

Opinnäytetyö (AMK)

Esittävä taide

Teatteri

2018

Loviisa Grubert

# ETSIMINEN ON VERRATON KEINO LÖYTÄÄ

– ohjaajantyön pedagoginen ote ryhmälähtöisessä  
teatterissa

OPINNÄYTETYÖ AMK | TIIVISTELMÄ

TURUN AMMATTIKORKEAKOULU

Esittävä taide | Teatteri

2018 | 30

Ohjaaja: Minna Haapasalo

Loviisa Grubert

## ETSIMINEN ON VERRATON KEINO LÖYTÄÄ

- ohjaajantyön pedagoginen ote ryhmälähtöisessä teatterissa

Tämä opinnäytetyö käsittelee ryhmälähtöisen teatterin eli devising-työtavan pedagogisuutta ohjaajavetoisissa prosesseissa pohjautuen lähdeaineistoon sekä kirjoittajan omiin kokemuksiin. Opinnäytetyö vastaa kysymyksiin, mitä on ryhmälähtöinen teatteri, minkälaisia perinteitä siihen liitetään, minkälaista pedagogisuutta työtapa ehdottaa ja minkälaisen arvojen varaan työskentely ryhmälähtöisesti perustuu. Lähteinä opinnäytetyössä on käytetty erinäisiä devising-työtavasta sekä yhteistoiminnallisesta oppimisesta kertovia teoksia. Lähdeteoksia ovat olleet mm. Alison Oddeyn Devising theatre, Pieta Koskenniemen Osallistava Teatteri: Devising ja muita merkityksellisyys sekä Sanna Heikkisen pro gradu -tutkielma Devising teoriassa ja käytännössä.

Tutkielmassa tarkastellaan aluksi ryhmälähtöisen työtavan piirteitä ja historiaa pohtien sitä, miten se eroaa perinteisestä teatterista. Tämän jälkeen kirjoittaja siirtyy kuvailemaan työtapaan liittämäänsä pedagogista luonnetta ohjaajan näkökulmasta ja kuvaamaan ryhmälähtöistä toimintaa yhteistoiminnallisen oppimisen sanastoa ja arvoperustaa hyödyntäen. Opinnäytetyön perustana on ajatus siitä, että pedagoginen ajattelu on ohjaajavetoisissa esityksenvalmistusprosesseissa välttämätön onnistuneen prosessin saavuttamiseksi. Tämän jälkeen kirjoittaja siirtyy purkamaan ohjaajavetoisen esityksen valmistusprosessin viiteen eri vaiheeseen ja osoittamaan, miten pedagogisuus näyttäytyy kussakin vaiheessa. Lopun yhteenvedossa pohditaan vielä pedagogisuuden välttämättömyyttä ryhmälähtöisissä prosesseissa.

ASIASANAT:

Devising, esittävät taiteet, ohjaaminen, ryhmänohjaus, pedagogiikka, yhteistoiminnallinen oppiminen, ryhmälähtöisyys

BACHELOR'S THESIS | ABSTRACT

TURKU UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES

Performing arts | Theatre

2018 | 30

Instructor: Minna Haapasalo

Loviisa Grubert

## TO LOOK FOR IS A GREAT WAY TO FIND

- Director's pedagogy in devising theatre

This thesis addresses the pedagogy in devising theatre processes lead by a director. The thesis gives an answer to what devising theatre is, what kind of traditions it holds within and how to describe the pedagogy and the values that the method suggests. Source materials include several books on devised theatre and collaborative learning, such as Alison Oddey's *Devising theatre*, Pieta Koskenniemi's *Osallistava teatteri: Devising ja muita merkityksellisyyksiä* and Sanna Heikkinen's master's thesis *Devising teoriassa ja käytännössä*.

To begin, this thesis lists the basic characteristics and history of devising theatre and reflects on how it differs from traditional theatre. Then the writer continues to describe the pedagogy associated with the method from the perspective of the director and goes on to describe the pedagogical work through the vocabulary and value-base of collaborative learning. These concepts are based on the idea of necessity of a director's pedagogical thinking in devising projects as a way to ensure a successful process. Then the process of making a devised play is deconstructed into five phases and the pedagogical thinking in each phase is pointed out. The concluding summary reflects on the necessity of pedagogical thinking in group based theatre processes.

### KEYWORDS:

Devised theatre, performing arts, directing, group leadership, collaborative learning, pedagogy, theatre

# SISÄLTÖ

<b>1 JOHDANTO</b>	<b>5</b>
<b>2 RYHMÄLÄHTÖINEN TEATTERI JA PEDAGOGIIKKA</b>	<b>7</b>
2.1 Ryhmälähtöinen teatteri	7
2.2 Ryhmälähtöinen pedagogiikka	10
2.3 Yhteistoiminnallinen oppiminen	12
<b>3 PROSESSIN ERI VAIHEET – MITEN PEDAGOGIIKKA NÄYTTÄYTYY</b>	<b>15</b>
3.1 Suunnitteluvaihe	16
3.2 Aloitusvaihe	19
3.3 Materiaalintuottovaihe	21
3.4 Dramaturgian rakennusvaihe	23
3.5 Läpimeno-, harjoittelu- ja esitysvaihe	24
<b>4 LOPUKSI</b>	<b>26</b>
<b>LÄHTEET</b>	<b>28</b>
<b>LIITTEET</b>	<b>30</b>

