848	94,493						
10	,329	2,988	97,481						
11	,277	2,519	100,000						

Extraction Method: Maximum Likelihood.

Rotated Factor Matrix: Toimintamotiivit

	Factor	
	1	2
18. Rooli antaa minulle vapauden olla jotain muuta.	,117	,681
48. Se tuntuu mielenkiintoiselta harrastukselta.	,825	,226
47. Se antaa enemmän kuin ottaa.	,685	,209
41. Se on minulle vapauttava harrastus.	,621	,247
59. Se on henkireikä muusta maailmasta.	,461	,434
50. Se ei ole liian kallista.	,454	,237
45. Saan uusia ystäviä.	,287*	,282
60. Voin kokeilla erilaisia luonneominaisuuksia.	,337	,622
42. Saa olla joku muu ja unohtaa "normaalit kuviot".	,307	,580
23. Siinä voin tuntea jännitystä.	,211	,541
62. Opin voittamaan esiintymispelkoa ja jännitystä.	,204	,461

Extraction Method: Maximum Likelihood. Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

* Poistetaan jatkoanalyseista alhaisen latauksen vuoksi.

Faktorianalyysi, Sosiaaliset motiivit

Total Variance Explained

Factor	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	4,576	30,507	30,507	2,840	18,934	18,934	2,240	14,936	14,936
2	1,731	11,543	42,050	,956	6,375	25,309	1,660	11,064	26,000
3	1,263	8,422	50,471	2,191	14,609	39,918	1,475	9,836	35,836
4	1,141	7,604	58,075	1,092	7,280	47,198	1,291	8,604	44,440
5	1,056	7,041	65,116	,565	3,769	50,967	,979	6,527	50,967
6	,908	6,050	71,167						
7	,782	5,215	76,381						
8	,608	4,050	80,431						
9	,561	3,737	84,168						
10	,525	3,498	87,666						
11	,449	2,992	90,657						
12	,413	2,755	93,412						
13	,389	2,594	96,006						
14	,339	2,262	98,268						
15	,260	1,732	100,000						

Extraction Method: Maximum Likelihood.

Rotated Factor Matrix: Sosiaaliset motiivit

	Factor			
	1	2	3	4
74. Saan siitä suorituserkintöjä ja todistuksia.	,750	,247		,152
76. Sen avulla voi rikastua.	,664			,106
73. Haluan tulla kuuluisaksi.	,644	-,122	,239	,117
66. Ei ole muuta tekemistä.	,581		,268	
63. Tapaan vastakkaista sukupuolta.	,458	,371	,211	,220
53. Ohjaaja on mukava.		,651		,111
75. Pidän harjoituspaikasta.		,571		
36. Ihailemani henkilökin harrastaa.	,316	,535	,258	,242
33. Hyvä ystävänikin harrastaa.	,163	,499	,253	,201
67. Vain harvat harrastavat.	,164		,982	
68. Voin tehdä sitä itsenäisesti.	,133	,187	,409	,175
40. Se on minulle ajanvietettä.	,154	,169	,259*	,135
52. Isä/äiti/sisko/veli halusi (edes joku heistä).		,174	,150	,970
43. Isä/äiti/veli/sisko harrastaa (edes joku heistä).	,207	,200	,116	,519
64. Tulen fyysisesti hyvään kuntoon.	,126	,166	,125	,222*

Extraction Method: Maximum Likelihood. Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

* Poistetaan jatkoanalyyseista alhaisen latauksen vuoksi.

Faktoriansalyysi, Emotionaaliset motiivit

Total Variance Explained

Factor	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	3,506	43,829	43,829	2,221	27,759	27,759	1,720	21,501	21,501
2	1,201	15,010	58,839	,781	9,767	37,526	1,405	17,557	39,058
3	,861	10,766	69,605	1,839	22,989	60,515	1,182	14,779	53,837
4	,844	10,546	80,151	,586	7,323	67,839	1,120	14,002	67,839
5	,609	7,610	87,761						
6	,500	6,247	94,008						
7	,264	3,296	97,304						
8	,216	2,696	100,000						

Extraction Method: Maximum Likelihood.

Rotated Factor Matrix Emotionaaliset motiivit

	Factor	
	1	2
54. Haluan tulla hyväksytyksi.	,985	,168
19. Minulla on tarve tulla hyväksytyksi.	,724	,149
58. Haluan riehua ja vapauttaa energiaani.	,383	,317
65. On hauska näyttää osaavansa.	,307	,269
35. Haluan tyydyttää esiintymisen tarpeeni.	,189	,836
31. Haluan tuoda itseäni esille.	,463	,638
17. Pidän esiintymisestä.		,511
44. Voin purkaa aggressioita.	,336	,442

Extraction Method: Maximum Likelihood. Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

RELIABILITEETTIANALYYSIT

KOGNITIIVISET MOTIIVIT

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)
Item-total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Alpha if Item Deleted
KYS20	125,4884	238,6112	,3367	,2553	,9081
KYS30	125,2171	226,0306	,6085	,5845	,9023
KYS32	125,8527	225,6891	,4456	,3707	,9078
KYS38	125,3101	222,7781	,6598	,7714	,9009
KYS46	125,4186	228,0265	,6258	,5170	,9021
KYS56	124,9225	238,2752	,5540	,4177	,9048
KYS69	125,3256	234,6744	,4585	,3735	,9057
KYS71	126,0000	221,7344	,5016	,4719	,9064
KYS24	125,1395	232,6523	,5378	,4735	,9041
KYS25	124,9070	234,7882	,5346	,5078	,9044
KYS26	125,0000	230,6094	,5122	,4445	,9046
KYS29	125,5271	229,0168	,4939	,4351	,9052
KYS34	125,4729	217,0637	,7263	,6728	,8989
KYS37	125,1473	228,1109	,6510	,7366	,9017
KYS39	124,8992	233,5757	,6749	,6677	,9026
KYS49	124,7597	234,0590	,6863	,7905	,9026
KYS51	124,8217	236,4914	,5142	,4472	,9049
KYS55	125,2636	236,5706	,4480	,3945	,9059
KYS57	124,8915	230,2538	,6865	,7896	,9016
KYS61	125,0775	229,4939	,6437	,5754	,9020
KYS70	125,4264	227,7621	,5570	,6017	,9035
KYS72	126,5039	227,9394	,3679	,2873	,9110

Reliability Coefficients 22 items
Alpha = ,9081

TOIMINTAMOTIIVIT

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)

Item-total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Alpha if Item Deleted
KYS48	56,7154	85,4145	,6454	,8172
KYS41	57,1538	81,9917	,5526	,8205
KYS47	57,0769	84,5057	,5519	,8213
KYS60	57,2462	83,2878	,6229	,8160
KYS50	57,1769	83,1235	,4344	,8325
KYS42	57,7769	77,1514	,5984	,8165
KYS59	57,3769	82,2212	,5724	,8189
KYS18	57,3615	84,4807	,4986	,8252
KYS62	57,1769	84,6119	,4210	,8328
KYS23	57,5615	85,4264	,4658	,8279
KYS45	57,2231	89,0739	,3774	,8343