# 1 JOHDANTO

Ilman ryhmää olen yksin. Kun olen yksin, mitään ei tapahdu. Toimintaa ei ole ja peukalot pyöriivät toistensa ympäri. Teatteri-ilmaisun ohjaajana erityisosaamisalueeni löytyy toiminnasta harrastajakentällä, jossa ohjaajantyö ja opettajuus limittyvät toisiinsa. Olen aina halunnut olla opettaja ja opettaa teatteria. Tyhjälle huoneelle on kuitenkin mahdollista opettaa. Teatteri-ilmaisun ohjaajan opintoihin Turun AMK:n Taideakatemiassa on koulutuksen perustamisesta saakka sisältyneet vahvana osana ryhmänohjaustaidot sekä pedagoginen ajattelu. Vuodesta 2016 eteenpäin koulutuksessa on annettu opiskelijoille mahdollisuus täydentää pedagogiset opinnot yhteistyönä Haaga-Helian ammattikorkeakoulussa täyden yleispedagogisen pätevyyden saavuttamiseksi. Nämä pedagogiset opinnot ovat ajaneet minut huomaamaan, että valintani esityksen valmistuksen työtavasta asettaa minut pedagogisten kysymysten äärelle.

Ryhmälähtöinen työtapa tuntuu minulle yhtä luonnolliselta tavalta tehdä teatteria kuin hengittäminen. Olen kasvanut siihen, ja minut on kasvatettu sen kautta. Aloitin matkani teatterin parissa kymmenvuotiaana Oulun Taidekoulun taiteen perusopetusta tarjoavassa oppilaitoksessa, jossa pääasiallinen opetusmetodi on työstää esityksiä ryhmälähtöisesti vuosittain. Kun tulin hyväksytyksi teatteri-ilmaisun ohjaajan koulutukseen kesällä 2014, minulle pikkuhiljaa selvisi, että se työtapa, jonka olen joutunut selittämään lukemattomia kertoja muissa yhteyksissä, on oikea ja tunnustettu. Sillä oli nimikin, devising eli ryhmälähtöisyys.

Uskon vahvasti siihen, että useammat aivot pystyvät suurempiin tekoihin kuin yhdet. Tästä syystä silloin, kun saan tehdä valinnan työtavan suhteen, valitsen ryhmälähtöisen teatterin. Kyse ei ole siitä, ettenkö luottaisi omaan taiteelliseen kykyyni tuottaa esityksiä. Sen sijaan olen vakuuttunut, että ryhmässä kollektiivinen luovuus tuottaa mielenkiintoisempia ratkaisuja kuin mikään yksin keksimäni. Olen ryhmää, sen yksilöitä, heidän yllätyksellistä kekseliäisyyttään sekä joukkovoimaa arvostava ohjaaja.

Tämä opinnäytetyö on vastaus omaan tarpeeseeni hahmottaa ja sanoittaa tekemäni teatterityön pedagogista luonnetta. Pyrkimykseni on vastata kysymyksiin: mitä on ryhmälähtöinen teatteri, minkälaisia perinteitä siihen liitetään, minkälaista pedagogisuutta työtapa ehdottaa ja minkälaiden arvojen varaan työskentely ryhmälähtöisesti perustuu. Pyrin havainnollistamaan, millä tavoin pedagogisuus näyttäytyy valitun työtavan kautta prosessin eri vaiheissa. Lähteinä tutkielmassani käytän muun muassa Sanna Heikkisen Pro

Gradu -tutkielmaa Devising teoriassa ja käytännössä (2006), yhteistoiminnallista oppimista käsittelevää Yhdessä opimme –teosta (Martti Hellström; Peter Johnson; Asko Lepilampi & Pasi Sahlberg 2015) sekä devisingista kirjoitettuja teoksia Osallistava teatteri: Devising ja muita merkityksellisyyksiä (Pieta Koskenniemi, 2007), Devising Theatre (Alison Oddey 1994) ja A Practical guide to ensemble devising (Davis Robinson 2015). Devisingista sekä yhteistoiminnallisesta oppimisestä kirjoitetuista teoksista ammennan luvussa, jossa käsittelem työtavan ominaisuuksia sekä pedagogista luonnetta. Sen jälkeen siirryn osoittamaan, miten pedagogisuus näyttäytyy prosessin eri vaiheissa ja tähän olen saanut perspektiiviä ja esimerkin prosessin vaiheisiin jaosta Sanna Heikkisen Pro Gradu –tutkielmasta.

## 2 RYHMÄLÄHTÖINEN TEATTERI JA PEDAGOGIIKKA

Teatterin ydin on ryhmä. Kyse on taidemuodosta, joka rakennetaan ja koetaan ryhmässä. Sen päämääränä on esitys, joka tuotetaan yhteisellä toiminnalla. Ryhmälähtöisesti työskennellessä ryhmän merkitys koko tekemisen lähtökohtana korostuu. (Koskenniemi 2007, 67-68.) Vuorovaikutuksellinen, toiminnallinen ja ennen kaikkea prosessiin yli lopputuloksen keskittyvä teatteritoiminta toisaalta ehdottaa ja toisaalta vaatii ohjaajan työn pedagogisuutta. Seuraavaksi esittelen työtavan historiaa ja sen moninaisia toimintaperiaatteita. Siirryn sen jälkeen purkamaan millaisen ideologian ja periaatteiden ympärille ryhmälähtöisesti toimivan ohjaajan pedagogisuus perustuu.

### 2.1 Ryhmälähtöinen teatteri

Puhuttaessa teatteriprosessien työtavoista kahtiajaon suomalaisella teatterikentällä voi tehdä tekstilähtöisiin ja ei-tekstilähtöisiin prosesseihin. Molempia työtapoja toteutetaan niin harrastajien parissa kuin ammattilaisastolla. Ensin mainitulla tarkoitan esityksentekoprosessia, jonka lähtökohtana toimii näytelmäteksti ja aikomus on käyttää tekstiä sellaisenaan. Jälkimmäinen eli tekstistä irtautuva työtapo asettaa taiteellisen työryhmän valitsemaan jotain muuta esityksentekoprosessin lähtökohdaksi. Kun puhumme ei-tekstilähtöisistä prosesseista, puhumme devising-työtavasta tai ryhmälähtöisestä teatterista. Kyseessä on kattotermin useille erilaisille nykyteatterin työskentelytavoille, joita yhdistää ryhmän tai aiheen asettaminen keskiöön tekstin sijaan. (Koskenniemi 2007, 5-10.)

Verbi "to devise" tulee englanninkielestä ja tarkoittaa luomista, kokeilua tai uudelleen keksimistä. Ilmaisujen devising theatre tai devised theatre käyttö yleistyi 1980-luvun englannissa kuvamaan ei-tekstilähtöisiä sekä ryhmäprosessoivia työtapoja, joissa yhdistyvät halu laajentaa teatterin käyttöä yhteisöissä ja tehdä itselle merkityksellistä teatteria. (Koskenniemi 2007, 17.) Ensemble-muotoiseen devisingiin keskittyvässä teoksessaan Robinson (2015, 10) kirjoittaa työtavan perinteiden juontavan juurensa vielä kauemmas historiaan ja osoittaa esimerkiksi Commedia dell'arte -seurueiden jo 1500-luvun Italiassa toimineen devising-työtavan mukaisesti, vaikkei sanaa devising käytettykään vielä satoihin vuosiin. Devising-nimike kattaa nykypäivänä yhteisöteatteriprojektit, esitykseen tähtäävät prosessit sekä muun työtavan piirtein toteutetun taiteellisen teatteritoiminnan niin ammattilais- kuin harrastajaryhmissä (Koskenniemi 2007, 17).

Pieta Koskenniemi kuvaa teoksessaan *Osallistava teatteri: Devising ja muita merkityksellisyyskäsitteitä* (2007) työtavan juuria ja kehitystä suomalaisella teatterikentällä. Suomalaisen devising-perinteen alkusysäykseksi hän nostaa 1960- ja 70-lukujen ajattelutavan muutoksen, jolloin uudistusmielisten teatterintekijöiden keskuudessa koettiin aiempaa vahvempi tarve liittää teatteri yhteiskunnalliseen todellisuuteen ja taide alettiin nähdä myös poliittisena näyttämönä. Seitsemänkymmentäluvun demokraattisesti toimivat ryhmät purkivat ohjaajakeskeistä hierarkiaa ja työskentelivät vastuuta ja tekijyyttä jakaen. 1970- ja 80-lukujen taitteessa syntyi ”vaihtoehtoista” teatteria (ajanmukainen nimitys), jossa radikaaleimmat tekijät kyseenalaistivat omaehtoisesti lähes kaikki vallitsevat käytännöt. Ihmissuhdedraaman kertomisen lisäksi kentälle nousi esityksiä, joiden sisältöinä saatettiin nähdä muodolla leikkimistä tai filosofioiden näyttämöllistämistä. Sana devising alkoi pikkuhiljaa yleistyä, ja nykypäivään tullessa sitä käytetään kuvaamaan työtavanmukaista työskentelyä, vaikkakin lainasanan käyttöönotto kohtasi myös vastarintaa. 1990-luvulla teatteri-ilmaisun ohjaaja, draamaopettaja ja mediataiteilija Meiju Niskala kutsui työtapaansa Kekseliäisyyden teatteriksi, ja ohjaaja Elina Latva puolestaan kehitti Utelaisuuden teatteria. Koskenniemi itse on käyttänyt opetustyössään työtavasta myös termejä ryhmälähtöinen työtapa tai ryhmä- ja prosessikeskeinen työtapa. (Koskenniemi 2007, 19-21.)

*”The most fundamental requirement for devising theatre is a passion or desire to say something, a need to question or make sense of a starting point that encourages you to investigate through a variety of processes and close enquiry.”*

Alison Oddey (1994, 42.)

Työtavalle on ominaista, että esityksiä ryhdytään työstämään aihepähtoisesti tai impulssimateriaalista kumpuavien ideoiden kautta. Aiheena voi toimia esimerkiksi jokin teema tai ilmiö. Impulssimateriaaliksi kelpaa kärjistetysti lähestulkoon mikä vain: wc-seinän kirjoitukset, mummon vanha reseptikirja, kuva itsenäisyyspäivän vastaanotolta tai vaikka reikiintyneet villasukat. Se mikä muuttaa ”minkä vain” käyttökelpoiseksi impulssimateriaaliksi, on tekijöidensä suhde valittuun materiaalin ja merkityksellisyyden tunne, kiinnostus tai provokaatio, jonka se herättää. (Kolu 2012, 169.)



Ryhmä tuottaa erilaisin toiminnallisoin menetelmin valitustaan aiheesta kohtauksia, tekstinpätkiä, hahmoja, kuvia, tunnelmia tai muuta tarkoituksenmukaista materiaalia esityksensä dramaturgian pohjaksi. Näistä palasista ryhmä kokoaa sovittulla tavalla esitykselleen harjoiteltavan käsikirjoituksen.