Reliability Coefficients

N of Cases = 130,0

N of Items = 11

Alpha = ,8374

SOSIAALISET MOTIIVIT

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)

Item-total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Alpha if Item Deleted
KYS63	40,8682	179,2559	,6079	,8016
KYS74	42,2326	192,3517	,5568	,8089
KYS36	41,7674	179,4299	,6126	,8013
KYS52	42,2016	187,2716	,5203	,8086
KYS66	42,6124	196,9580	,4877	,8133
KYS76	42,8527	204,7984	,3879	,8194
KYS67	41,3411	185,3203	,4703	,8117
KYS43	42,0078	185,7734	,4627	,8123
KYS33	40,4574	177,5314	,5078	,8095
KYS68	40,4884	189,4393	,3987	,8168
KYS73	41,6124	194,8955	,3722	,8179
KYS40	38,9535	194,5447	,3337	,8208
KYS75	40,4884	189,8456	,3682	,8194
KYS53	39,4729	194,9075	,3415	,8200
KYS64	40,2713	196,8086	,3167	,8214

Reliability Coefficients
N of Cases = 129,0

N of Items = 15

Alpha = ,8240

EMOTIONAALISET MOTIIVIT

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)

Item-total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Alpha if Item Deleted
KYS31	32,2308	65,3107	,6810	,7674
KYS54	32,5077	65,3682	,6765	,7681
KYS35	31,8692	70,0680	,5545	,7872
KYS19	32,3308	68,1766	,5054	,7951
KYS44	32,6923	65,6875	,5398	,7905
KYS58	32,1923	69,0868	,5086	,7939
KYS65	31,5846	75,4695	,4024	,8070
KYS17	30,3615	79,6745	,3624	,8112

Reliability Coefficients
N of Cases = 130,0

N of Items = 8

Alpha = ,8122

AMMATILLISET MOTIIVIT

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)

Item-total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Alpha if Item Deleted
KYS22	12,9846	19,1781	,4288	,5435
KYS28	14,7462	14,9196	,4488	,5165
KYS27	15,2615	16,0551	,4212	,5372
KYS21	13,3846	19,2928	,3301	,5994

Reliability Coefficients
N of Cases = 130,0

N of Items = 4

Alpha = ,6214

VARIANSSIANALYYSIT

ANOVA: IKÄ JA MOTIIVIT

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Halu oppia uutta	Between Groups	1,265	2	,632	,844	,432
	Within Groups	94,395	126	,749		
	Total	95,660	128			
Motivoiva asenne	Between Groups	,969	2	,484	,411	,664
	Within Groups	148,400	126	1,178		
	Total	149,369	128			
Mielikuvituksen ja ilmaisutaitojen kehittäminen	Between Groups	,853	2	,426	,710	,493
	Within Groups	75,620	126	,600		
	Total	76,473	128			
Onnistumiskokemusten ja myötäelämisen tarve	Between Groups	3,150	2	1,575	2,226	,112
	Within Groups	89,156	126	,708		
	Total	92,307	128			
Viihtyminen	Between Groups	3,781	2	1,891	2,476	,088
	Within Groups	96,199	126	,763		
	Total	99,981	128			
Terapeuttiset vaikutukset	Between Groups	7,992	2	3,996	3,724	,027
	Within Groups	135,190	126	1,073		
	Total	143,182	128			
Kokemuksen tarve	Between Groups	3,730	2	1,865	1,490	,229
	Within Groups	157,701	126	1,252		
	Total	161,431	128			
Suoritusmotiivit	Between Groups	5,944	2	2,972	2,702	,071
	Within Groups	138,585	126	1,100		
	Total	144,529	128			
Kontaktimotiivit	Between Groups	6,779	2	3,389	1,522	,222
	Within Groups	280,513	126	2,226		
	Total	287,292	128			
Halu toimia ja erottua yksilönä	Between Groups	25,358	2	12,679	4,560	,012
	Within Groups	350,351	126	2,781		
	Total	375,709	128			
Turvallisuus	Between Groups	,844	2	,422	,149	,862
	Within Groups	357,389	126	2,836		
	Total	358,233	128			
Hyväksytyksi ja huomioon otetuksi tulemisen tarve	Between Groups	2,472	2	1,236	,683	,507
	Within Groups	228,009	126	1,810		
	Total	230,481	128			
Esiintymistarve	Between Groups	7,299	2	3,649	2,230	,112
	Within Groups	206,184	126	1,636		
	Total	213,483	128			
Ammatilliset motiivit	Between Groups	3,059	2	1,529	,891	,413
	Within Groups	216,195	126	1,716		
	Total	219,254	128			

ANOVA: SUKUPUOLI JA MOTIIVIT

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Halu oppia uutta	Between Groups	2,175	1	2,175	2,960	,088
	Within Groups	94,037	128	,735		
	Total	96,212	129			
Motivoiva asenne	Between Groups	3,109	1	3,109	2,719	,102
	Within Groups	146,349	128	1,143		
	Total	149,457	129			
Mielikuvituksen ja ilmaisutaitojen kehittäminen	Between Groups	3,448	1	3,448	6,040	,015
	Within Groups	73,067	128	,571		
	Total	76,515	129			
Onnistumiskokemusten ja myötäelämisen tarve	Between Groups	4,075	1	4,075	5,911	,016
	Within Groups	88,234	128	,689		
	Total	92,309	129			
Viihtyminen	Between Groups	,277	1	,277	,355	,552
	Within Groups	99,856	128	,780		
	Total	100,133	129			
Terapeuttiset vaikutukset	Between Groups	3,427	1	3,427	3,138	,079
	Within Groups	139,762	128	1,092		
	Total	143,189	129			
Kokemuksen tarve	Between Groups	2,451	1	2,451	1,973	,163
	Within Groups	158,983	128	1,242		
	Total	161,433	129			
Suoritusmotiivit	Between Groups	9,861	1	9,861	9,367	,003
	Within Groups	134,747	128	1,053		
	Total	144,608	129			
Kontaktimotiivit	Between Groups	,165	1	,165	,073	,787
	Within Groups	287,816	128	2,249		
	Total	287,981	129			
Halu toimia ja erottua yksilönä	Between Groups	13,190	1	13,190	4,656	,033
	Within Groups	362,610	128	2,833		
	Total	375,800	129			
Turvallisuus	Between Groups	4,314	1	4,314	1,556	,215
	Within Groups	354,935	128	2,773		
	Total	359,248	129			
Hyväksytyksi ja huomioon otetuksi tuleminen tarve	Between Groups	4,028	1	4,028	2,269	,134
	Within Groups	227,241	128	1,775		
	Total	231,269	129			
Esiintymistarve	Between Groups	3,888	1	3,888	2,349	,128
	Within Groups	211,862	128	1,655		
	Total	215,750	129			
Ammatilliset motiivit	Between Groups	6,233	1	6,233	3,716	,056
	Within Groups	214,729	128	1,678		
	Total	220,962	129			