Dramaturgian rakentamisessa kahtiajaon voi tehdä suljettuun tai avoimeen dramaturgiaan. Suljetusta eli lineaarisesta dramaturgiasta yleisin esimerkki on aristoteelinen draama (alku, keskikohta, loppu). Avoin eli ei-lineaarinen draama kattaa kaikki muodot, jotka eivät toteuta suljettua muotoa. Nykyteatteriesitysten rakenne mielletään usein avoimen rakenteen eri muotoina, fragmentaarisuutena tai pirstaleisuutena. Eri elementit ovat rinnakkain, eikä niille rakenneta ilmeisiä syy-seuraussuhteita. (Koskenniemi 2007, 79-80.) Omassa työssäni olen kuitenkin halunnut painottaa ryhmälähtöisen esityksen valmistusprosessin tarjoavan loputtomia mahdollisuuksia dramaturgialle. Fragmentaarisuus ei ole ainoa vaihtoehto dramaturgialle, eikä mikään estä ryhmää työstämästä esitystä perinteisemmänkään dramaturgian suuntaan.

Ei ole yhtä ainoaa tapaa toteuttaa devising-prosessia. Tapoja on yhtä monta kuin tekijöitäkin. Työskentelylle on vaikea määrittää selkeitä pääpiirteitä tai menetelmiä, sillä vapaus käsitellä aiheita tai impulssimateriaalia ryhmässä omaehtoisesti on perustavanlaatuisen osa devising-työskentelyä. (Koskenniemi 2007, 23-24.) Moninaisia tapoja yhdistää kuitenkin tutkimuksellinen asenne prosessia kohtaan. Oma asenteeni työskentelyä kohtaan on, että esitys on tarkoitus jättää löydettäväksi matkan varrelle. Työryhmänä lähdemme yhteiselle löytöretkelle tietoisena siitä, ettei lopputulosta voi tietää varmaksi etukäteen. Kaivamme esityksen esiin kerrosten alta, ja maa sen ympärillä tulee myllättyä kerta toisensa jälkeen, kunnes esitys viimein löytää omat uomansa. Alkuperäinen idea saatetaan heittää kesken matkan roskakoriin uuden hioutuneemman tieltä tai kaivaa sieltä takaisin, kun halutaan palata takaisin perusasioiden ääreen. Työryhmän jäsenet haluavat yllättää ja tulla yllätetyiksi. Prosessi on eläväinen ja alati muuttuva (Koskenniemi 2007, 23).

Kysymys ryhmän sisäisistä työrooleista on ryhmän itse määriteltävissä. On työryhmiä, jotka toimivat mahdollisimman tasa-arvoisesti kollektiiveina tai ensembleinä ilman yhtä selkeää prosessin johtajaa. On myös selkeästi ohjaajavetoisia ryhmälähtöisiä esityksiä, ja joillekin työryhmille puolestaan sopii molempien ajattelutapojen yhdistäminen esimerkiksi niin, että ohjaajuus on jaettu esityksen osissa työryhmäläisten kesken tai ohjaaja, jota ei ole etukäteen sovittu, irtautuu näyttelijäryhmästä vasta prosessin loppupuolella.

(Oddey 1994, 43-48). Robinson suosittelee, että myös ensemblenä toimivat ryhmät tekisivät jonkin päätöksen johtajuudesta. Hän kirjoittaa epäilevänsä kollektiiveina toimivien ryhmien toiminnan edellytyksiä, jos minkäänlaista johtajuutta ei ole ryhmässä sovittu. Hän kirjoittaa: "My experience is that someone has to make decision, great or not, so that you can move on. It is the endless arguing in early devising attempts that drives people mad." (Robinson 2015, 10.)

Omassa työssäni puhun usein sekaisin devisingista ja ryhmälähtöisyydestä. Koen ne toistensa synonyymeiksi, vaikkakin devising-termi voi pitää sisällään myös esimerkiksi sellaiset poikkeukselliset työtavat kuten solo-devising, jossa monologin esittäjä "divaisaa" esityksen itsensä kanssa (Heikkinen 2006, 36). Oma tapani työstää teatteriesityksiä ryhmälähtöisesti ilman käsikirjoitusta on vahvasti ohjaajavetoinen. Ohjaajana kokoan työryhmän, esittelen valitun aiheen ja pyydän työryhmää hyppäämään kanssani tuntemattomaan ja etsimään jo valitusta aiheesta sen pinnan, joka sytyttää heissä kiinnostuksen. Työryhmän jäsenillä on mahdollisuus vaikuttaa jokaiseen päätöksistäni, mutta konfliktitilanteissa minun ääneni on ratkaiseva. On myös minun vastuullani pitää huolta ryhmän hyvinvoinnista ja kiinnostuksesta esityksentekoprosessia kohtaan.

Prosessi tähtää kollektiiviseen ryhmätaiteeseen, jossa lopputuloksen kiitos kuuluu tasavertaisesti kaikille sitä rakentaneille. Devising-työtavalla tuotettuja esityksiä usein yhdistääkin piirre, ettei teosta ole tarkoitus kirjata ylös ja antaa eteenpäin toisten teatteriryhmien esitettäväksi. Teos säilyy ainoastaan yleisönsä ja työryhmänsä muistoissa tai tallenteena. Kyse onkin usein ohikiitävästä tai aikaansa sidotusta taidemuodosta. Devising-työtavasta on kasvanut kansainvälinen liike, joka on ottanut oman tilansa perinteisen teatterin kentällä hyväksyttynä pedagogisena lähestymistapana tuottaa uusia ja alkupe räisiä esityksiä. (Robinson 2015, 17-18.)

## **2.2 Ryhmälähtöinen pedagogiikka**

Käytän usein sanoja opettaa ja ohjata toistensa vastapareina. Ensimmäinen viittaa puheessani tarkemmin taiteellisen työn rakentamiseen ja toinen taitojen kerryttämiseen. Kun ohjaan lapsiryhmälle esitysproduktiota, sanon käyväni opettamassa. Kun työskentelen puolestaan puoliammattilaisten kanssa paremman ryhmähengen kasvattamiseksi, ohjaan heitä. Työskentelyn laatu ei poikkea huomattavasti toisistaan, mutta tuntuisi osallistujien vähättelyltä väittää aikuisille ihmisille työskentelyn tapahtuvan opettelun muodossa, vaikka sitä se todella olisikin. Ohjaaminen sanana antaa suuremman vastuun

ohjattavalle ottaa ohje vastaan sillä tavalla, kuin sen itse parhaaksi näkee. Se ei aseta oletusarvoisesti samanlaista valta-asemaa kuin millä tavalla miellän opettajan ja oppilaan välisen suhteen. Opettajan tulisi aina olla pätevämpi kuin opetettavansa, mutta ohjatessa koen, että minun on mahdollista toimia tasa-arvoisemmassa asemassa työryhmän kanssa.

Ymmärtääkseni paremmin ryhmälähtöisen teatterin pedagogista luonnetta minun on lähdettävä liikkeelle perusasioista. Mitä sana pedagogiikka ylipäätään pitää sisällään? Sanan tausta on antiikin kreikan paidagogos-sanassa, joka tarkoittaa lasten (paidia) ohjaajaa (Østern 2001, 28). Suomen kielessä pedagogiikka on määritelty kasvatuksen, opettamisen ja koulutuksen tutkimuksena eli kasvatustieteenä, taitavan opettamisen erilaisina suuntauksina tai taitona opettaa (Itä-Suomen yliopisto 2015). Saksalaisen kasvatustieteilijän Dieter Lenzenin mukaan kysymykseen, milloin pedagogiikka on syntynyt, voi antaa kaksi vastausta: joko neljä miljoonaa vuotta sitten tai vuonna 1783. Ensimmäinen vastaus on oikea, jos lähtökohtana on, että kasvatusta on olennainen osa ihmisen kulttuurivoluutiota ja kasvatukseen liittyvät teoreettiset pohdinnat ovat todennäköisesti jo hyvin varhain olleet osa sitä. Jälkimmäinen vastaus viittaa tarkkaan ajankohtaan siitä, milloin kasvatustiede on saanut akateemisen statuksen yliopistollisena oppiaineena. (Siljander 2014, 21-22.)

Teatteriesityksen valmistusprosessi keskitetään huomio ensisijaisesti taiteellisen ja laadukkaan lopputuloksen saavuttamiseen eikä välttämättä niinkään oppimisen kehittämiseen tai uusien asioiden opetteluun. Siiri Kolu kuitenkin kirjoittaa (2012, 170): ”Yhteistoinnallinen teatterin tekeminen tulee kaikesta tuntemastani teatterityöstä lähimmäs oppimistilannetta. Opin kaikilta. Opin työryhmältäni. Opin itseltäni.” Ryhmälähtöisen teatterin työskentelytapa ja tutkimuksellinen asenne muistuttavat monilta osin oppimistilannetta. Ryhmässä syntyvät ideat ovat enemmän kuin yksilöidensä summa, ja onnistuakseen jokaisen osallistujan on oltava valmis antamaan taitonsa ja tietonsa ryhmän käytettäväksi mutta myös olemaan valmiina vastaanottamaan toisten tietotaitoa.

Teatterityössä tapahtuva pedagogisuus ja opittavat taidot ovat sellaisella osa-alueella, joiden kehitystä on vaikea mitata määrällisesti. Toiminta harrastajakentän teatteriympäristössä kasvattaa yksilön teatterillisten taitojen (näyttelijäntyö, esiintyminen, dramaturginen ymmärrys, teatterin tuntemus jne.) ohella hänen vuorovaikutus- sekä ryhmätyötaitojaan. (Rusanen 2001, 56-57.) Nämä taidot nousevat ryhmälähtöisissä teatteriproduktioissa toiminnan perusedellytyksiksi, ja ohjaajan pedagogisuus keskittyykin paremman ryhmätoiminnan ohjaamiseen.

### 2.3 Yhteistoiminnallinen oppiminen

Hahmottaessani millaista pedagogiikkaa ryhmälähtöinen teatterin tekeminen ehdottaa kaikista kuvaavimmaksi termiksi kasvatustieteestä olen löytänyt yhteistoiminnallisen oppimisen käsitteen. Jo pelkkä sana kuvaa itsessään devising-työskentelyä: ”yhteis”-osa liittää yksilön ryhmänsä kontekstiin ja ”toiminnallinen” paljastaa työn toiminnallisen luonteen. Sitä ryhmälähtöinen työskentely konkreettisella tasolla on: yhdessä tehtävää lattia-työskentelyä.