ANOVA: HARRASTUKSEN KESTO JA MOTIIVIT

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Halu oppia uutta	Between Groups	5,692E-02	1	5,692E-02	,076	,784
	Within Groups	96,155	128	,751		
	Total	96,212	129			
Motivoiva asenne	Between Groups	,378	1	,378	,325	,570
	Within Groups	149,079	128	1,165		
	Total	149,457	129			
Mielikuvituksen ja ilmaisutaitojen kehittäminen	Between Groups	,200	1	,200	,335	,564
	Within Groups	76,315	128	,596		
	Total	76,515	129			
Onnistumiskokemusten ja myötäelämisen tarve	Between Groups	1,187	1	1,187	1,667	,199
	Within Groups	91,122	128	,712		
	Total	92,309	129			
Viihtyminen	Between Groups	,214	1	,214	,274	,601
	Within Groups	99,918	128	,781		
	Total	100,133	129			
Terapeuttiset vaikutukset	Between Groups	,827	1	,827	,744	,390
	Within Groups	142,362	128	1,112		
	Total	143,189	129			
Kokemuksen tarve	Between Groups	,113	1	,113	,090	,765
	Within Groups	161,320	128	1,260		
	Total	161,433	129			
Suoritusmotiivit	Between Groups	2,560	1	2,560	2,307	,131
	Within Groups	142,048	128	1,110		
	Total	144,608	129			
Kontaktimotiivit	Between Groups	,536	1	,536	,239	,626
	Within Groups	287,445	128	2,246		
	Total	287,981	129			
Halu toimia ja erottua yksilönä	Between Groups	5,363	1	5,363	1,853	,176
	Within Groups	370,438	128	2,894		
	Total	375,800	129			
Turvallisuus	Between Groups	1,619	1	1,619	,580	,448
	Within Groups	357,629	128	2,794		
	Total	359,248	129			
Hyväksytyksi ja huomioon otetuksi tulemisen tarve	Between Groups	,253	1	,253	,140	,709
	Within Groups	231,017	128	1,805		
	Total	231,269	129			
Esiintymistarve	Between Groups	3,078E-02	1	3,078E-02	,018	,893
	Within Groups	215,719	128	1,685		
	Total	215,750	129			
Ammatilliset motiivit	Between Groups	,475	1	,475	,276	,601
	Within Groups	220,487	128	1,723		
	Total	220,962	129			

ANOVA: ASIANTUNTIJUUSTASO JA MOTIIVIT

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Halu oppia uutta	Between Groups	3,601E-02	2	1,801E-02	,024	,977
	Within Groups	96,176	127	,757		
	Total	96,212	129			
Motivoiva asenne	Between Groups	,231	2	,116	,098	,906
	Within Groups	149,226	127	1,175		
	Total	149,457	129			
Mielikuvituksen ja ilmaisutaitojen kehittäminen	Between Groups	2,194E-02	2	1,097E-02	,018	,982
	Within Groups	76,493	127	,602		
	Total	76,515	129			
Onnistumiskokemusten ja myötäelämisen tarve	Between Groups	,910	2	,455	,632	,533
	Within Groups	91,399	127	,720		
	Total	92,309	129			
Viihtyminen	Between Groups	,307	2	,154	,195	,823
	Within Groups	99,825	127	,786		
	Total	100,133	129			
Terapeuttiset vaikutukset	Between Groups	,397	2	,199	,177	,838
	Within Groups	142,792	127	1,124		
	Total	143,189	129			
Kokemuksen tarve	Between Groups	2,881	2	1,440	1,154	,319
	Within Groups	158,552	127	1,248		
	Total	161,433	129			
Suoritusmotiivit	Between Groups	,216	2	,108	,095	,909
	Within Groups	144,392	127	1,137		
	Total	144,608	129			
Kontaktimotiivit	Between Groups	6,055	2	3,028	1,364	,259
	Within Groups	281,926	127	2,220		
	Total	287,981	129			
Halu toimia ja erottua yksilönä	Between Groups	3,685	2	1,843	,629	,535
	Within Groups	372,115	127	2,930		
	Total	375,800	129			
Turvallisuus	Between Groups	20,450	2	10,225	3,833	,024
	Within Groups	338,799	127	2,668		
	Total	359,248	129			
Hyväksytyksi ja huomioon otetuksi tulemisen tarve	Between Groups	,452	2	,226	,124	,883
	Within Groups	230,817	127	1,817		
	Total	231,269	129			
Esiintymistarve	Between Groups	4,121	2	2,060	1,236	,294
	Within Groups	211,629	127	1,666		
	Total	215,750	129			
Ammatilliset motiivit	Between Groups	11,090	2	5,545	3,355	,038
	Within Groups	209,872	127	1,653		
	Total	220,962	129			

MOTIIVILUOKAT FAKTORIANALYYSIN MUKAAN JA FAKTOREIDEN NIMEÄMINEN MADSENIN/METSÄMUROSEN MOTIIVITEORIOIDEN POHJALTA

PAALUOKKA	ALALUOKKA	VAITELAUSE
1. FAKTORI KOGNITIIVISET MOTIIVIT	Halu oppia uutta	38. Opin hyödyllisiä taitoja. 37. Siinä opin uutta. 39. Saan uusia kokemuksia. 46. Saan uusia ideoita. 51. Se on monipuolista.
	Motivoiva asenne	70. Voin koetella rajojani. 71. Haluan oppia avoimmemmaksi. 34. Haluan etsiä itsestäni uusia asioita. 69. Se kehittää ryhmätaitojani. 72. Se sisältää kaikki muut taiteen lajit.
	Mielikuvituksen ja ilmaisutaitojen kehittäminen	30. Haluan testata omia kykyjäni. 24. Siinä voin kehittää mielikuvitusta. 25. Siinä voin toimia ja osallistua. 61. Opin ilmaisemaan itseäni paremmin. 29. Siinä voin purkaa energiaa. 56. Siinä saan haasteita.
	Onnistumiskokemusten ja myötäelämisen tarve	49. Saan kokea onnistumisen riemua. 57. Saan kokea onnistumisen riemua. 26. Seuraan mielelläni teatteriesityksiä.
	Viihtyminen	55. On hyvä yhteishenki. 20. Haluan viihdyttää ihmisiä.
	2. FAKTORI TOIMINTAMOTIIVIT	Terapeuttiset vaikutukset
Kokemuksen tarve		18. Rooli antaa minulle vapauden olla jotain muuta. 60. Voin kokeilla erilaisia luonneominaisuuksia. 42. Saa olla joku muu ja unohtaa normaalit kuviot. 23. Siinä voin tuntea jännitystä. 62. Opin voittamaan esiintymispelkoa ja jännittämistä.
3. FAKTORI SOSIAALISET MOTIIVIT	Suoritusmotiivit	74. Saan siitä suoritusmerkintöjä ja todistuksia. 76. Sen avulla voi rikastua. 73. Haluan tulla kuuluisaksi. 66. Ei ole muuta tekemistä.
	Kontaktimotiivit	63. Tapaan vastakkaista sukupuolta. 33. Ohjaaja on mukava. 33. Hyvä ystävänikin harrastaa. 75. Pidän harjoituspaikasta. 36. Ihailemani henkilökin harrastaa.
	Halu toimia ja erottua yksilönä	67. Vain harvat harrastavat. 68. Voin tehdä sitä itsenäisesti.
	Turvallisuus	32. Isä/äiti/veli/sisko halusi (edes joku heistä). 43. isä/äiti/veli/sisko harrastaa (edes joku heistä).
4. FAKTORI EMOTIONAALISET MOTIIVIT	Hyväksytyksi ja huomioon otetuksi tuleminen tarve	54. Haluan tulla hyväksytyksi. 19. Minulla on tarve tulla hyväksytyksi. 58. Haluan riehua ja vapauttaa energiaani. 65. On hauska näyttää osaavansa.
	Esiintymistarve	35. Haluan tyydyttää esiintymisen tarpeeni. 31. Haluan tuoda itseäni esille. 17. Pidän esiintymisestä. 44. Voin purkaa aggressioita.
5. FAKTORI AMMATILLISET MOTIIVIT		22. Vaikeiden asioiden käsittely teatterin keinoin on minusta kiehtovaa. 28. Siinä voin olla ohjaajana. 27. Tahdon tulevaisuudessa teatterialalle. 21. Haluan tietää, milloin onnistun ja milloin en.

ELÄYTYMISMENETELMÄN HAVAINNOMATRIISIT

ELÄYTYMISMENETELMÄN HAVAINNOMATRIISI 1.

ONNISTUNUT ESITYS /
näyttelijät

Kohde: n=näyttelijä, o=ohjaaja, o/n=molemmat, y=yleisö

ILMIÖ	n1	n2	n3	n4	n5	n7	n8	n10	n13	n17	n19	n20	n21	n24	n25	n27	n30	n33	yht.
1. Aikataulu oli toimiva.																			3
2. Analysointi				n	o/n			o/n	o/n	o/n								n	3
3. Antautuminen ohjaajan viettäväksi päämäärän saavuttamiseksi			o/n																1
4. Ei rimaanallituksia					o/n					n									2
5. Harjoitukset koettiin mielekkäiksi.							o/n												1
6. Harmeja ei jätetty hampaankoloon.				o/n															1
7. Heittäytyminen		n																	1
8. Hyvä yhteishenki	o/n	o/n			o/n				o/n	n	o/n							o/n	7
9. Innostava ilmapiiri	o/n																		1
10. Innostuneisuus	n														o/n				2
11. Jokainen kantoi vastuunsa.				o/n															1
12. Jokaisella oli oma työrauha.				o/n			n												2
13. Jokaisella oli omia tavoitteita, joihin hän pyrki.					o/n														1
14. Kaikilla oli yhteinen tavoite.	o/n			o/n											o/n				3
15. Kaikki asiat menivät nappiin.												n							1
16. Kaikki auttoivat toisiaan.		o		o/n				o/n							o/n		o/n		5
17. Kaikki kunnioittivat toistensa työtä.							o/n									n			2
18. Kaikki muistivat, mitä lavalla piti tehdä.												n							1
19. Kaikki olivat motivoituneita.					o/n														1
20. Kaikki osasivat vuoroisanansa.												n	n	n					3
21. Kaikki yrittävät parhaansa.			o/n	o/n	o/n	o/n		o/n	n			n					n		7
22. Kannustaminen	o/n	o		o															3
23. Keskittyminen	n															n	n		3
24. Ketaan ei jätetty ulkopuoliseksi.								o/n											1
25. Koin, että vaikutin lopputulokseen.				o															1
26. Kukaan ei soolollut.					n														1
27. Kuunteleminen	o		o/n						n						o				4
28. Lavalle ei tuotu yksityisasiota.				o/n												o/n	o/n		3
29. Luottaminen				o	o/n												o		3
30. Markkinointi toimi hyvin.																o/n	o/n		2
31. Nauttiminen	n			o/n															2
32. Noudatettiin harjoitusaikataulua.		n											n	n	n				4
33. Noudatettiin järjestystä.											n					n	n		3
34. Ohjaaja antoi riittävästi taustatietoa.																o			1
35. Ohjaaja auttoi.				o			o												2
36. Ohjaaja ei näytellyt eteen.				o															1
37. Ohjaaja inspiroi.	o																		1
38. Ohjaaja, koossa pitävä voima, hyvä ote	o	o					o			o			o						5
39. Ohjaaja oli vaativa.					o													o	2
40. Ohjaaja antoi henkilöohjausta.							o								o	o			3
41. Ohjaaja oli mainio.	o									o									2
42. Ohjaaja oli rehellinen.										o									1
43. Ohjaaja opettaa.		n											o						2
44. Ohjaaja otti rauhallisesti töppäilymme.								o/n											1
45. Ohjaaja rohkaisi.				n															1
46. Ohjaajalla oli selkeä käsitys näytelmästä.				o															1
47. Olen hyvä näyttelijä.										n	n								2
48. Olin kärsivällinen.								n											1
49. Olin rakentava.		n																	1
50. Oman roolin rakentaminen ja täydentäminen		n													n				2
51. Onnistumisen riemu		o																	1
52. Puolustin ideoitani.		n																	1
53. Rajojen kokeilu	n	n																	2
54. Ryhmä on ylpeä työstään ja itsestään.			o/n																1
55. Ryhmäyö toimi hyvin.			o/n	o/n	o/n	o/n													4
56. Sattumalta huippusuorituksiin							n												1
57. Sitoutuminen projektiin	o/n	o/n	n	n			n											n	6
58. Teimme yhdessä myös muuta kuin pelkät harjoitukset.								o/n											1
59. Toivon kehittyväni.	n																		1
60. Uskalsimme myös ottaa kunnolla yhteen.				o/n															1
61. Uskaltaminen	n	n			n														3
62. Usko onnistumiseen	o/n						n												2
63. Valmistautuminen harjoituksiin				n															1
64. Varottiin liikaa ammattimaisuutta.					o/n														1
65. Varottiin loppuunpoltamista.					o/n														1
66. Yhteinen ideointi				o/n															1
67. Ylälipidän hyvää mieltä.	n																		1
68. Yleisö piti näytelmän aiheesta ja juonesta.																	y		1
69. Ympäristön tarkkailu roolia varten		n																	1

ELÄYTYMISEN MENETELMÄN HAVAINNOMATRIISI 2.