Koulumaailmassa yhteistoiminnallinen oppiminen yhdistetään vahvasti pienryhmämuotoiseen työskentelyyn, jossa oppiminen tapahtuu kokemuksellisesti työskentelyn lomassa. Oppilaat oppivat toisiltaan, itseltään ja ympäristöltään. Sen tavoitteena on yhdessä oppimisen kautta sitouttaa oppilaat oppimisprosessiin, parantaa oppilaiden itsetuntoa sekä oppimistuloksia. Yhteistoiminnallinen oppiminen on kuitenkin työskentelymuoto, eikä oma pedagoginen suuntauksensa. Se kumpuaa humanistisesta ihmiskäsityksestä, jossa oppija mielletään aktiiviseksi toimijaksi ja rakentuu konstruktivistisen oppimiskäsityksen pohjalta, jossa oppija luo tiedolle uusia merkityksiä aiempien kokemustensa perusteella. (Lahti 2006, 3.)

Sanan takaa paljastuu myös muita yhdistäviä tekijöitä kuten prosessikeskeisyys, yhteisöllisyys, positiivisen riippuvuuden synty, tavoite osallistujien väliseen tasa-arvoiseen asemaan ja työmäärän jakautumiseen sekä itseohjautuvuuteen (Hellström ym. 2015, 24-25). Nämä kaikki toiminnan perusedellytykset tukevat toistensa onnistumista. Tasa-arvoinen asema edesauttaa yhteisöllisyyden tunteen rakentumista ja positiivinen riippuvuus puolestaan vastuun tasaisempaa jakautumista. Prosessiin keskittyminen on keskittymistä parempaan ryhmätoimintaan, joka edesauttaa kaikkia pedagogisia ja taiteellisia tavoitteita.

Yhteisöllisyyden syntyminen ja sen ylläpitäminen ryhmälähtöisessä työskentelyssä tiiviinä kokonaisuutena on yksi toiminnan perusedellytyksiä. Yhteisöä tai yhteisöllisyyttä on kuvattu sosiaalisista vuorovaikutussuhteista syntyvänä verkostona. Tärkeiksi teemoiksi nousevat yhteisön osallisuus, sitoutuneisuus ja läheisyys. Yhteisöllisyyttä voidaan kuvata myös sanalla kiinnostus. Se on henkinen tila, jossa tapahtuu ihmisten välistä kanssakäymistä, toisista välittämistä ja oppimista. Kuulumista yhteisöön voi pitää ihmiselle pyrkimyksenä täyttää sosiaalisia tarpeitaan. (Lastumäki 2015, 18.)

Ryhmälähtöinen ohjaaja huolehtii yhteisöllisyyden syntymisestä ryhmänsä sisällä pyrkimällä ryhmäyttämään ryhmänsä yksilöt yhteisen kollektiivin syntymiseksi. Ryhmäytymiseksi kutsutaan ryhmän sisäistä prosessia, jossa tärkeimmiksi tekijöiksi nousevat ryhmän jäsenten keskinäinen tunteminen, vuorovaikutus, luottamus ja viihtyminen. Ei riitä, että ryhmän jäsenet tuntevat toisensa nimellisesti. Ryhmän on tiivistyttävä luottamuksellisen ilmapiirin syntymiseksi. Yhteisöllisyys syntyy ryhmän yhdessä viettämästä ajasta, yhteisestä tavoitteesta, leikistä ja virheiden yhdessä tekemisestä turvallisessa ympäristössä. Avainasemassa on ohjaajan ajattelussa myös aika. Ryhmät voivat olla keskenään hyvin erilaisia ja kulkea eri tahdissa. Toisissa prosesseissa ryhmäytyminen saattaa tapahtua vaivatta ensi hetkillä ja toisissa pikkuhiljaa ja arvaamatta vasta myöhemmässä vaiheessa prosessia. (Lähteenmäki 2007, 27-31.)

Ryhmäytymistä tukee ohjaajantyön keskittyminen myös ryhmän kaksoistavoitteiden toteutumiseen: ryhmän jäsenten tunnetavoite löytää kuuluvuuden tunne omasta ryhmästään sekä tehtävätavoite, joka tähtää työskentelyyn ja lopputulokseen. Kummankin tavoitteen ajaminen eteenpäin tukee toistaan. Monien ryhmien tehottomuus johtuukin siitä, ettei tunnesuhteisiin kiinnitetä tarpeeksi huomiota. Asennoituminen työskentelyyn tavoitteellisena ja mielekkäänä toimintana auttaa ryhmäläisien kokemukseen siitä, että työskentely on merkityksellistä. Merkityksellisyyden tunne syventää tunnesiteitä ryhmän jäsenten välillä. (Jauhiainen & Eskola 1994, 99-100.)

Termi positiivinen riippuvuus kuvaa, miten ryhmän jäsenten toiminta ja sen tulokset ovat toisiinsa sidotut niin, että kunkin oppilaan onnistuminen edellyttää kaikkien muiden ryhmänjäsenten onnistumista. Koetaan siis, että ollaan samassa veneessä. Jokainen osallistuja kantaa vastuun omasta oppimisestaan samalla kun on vastuussa myös oman ryhmän toiminnasta. Tavoitteellinen yhdessä tekeminen vastuuttaa jokaisen ryhmän jäsenen sekä ryhmän yhteisen tavoitteen saavuttamiseen että yksilölliseen vastuuseen omasta tekemisestään. Ryhmässä ei suvaita vapaamatkustajia eikä kukaan ryhmässä voi yksinään tehdä koko ryhmän tehtäväksi tarkoitettua tehtävää. (Hellström ym. 2015, 92-94.) Positiivisen riippuvuuden ja yhteisöllisyyden syntymistä voi kuvata myös sanalla koheesio. Kyse on ryhmän jäsenten keskinäisestä vetovoimasta, joka pitää yhteisön kassassa ja toimintakykyisenä.