ONNISTUNUT ESITYS / ohjajat

kohde: n=näyttelijä, o=ohjaaja, o/n=molemmat

ILMIO	O1.	O2.	O3.	O4.	
1. Aikataulu oli toimiva.	o		o	o	3
2. Hyvä motivaatio/positiivinen ote	o/n			o/n	2
3. Hyvä yhteishenki	o/n			o/n	2
4. Jatkovaa kehitystä tapahtui.				o/n	1
5. Karsin sooloilut ja maneerit.			o		1
6. Kestettiin muiden epäusko.			o		1
7. Kommunikaatio toimi.	o/n				1
8. Kuunteleminen			o		1
9. Luottamus	o/n		o/n		2
10. Myötäeläminen	o/n				1
11. Nauraminen			o/n		1
12. Näyttelijät autoivat toisiaan.			n		1
13. Näyttelijät ideoivat.		n			1
14. Näyttelijät olivat innokkaita.		n	n		2
15. Näyttelijät olivat luontevia.		n			1
16. Näyttelijät sitoutuivat.		n	n		2
17. Näyttelijät tulivat aina valmistautuneina.				n	1
18. Näyttelijöille virkeitä ja valmiuksia				o/n	1
19. Näyttelijöiden käsitteleminen ammattilaisina				n	1
20. Ohjaaja oli auktoriteetti.		o			1
21. Ohjaaja ei yrittänyt liikaa.		o			1
22. Ohjaaja kannusti.	o				1
23. Ohjaajan luovuus tulessa				o	1
24. Ohjaaminen oli leikkiä.		o			1
25. Oikeudenmukaisuus	o/n				1
26. Oma visio oli valmiina.			o		1
27. Omien taitojen testaaminen ja kykyjen huomioon ottaminen.	o			o	2
29. Ongelmat ratkottiin.			o		1
30. Rakkaus teatteriin				o	1
31. Sain viestitettyä tarinan hengen.				o	1
32. Tapahtui oppimista.	o/n				1
33. Tekstin tuntemus			o		1
34. Turhat tarinat jäivät omaan arvoonsa.			o		1
35. Työtä oli tehtävä paljon.			o/n	o/n	2
36. Uskaltaminen	o		n		2
37. Usko onnistumiseen	o/n		o		2
38. Vaadin kurinalaisuutta.			o		1
39. Vapaus tehdä		n			1
40. Vastuu kannettiin.	o/n				1
41. Voitettava oma masennus			o		1
42. Yhteinen tavoite	o/n		o/n		2
43. Yhteistyö			n	o	2
44. Yksinäisyyden kestäminen			o		1
45. Yleisö ymmärsi tavoitteet ja harmioitui.	y				1

54

ELÄTYMISEN MENETLMÄN HAVAINNOMATRIISI 3.

EPÄONNISTUNUT ESITYS / näyttelijät

kohde: n=näyttelijä, o=ohjaaja, o/n= molemmat, y=yleisö

LMIO	N1.	N2.	N3.	N6.	N9.	N12.	N14.	N15.	N16.	N18.	N22.	N23.	N26.	N28.	N29.	N31.	N32.	yht.
1. Aikatauluongelmia	o/n	o/n	o/n	o/n									o/n				o/n	6
2. Ajoitukset epäonnistuivat.																		1
3. Aloin manipuloida muita ohjaajaa vastaan.			n															1
4. Emme sitoutuneet asiaan.		o/n									o/n					o/n		3
5. En auttanut ja tukenut muita.		n																1
6. En keskittynyt.				n														1
7. En luottanut ohjaajan ammattitaitoon.			o															1
8. En osannut näyttellä.				n	n									n	n			4
9. En saanut itsestäni kaikkea irti.		n																1
10. En suostunut ohjaajan käskyihin.			n															1
11. En uskaltanut olla ryhmässä.			n											n				2
12. En uskonut itseeni.		n																1
13. Epävarmuus														o/n				1
14. Esitys oli liian rasittava.									o/n									1
15. Esitys oli liian toimielias.									o/n									1
16. Esitys pantiin läskiksi.			n															1
17. Harjoitukset olivat levottomia.										o/n								1
18. Harjoituksista myöhästeltiin.			n							o						o/n		3
19. Harjoituksista oltiin poissa.	n								n			o/n	n					4
20. Harjoituspaikka oli outo.									o/n									1
21. Harjoitusvuorot peruttiin			o/n															1
22. Henkilökohtaiset vaikeudet		o/n	n															2
23. Huono sää		m						m				m						3
24. Huono yhteishenki	o/n	o/n	o/n		o/n				o/n					o/n				6
25. Häiritsin harjoituksia.									n							n		2
26. Hävetti.			n															1
27. Ihmiset eivät pitäneet toisistaan.	o/n																	1
28. Innostus loppui.	o/n												n					2
29. Joku lopetti kesken.		o/n																1
30. Jännitin liikaa.								n										1
31. Kaikki ajattelivat vain näytelmän epäkohtia.				o/n														1
32. Kaikki kävivät paljon tupakilla.	o/n																	1
33. Kaikki muut asiat olivat tärkeämpiä.			n															1
34. Kateutta esiintyi.																o/n		1
35. Keksin tekosyitä harjoitusten varalle.			n															1
36. Kuvittelin olevani liian hyvä.					n													1
37. Käsikirjoitus oli huono.			o															1
38. Markkinointi epäonnistui.		o/n	o/n															2
39. Masentuneisuus	n					n												2
40. Muut nauroivat meille.									o/n									1
41. Muut pilasivat kaiken.							o/n											1
42. Negatiivinen asenne																		1
43. Näytelmä jäi kesken.													o/n					1
44. Näytelmä oli liian vaativa.																o		1
45. Näytelmä ontui koko ajan.		o/n												o/n				2
46. Näyttelijöiltä vaadittiin liikaa.			o															1
47. Ohjaaja ei ollut tasapuolinen.							o											1
48. Ohjaaja ei osannut ilmaista itseään näyttelijöille.							o											1
49. Ohjaaja ei tehnyt mitään ilmapiirin parantamiseksi.	o								o	o								3
50. Ohjaaja ei tehnyt tehtävänsä.			o						o							o		2
51. Ohjaaja ei tiennyt päämääräänsä.						o								o				2
52. Ohjaaja ei tukenut.		o																1
53. Ohjaaja ei uskonut meihin.		o																1
54. Ohjaaja muutteli rooleja.													o					1
55. Ohjaaja oli ilkeä.			o					o										2
56. Ohjaaja oli liian perusteellinen, pikkutarkka.				o										o				2
57. Ohjaaja piti kiinni epätoivoisista ideoistaan.	o																	1
58. Ohjaaja raivostui.													o					1
59. Ohjaaja uhkaili.			o															1
60. Olin liian hienohipiäinen.																n		1
61. Olin pettynyt.		n																1
62. Paniikki	o												o/n	n				3
63. Passiivisuus	o/n		o/n			n				o/n	o/n							5
64. Rahat loppu		o/n																1
65. Roolijaot eivät olleet tasapuolisia.																o		1
66. Roolivaatteet pöllittiin.		m																1
67. Ryhmä ei ollut yhtenäinen.	o/n															n		2
68. Ryhmä riiteli.			o/n		o/n													2
69. Ryhmää ei saatu heti kasaan.																o/n		1
70. Sairastelua	n	o/n	n								m							4
71. Surkea esiintymispaikka			o/n															1
72. Tavoitteet olivat epäselvät tai unohtuneet.		o/n									o/n		n	o/n				4
73. Tekniikka reistaili.												m						1
74. Tyrmäsin muiden ideat.			n															1
75. Vastanäyttelijä ei tullut tutuksi.														o/n				1
76. Vittuuntuneisuutta	o/n																	1
77. Vuorosanoja ei luettu eikä muistettu.			n			n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	6
78. Väsymys						n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	2
79. Yleisö aisti kireän ilmapiirin.														m				1
80. Yleisö oli kannissä.			y															1

ELÄYTYMISMENETELMÄN HAVAINATOMATRIISI

kohde: n=näyttelijä,
o=ohjaaja,
o/n=molemmat

EPÄONNISTUNUT ESITYS / ohjaajat

	ILMIO	O1.	O2.	O4.	
1.	Aikatauluongelmat	o/n		n	2
2.	Ei kannettu vastuuta.	n		n	2
3.	Ei myönnetty virheitä.	o/n			1
4.	Harjoitukset "kahvinjuontia"	o/n			1
5.	Huono yhteishenki	n	n		2
6.	Joku halusi paremman roolin.		n		1
7.	Joutui olemaan lastenvahtina harjoituksissa.		n		1
8.	Keskittymiskyvyn puute	o/n			1
9.	Kommunikaatio ei toiminut.	o/n	o/n	o/n	3
10.	Liian kovat vaatimukset	o			1
11.	Liian vähän alustavaa työtä	o			1
12.	Liikaa työtä ohjaajan niskoilla, stressi	o			1
13.	Näytelmän sisältö rakenne oli heikko.	o			1
14.	Näytelmävalinta oli väärä.			o	1
15.	Näyttelijät aliarvioivat prosessia.			n	1
16.	Näyttelijät eivät oppineet mitään uutta.	o			1
17.	Näyttelijät eivät kokeilleet uutta tai erilaista.	n			1
18.	Ohjaaja ei kannustanut.		o	o	2
19.	Ohjaaja katsoi "läpi sormien".			o	1
20.	Ohjaaja piti liikaa kiinni omista ideoistaan.	o		o	2
21.	Ohjaajaa nimiteltiin.		n		1
22.	Ohjaajalla oli liian taiteellinen käsitys näytelmästä.			o	1
23.	Passiivisuus	n		n	2
24.	Poissaoloja paljon	n		n	2
25.	Roolinvaihdokset toivat epävarmuutta.		o		1
26.	Ryhmä ei nähnyt yhteistä päämäärää.	n		n	2
27.	Ryhmä lopetti kesken prosessin.	n	n		2
29.	Ryhmän koossapitäminen oli vaikeaa.		n		1
30.	Toiveet ja tarpeet eivät kohdanneet.			o/n	1

40

ONNISTUNEEN TEATTERIESITYKSEN PERUSTELUIDEN LUOKITUS

NÄYTTELIJÄTTAITEELLISET
OPPIMISLUOKAT
Perusteluiden lukumäärä

PERUSTELUT	TT	KM	EV	
1. Alkuvaikeudet ja analysointi	1			
2. Ennakkoluulot ja asenteet (oma)	0			
3. Fyysinen ilmaisu	0			
4. Heittäytyminen	4			
5. Jännittäminen, itseluottamus ja uskaltaminen	5			
6. Keskittyminen	3			
7. Musiikki, laulu ja tanssi	0			
8. Näyttelijän työtapa	10			
9. Puhetekniikka ja vuorosanat	0			
10. Tietoisuus omista kyvyistä	7			
11. Tunneilmaisu ja eläytyminen	2			
12. Valmistautuminen harjoitukseen ja esitykseen	1			
13. Muut	1			
14. Aikataulu		7		
15. Ennakkoluulot ja asenteet (muiden)		0		
16. Odotettu toiminta esityslavalla		7		
17. Lavastus ja tila		0		
18. Markkinointi ja budjetti		2		
19. Maskeeraus		0		
20. Järjestyksen noudattaminen		6		
21. Näytelmän musiikki- ja äänitehosteet		2		
22. Ohjaajan työnkuva ja toiminta		23		
23. Puvustus		0		
24. Roolit		0		
25. Työryhmän motivaatio, sitoutuminen ja vastuun kantaminen		11		
26. Valaistus		0		
27. Muut (esim. sattuma ja varovaisuus)		3		
28. Työryhmän sisäinen vuorovaikutus, ilmapiiri ja luottamus			38	
29. Taiteellinen oppiminen elämän ilmiöistä: näytelmäperusteinen oppiminen			0	
30. Taiteellinen oppiminen elämän ilmiöistä: prosessiperusteinen oppiminen			1	
31. Taiteellinen oppiminen elämän ilmiöistä: yleisön mahdollinen oppiminen			0	
32. Yhteiset tavoitteet ja suunnitelmat			4	
33. Näyttelijöiden ja yleisön välinen vuorovaikutus			0	
34. Yleisön harkittu palaute			1	
Yht.	34	61	44	139
%	24,5	43,9	31,7	100

Vastaajia yhteensä 18

TT = Taitotieto omasta työskentelystä	KM = Käsite- ja mielikuvatieto	EV = Elämys- ja vuorovaikutustieto
---------------------------------------	--------------------------------	------------------------------------

OHJAAJAT

TAITEELLISET OPPIMISLUOKAT *Perusteluiden lukumäärä*

PERUSTELUT	TT	KM	EV	
1. Alkuvalmistelut, dramatisointi/näytelmän analysointi	3			
2. Ohjaustapa	11			
3. Ohjaajan työnkuva	5			
4. Muut (oikeudenmukaisuus, masennus ja yksinäisyys)	3			
5. Aikataulu		3		
6. Harrastajanäyttelijöiden työnkuva ja toiminta		10		
7. Katuteatteri vs sisäteatteri		0		
8. Lapset näyttelijöinä		0		
9. Lavastus ja tila		0		
10. Markkinointi ja budjetti		0		
11. Maskeeraus		0		
12. Musiikki		0		
13. Näytelmäteksti		0		
14. Puvustus		0		
15. Työryhmän motivaatio, sitoutuminen ja vastuun kantaminen		4		
16. Valaistus		0		
17. Työryhmän sisäinen vuorovaikutus, ilmapiiri ja luottamus			14	
18. Taiteellinen oppiminen elämän ilmiöistä: näytelmäperusteinen oppiminen			0	
19. Taiteellinen oppiminen elämän ilmiöistä: prosessiperusteinen oppiminen			1	
20. Taiteellinen oppiminen elämän ilmiöistä: yleisön mahdollinen oppiminen			1	
21. Yhteiset tavoitteet ja suunnitelmat			2	
22. Näyttelijöiden ja yleisön välinen vuorovaikutus			0	
23. Yleisön harkittu palaute			0	
Yht.	22	17	18	57
%	38,6	29,8	31,6	100