Positiivinen riippuvuus liittyy tavoitteeseen tasa-arvoisesta ja demokraattisesta ryhmätoiminnasta. Kun jokaisen työpanos on yhtä merkittävä osa kokonaisuuden valmistumisesta, eriarvoisuuden synty on pitkälle estetty. Teatterikontekstissa ryhmälähtöisen prosessin tasa-arvoisuutta voi mitata myös tutkimalla lopputulosta. Työtavalle on tyypillistä,

että poiketen valmiista näytelmäteksteistä päähenkilökeskeisyys laskee moniäänisen lopputuloksen noustessa (Koskenniemi 2007, 84-85). Vaikkei hahmon merkitystä tarinalla voi mitata lava-aikana työtavalle on luonteenomaista, että aika jakautuu tasaisesti esiintyvän työryhmän kesken. Esityksenvalmistusprosessin aikana jokainen tarinaan syntyvä hahmo luodaan työryhmän itsensä toimesta. Jokaiselle hahmolle on tasa-arvoisessa asemassa työskentelevä työryhmän jäsen pitämässä hahmonsa merkityksestä kiinni.

Myös kysymys lopputuloksen tekijänoikeudesta havainnollistaa pyrkimystä tasa-arvoon. Kun esitys synnytetään tyhjästä, kaikki siihen lopulta istuvat elementit ovat yhteisomistuksellista ryhmätaitetta. Tekijänoikeuden jakautuminen onkin usein kuvattu työtavan konkreettiseksi haasteeksi (Koskenniemi 2007, 21). Ryhmätoiminnan edistämisen kannalta koen tämän olevan myös mahdollisuus: tämä on meidän esityksemme ja vain meidän. Se olisi jokin muu esitys, jos juuri me emme juuri tällä kokoonpanolla olisi tehneet sitä. Esityksen henkilökohtainen arvo työryhmälleen sekä sen rakentamiseen käytetty aika tuottaa kokemuksen vahvemmassa merkityksellisyydestä.

Itseohjautuvuus sekä osallistujien kyky itsenäiseen ongelmanratkaisuun ovat sekä yhteistoiminnallisen oppimisen että ohjaajavetoisen ryhmälähtöisyyden perustavoitteita. Ajatus pohjaa näkemykseen, jossa oppilaan tulisi olla aktiivisen toimijan roolissa omassa oppimisprosessissaan (Lahti 2006, 35-36). Samaan tavoitteeseen pyrin toimiessani ohjaajana ryhmälähtöisesti. Ohjaajavetoinen ryhmälähtöisyys erottuu ensemble-muotoisesta valitun johtajan vuoksi. Ryhmän sisäisten luonnollisten roolien muotoutuminen on aikaa vievä prosessi, jossa ohjaajavetoiset ryhmälähtöiset esitykset kokemuksen mukaan ikään kuin oikaisevat hieman. Päätöksenteko ja prosessin kulku nopeutuvat muusta työryhmästä irtautuneen ohjaajan vuoksi. Tavoite ryhmän itseohjautuvuuteen säilyy ja mikäli sama ryhmä työskentelisi pitkään yhdessä useiden esityksentekoprosessien kautta ulkoisen ohjaajan tarve pienenisi pikkuhiljaa ja ohjaajan rooli sulautuisi ryhmälle luonnollisella tavalla toiseen muotoon. Hyvän esimerkin itseohjautuvuuteen suuntautuvasta ohjaustyylistä olen saanut opintojeni aikana Oulun Taidekoulun taiteen perusopetuksessa, jossa vuosien ajan samoissa ryhmissä työskentelevät oppilaat pikkuhiljaa itsenäistyvät ja alkavat ottaa itse ryhmänä enemmän vastuuta esityksenvalmistusprosessista ja ohjaajan roolin merkitys esityksen toteutumisen kannalta pienenee.

### 3 PROSESSIN ERI VAIHEET – MITEN PEDAGOGISUUS NÄYTTÄYTYY

Oma kokemukseni ryhmälähtöisistä esityksistä pohjaa ohjaajavetoisiin ryhmälähtöisesti tuotettuihin esityksiin, joissa olen ollut osallisena joko näyttelijänä tai ohjaajana. teatteri-esityksen ohjaaminen on työtavasta huolimatta aina sarja valintoja. Kun ryhmä ja ryhmästä kumpuava materiaali asetetaan tekemisen lähtökohdaksi, omat valintani saavat ryhmän arvoa, voimavaroja sekä ohjaajantyön pedagogista ajattelua korostavan piirteen.

Painopisteeni ohjaajana on ensisijaisesti esityksen valmistusprosessissa ja sen prosessin laadun tarkkailussa. Onnistunut prosessi on minulle välttämätön, sillä prosessin laatu välittyy aina teoksen lopulliseen ilmeeseen. Ryhmän hyvinvointi on suoraan havaittavissa lopputuloksesta. Prosessin laatu välittyy tuotettavaan materiaaliin ja tästä materiaalista esitys kasaantuu. Jos ryhmällä on hätä, se tuottaa hätäistä materiaalia. Vasta kun ryhmä voi hyvin, sillä on edellytykset tarkoituksenmukaisen materiaalin tuottamiseen.