Vastaaaja yhteensä 4

TT = Taitotieto omasta työskentelystä	KM = Käsite- ja mielikuvatieto	EV = Elämys- ja vuorovaikutustieto
---------------------------------------	--------------------------------	------------------------------------

EPÄONNISTUNEEN TEATTERIESITYKSEN PERUSTELUIDEN LUOKITUS

NÄYTTELIJÄTTAITEELLISET
OPPIMISLUOKAT
*Perusteluiden
lukumäärä*

PERUSTELUT		TT	KM	EV	
1.	Alkuvalmistelut ja analysointi	1			
2.	Ennakkoluulot ja asenteet (oma)	9			
3.	Fyysinen ilmaisu	0			
4.	Heittäytyminen	1			
5.	Jännittäminen, itseluottamus ja uskaltaminen	6			
6.	Keskittyminen	2			
7.	Musiikki, laulu ja tanssi	0			
8.	Näyttelijän työtap	1			
9.	Puhetekniikka ja vuorosanat	0			
10.	Tietoisuus omista kyvyistä	5			
11.	Tunneilmaisu ja eläytyminen	0			
12.	Valmistautuminen harjoitukseen ja esitykseen	2			
13.	Muut (masentuneisuus, henkilökohtaiset vaikeudet, väsyminen)	6			
14.	Aikataulu		8		
15.	Ennakkoluulot ja asenteet (muiden)		5		
16.	Odotettu toiminta esityslavalla		7		
17.	Lavastus ja tila		2		
18.	Markkinointi ja budjetti		3		
19.	Maskeeraus		0		
20.	Järjestys		4		
21.	Näytelmän musiikki- ja äänitehosteet		0		
22.	Ohjaajan työnkuva ja toiminta		21		
23.	Puvustus		1		
24.	Roolit		0		
25.	Työryhmän motivaatio, sitoutuminen ja vastuun kantaminen		17		
26.	Valaistus		0		
27.	Muut (esim. huono sää, sairastelu)		11		
28.	Työryhmän sisäinen vuorovaikutus, ilmapiiri ja luottaminen			17	
29.	Taiteellinen oppiminen elämän ilmiöistä: näytelmäperusteinen oppiminen			0	
30.	Taiteellinen oppiminen elämän ilmiöistä: prosessiperusteinen oppiminen			0	
31.	Taiteellinen oppiminen elämän ilmiöistä: yleisön mahdollinen oppiminen			0	
32.	Yhteiset tavoitteet ja suunnitelmat			4	
33.	Näyttelijöiden ja yleisön välinen vuorovaikutus			3	
34.	Yleisön harkittu palaute			0	
	Yht.	33	79	24	136
	%	24,3	58,1	17,6	100

Vastaajia yhteensä 17

TT = Taitotieto omasta työskentelystä	KM = Käsite- ja mielikuvatiieto	EV = Elämys- ja vuorovaikutustieto
---------------------------------------	---------------------------------	------------------------------------

OHJAAJAT

TAITEELLISET OPPIMISLUOKAT

*Perusteluiden
lukumäärä*

PERUSTELUT	TT	KM	EV	
Alkuvalmistelut, dramatisointi/näytelmän analysointi	2			
Ohjaustapa	9			
Ohjaajan työnkuva	2			
Muut	0			
Aikataulu		2		
Harrastajanäyttelijöiden työnkuva ja toiminta		5		
Katuteatteri vs sisäteatteri		0		
Lapset näyttelijöinä		0		
Lavastus ja tila		0		
Markkinointi ja budjetti		0		
Maskeeraus		0		
Musiikki		0		
Näytelmäteksti		1		
Puvustus		0		
Työryhmän motivaatio, sitoutuminen ja vastuun kantaminen		10		
Valaistus		0		
Työryhmän sisäinen vuorovaikutus, ilmapiiri ja luottamus			6	
Taiteellinen oppiminen elämän ilmiöistä: näytelmäperusteinen oppiminen			0	
Taiteellinen oppiminen elämän ilmiöistä: prosessiperusteinen oppiminen			0	
Taiteellinen oppiminen elämän ilmiöistä: yleisön mahdollinen oppiminen			0	
Yhteiset tavoitteet ja suunnitelmat			3	
Näyttelijöiden ja yleisön välinen vuorovaikutus			0	
Yleisön harkittu palaute			0	
Yht.	13	18	9	40
%	32,5	45	22,5	100

Vastaajia yhteensä 3

TT = Taitotieto omasta työskentelystä	KM = Käsite- ja mielikuvatieto	EV = Elämys- ja vuorovaikutustieto
---------------------------------------	--------------------------------	------------------------------------

**MAHDOLLINEN TAITEELLINEN OPPIMINEN:
ELÄYTYMISMENETELMÄ**

**TAITEELLISET
OPPIMISLUOKAT**
Oppimiskokemusten
lukumäärä

NÄYTTELIJÖIDEN OPPIMISKOKEMUKSET

nro		TT	KM	EV	
1.	Alkuvalmistelut ja analysointi	0			
2.	Ennakkoluulot ja asenteet (oma)	6			
3.	Fyysinen ilmaisu	0			
4.	Jännittäminen, itseluottamus ja uskaltaminen	5			
5.	Keskittyminen	2			
6.	Musiikki, laulu ja tanssi	0			
7.	Näyttelijän työtapa ja työn luonne	17			
8.	Puhetekniikka ja vuorosanat	0			
9.	Tietoisuus omista kyvyistä	6			
10.	Tunneilmaisu, eläytyminen ja heittäytyminen	1			
11.	Valmistautuminen harjoitukseen ja esitykseen	0			
12.	Aikataulu		0		
13.	Ennakkoluulot ja asenteet (muiden)		1		
14.	Järjestys		0		
15.	Katuteatteri vs sisäteatteri		0		
16.	Lavastus ja tila		1		
17.	Markkinointi ja budjetti		1		
18.	Maskeeraus		1		
19.	Näytelmän musiikki- ja äänitehosteet		0		
20.	Odotettu toiminta esityslavalla		0		
21.	Ohjaajan työnkuva ja toiminta		4		
22.	Puvustus		1		
23.	Roolit		1		
24.	Työryhmän motivaatio, sitoutuminen ja vastuun kantaminen		9		
25.	Valaistus		0		
26.	Muut		9		
27.	Taiteellinen oppiminen elämän ilmiöistä: näytelmäperusteinen oppiminen			2	
28.	Taiteellinen oppiminen elämän ilmiöistä: prosessiperusteinen oppiminen			16	
29.	Taiteellinen oppiminen elämän ilmiöistä: yleisön mahdollinen oppiminen			0	
30.	Työryhmän sisäinen vuorovaikutus, ilmapiiri ja luottaminen			13	
31.	Yleisön harkittu palaute			3	
32.	Yleisön välitön palaute			3	
	Yht.	37	28	37	102
	%	36,3	27	36	100

TT = Taitotieto omasta työskentelystä	KM = Käsite- ja mielikuvatieto	EV = Elämys- ja vuorovaikutustieto
---------------------------------------	--------------------------------	------------------------------------

Oppimiskokemusten
lukumäärä

**TAITEELLISET
OPPIMISLUOKAT**

OHJAAJIEN OPPIMISKOKEMUKSET

nro		TT	KM	EV	
1.	Alkuvalmistelut, dramatisointi/näytelmän analysointi	3			
2.	Ohjaajan työnkuva	0			
3.	Ohjaustapa	11			
4.	Muut	0			
5.	Aikataulu		1		
6.	Harrastajanäyttelijöiden työnkuva ja toiminta		1		
7.	Katuteatteri vs sisäteatteri		0		
8.	Lapset näyttelijöinä		0		
9.	Lavastus ja tila		0		
10.	Markkinointi ja budjetti		0		
11.	Maskeeraus		0		
12.	Musiikki		0		
13.	Näytelmäteksti		0		
14.	Puvustus		0		
15.	Työryhmän motivaatio, sitoutuminen ja vastuun kantaminen		1		
16.	Valaistus		0		
17.	Näyttelijöiden ja yleisön välinen vuorovaikutus			0	
18.	Taiteellinen oppiminen elämän ilmiöistä: näytelmäperusteinen oppiminen			1	
19.	Taiteellinen oppiminen elämän ilmiöistä: prosessiperusteinen oppiminen			1	
20.	Taiteellinen oppiminen elämän ilmiöistä: yleisön mahdollinen oppiminen			0	
21.	Työryhmän sisäinen vuorovaikutus, ilmapiiri ja luottamus			2	
22.	Yleisön harkittu palaute			2	
	Yht.	14	3	6	23
	%	61	13	26	100

TT = Taitotieto omasta
työskentelystä

KM = Käsite- ja mielikuvatieto

EV = Elämys- ja
vuorovaikutustieto

TAITEELLINEN OPPIMINEN: TEEMAHAASTATTELUT

TAITEELLISET
OPPIMISLUOKAT
*Oppimiskokemusten
lukumäärä*

NÄYTELIIJÖIDEN OPPIMISALUEET		TT	KM	EV	
nro					
1.	Alkuvalmistelut ja analysointi	3			
2.	Ennakkoluulot ja asenteet (oma)	3			
3.	Fyysinen ilmaisu	6			
4.	Jännittäminen, itseluottamus ja uskaltaminen	4			
5.	Keskittyminen	4			
6.	Musiikki, laulu ja tanssi	5			
7.	Näyttelijän työtapa ja työn luonne	5			
8.	Puhetekniikka ja vuorosanat	15			
9.	Tietoisuus omista kyvyistä	4			
10.	Tunneilmaisu, eläytyminen ja heittäytyminen	9			
11.	Valmistautuminen harjoitukseen ja esitykseen	2			
12.	Aikataulu		4		
13.	Ennakkoluulot ja asenteet (muiden)		0		
14.	Järjestys		0		
15.	Katuteatteri vs sisäteatteri		10		
16.	Lavastus ja tila		11		
17.	Markkinointi ja budjetti		5		
18.	Maskeeraus		10		
19.	Näytelmän musiikki- ja äänitehosteet		7		
20.	Odotettu toiminta esiintymislavalla		0		
21.	Ohjaajan työnkuva ja toiminta		19		
22.	Puvustus		15		
23.	Roolit		4		
24.	Työryhmän motivaatio, sitoutuminen ja vastuun kantaminen		0		
25.	Valaistus		3		
26.	Muut		0		
27.	Työryhmän sisäinen vuorovaikutus, ilmapiiri ja luottaminen			39	
28.	Taiteellinen oppiminen elämän ilmiöistä: näytelmäperusteinen oppiminen			33	
29.	Taiteellinen oppiminen elämän ilmiöistä: prosessiperusteinen oppiminen			9	
30.	Taiteellinen oppiminen elämän ilmiöistä: yleisön mahdollinen oppiminen			6	
31.	Yleisön harkittu palaute			13	
32.	Näyttelijöiden ja yleisön välinen vuorovaikutus			29	
	Yht.	57	88	129	274
	%	20,8	32	47	100

TT = Taitotieto omasta
työskentelystä

KM = Käsite- ja mielikuvatieto

EV = Elämys- ja
vuorovaikutustieto

**TAITEELLISET
OPPIMISLUOKAT**
Oppimiskokemusten
lukumäärä

OHJAAJIEN OPPIMISALUEET

nro		TT	KM	EV
1.	Dramaturgia	4		
2.	Ohjaustapa	7		
3.	Ohjaajan työnkuva	5		
4.	Muut	0		
5.	Aikataulu		3	
6.	Harrastajanäyttelijät		7	
7.	Katuteatteri vs sisäteatteri		3	
8.	Lapset näyttelijöinä		8	
9.	Lavastus ja tila		1	
10.	Markkinointi ja budjetti		4	
11.	Maskeeraus		1	
12.	Musiikki		1	
13.	Näytelmäteksti		5	
14.	Puvustus		1	
15.	Valaistus		1	
16.	Työryhmän sisäinen vuorovaikutus, ilmapiiri ja luottamus			10
17.	Taiteellinen oppiminen elämän ilmiöistä: näytelmäperusteinen oppiminen			10
18.	Taiteellinen oppiminen elämän ilmiöistä: prosessiperusteinen oppiminen			8
19.	Taiteellinen oppiminen elämän ilmiöistä: yleisön mahdollinen oppiminen			0
20.	Näyttelijöiden ja yleisön välinen vuorovaikutus			2
21.	Yleisön harkittu palaute			1
	Yht.	16	35	31
	%	20	43	37,8
				100

TT = Taitotieto omasta työskentelystä	KM = Käsite- ja mielikuvatieto	EV = Elämys- ja vuorovaikutustieto
---------------------------------------	--------------------------------	------------------------------------

OPPIMISTAVOITTEET/ARVIOINTI, TEATTERI-ILMAISU

	<i>TAITOTIETO OMASTA TYÖSKENTELYSTÄ</i>	<i>KÄSITE- JA MIELIKUVATIETO TEATTERISTA JA DRAAMASTA</i>	<i>ELÄMYS- JA VUOROVAIKUTUSTIETO</i>	
<i>Määrällinen muuttuminen</i>				<i>Näyttelijöiden välinen vuorovaikutus</i>
				<i>Näyttelijöiden ja ohjaajan välinen vuorovaikutus</i>
<i>Laadullinen muuttuminen</i>				<i>Näyttelijöiden ja yleisön välinen vuorovaikutus (välitön ja harkittu palaute)</i>
				<i>Taiteellinen oppiminen elämän ilmiöistä ja ympäröivästä todellisuudesta (näytelmä- ja prosessiperustainen oppiminen)</i>
<i>Rakenteellinen muuttuminen</i>				

Lisätietoja (mm. tietoa oppilaasta, tavoitteista, näytelmästä, esityksistä ja arvioinneista liitteeksi):