Onnistunut prosessi ei tosin tarkoita, että kaikilla olisi koko ajan kivaa. Vastaan voi tulla kuoppia ja kriisejä, mutta niistä selvittää. Niitä ei ohiteta tai koiteta piilottaa. Onnistunut prosessi haastaa ryhmän jäseniä ja saattaa olla ajoittain väsyttävä ja rankkakin. Ongelmien selvittely ja paikkaaminen vaativat ohjaajalta taitoa havaita ne ajoissa, uskallusta kohdata ja kekseliäisyyttä ratkaista. Hyvää prosessia ei voi teeskennellä. Ja jos voi, en itse ainakaan ole kovin hyvä siinä. Onnistuneen prosessin aitous ja vilpittömyys luovat teokselle kivijalan, jonka ympärille muu taiteellinen sisältö rakentuu. Ohjaajavetoisissa ryhmälähtöisissä esityksissä vastuu ryhmän toimivuudesta ja kyvystä itsenäisesti ratkoa ongelmia on ohjaajalla. Jos ryhmä ei toimi, ohjaaja voi syyttää vain itseään (Johnstone 1981, 25).

Ryhmälähtöisen työtavan sydämessä on ryhmän jäsenten oma vastuu osallisuudestaan ja osallistumisesta prosessiin sen alkuhetkestä viime metreille saakka. Omilla valinnoillaan jokainen ryhmän jäsen tulee vaikuttaneeksi suoraan lopputulokseen. Valmistuva näytelmä muovaantuu juuri ryhmänsä tekemän näköiseksi ja jokaisen näyttelijän rooli itselleen sopivaksi. Ohjaajan tehtävä on pitää huolta, että vastuu jakaantuu tasaisesti koko taiteellisen työryhmän kesken. Hän pyrkii havainnoimaan, onko ryhmän sisällä yksilöiden välisiä ongelmia ja kuulostelemaan, tuntevatko ryhmän jäsenet tullessa kuuluisiksi ja oikealla tavalla haastetuiksi.

Jokainen prosessi ja työryhmä eroavat toisistaan. On esityksiä ja työryhmiä, joissa pedagogisuuden tarve korostuu (lapsiryhmät tai harrastajat) ja vastavuoroisesti tapauksia, joissa tarve pienenee (ammattilaiset). Kun työni ohjaajana perustuu risteävien äänien yhteensovitukseen sekä vuorovaikutukselliseen ja tasa-arvoiseen työskentelyyn, tarve kuitenkin aina säilyy. Koen, että työtävän perimmäinen tarkoitus on tuoda ryhmänsä jokaisen jäsenen oma ääni kuuluviin ja tuottaa näistä laadukas taiteellinen kokonaisuus. Vastaavanlainen toiminta vaatii osallistujien kokemuspohjasta tai taitotasosta riippumatta ohjaajavetoisissa prosesseissa ohjaajantyöllistä pedagogisuutta.

Seuraavaksi siirryn kuvaamaan ohjaajantyön pedagogisuutta devising-prosessissa jakamalla työskentelyn viiteen vaiheeseen. Jaottelu perustuu omiin kokemuksiini sekä Sanna Heikkisen Pro Gradu tutkielman (2006, 36-63) prosessin kuvaukseen sekä vaiheistamiseen.

### **3.1 Suunnitteluvaihe**

Uuden esityksen valmistusprosessin alussa ohjaaja keskittyy suunnittelemaan mahdollisimman pitkälle kaikki ne asiat, joihin voi vaikuttaa ilman ryhmänsä jäseniä. Siinä missä tekstilähtöisen ohjaajan suunnittelutyö keskittyy kärjistetyksi lopputulokseen, ryhmälähtöisenä ohjaajana kännään katseeni prosessiin ja sen suunnitteluun. Jokainen ryhmä on erilainen ja valinta ryhmän kokoonpanosta ja suuruudesta vaikuttaa olennaisesti prosessin kulkuun ja sujuvuuteen. Ryhmälähtöisen prosessin ohjaajantyön pedagoginen luonne näyttäytyy suunnitteluvaiheessa ensimmäisenä työryhmän kokoamiseen liittyvissä valinnoissa.

Ryhmän jäsenten ominaisuudet sekä mahdollistavat että rajoittavat toimintaa. Tärkeintä ei ole samankaltaisuus vaan yhteensopivuus jäsenten kesken. Useissa tapauksissa toimintakykyisenä pidetään ryhmää, joka on homogeeninen kuvailevien attribuuttien suhteen (yksilöitä yhdistää esimerkiksi ikä, sosiaalinen tausta tai ammatti) sekä heterogeeninen käyttäytymisattribuuttien suhteen (esimerkiksi vetäytyväisyys, spontaanius tai aggressiivisuus). Kun ryhmän jäsenet jakavat samankaltaisuuksia kuvailevien attribuuttien suhteen, löytävät he toisistaan helpommin ja nopeammin samaistumispintoja. Tämä jouduttaa ryhmän yhteen hitsautumista. Käyttäytymiseltään samankaltaiset ryhmän jäsenet saattavat tulla hyvinkin toimeen keskenään, mutta toiminnan kannalta on hedelmällisempää, jos ryhmän sisältä löytyy yksilöitä, joilla on taipumus ryhmätoiminnassa mukautua erityyppisiin ryhmän sisäisiin rooleihin. (Jauhiainen & Eskola 1994, 109). Rauhoittavat



osallistujat täydentävät kitkaa aiheuttavia, mutta prosessin kannalta on välttämätöntä aiheuttaa välillä myös hieman kitkaa, että osallistujat voivat syttyä aiheelleen. Ihminen ei kuitenkaan ole koskaan niin yksioikoinen, että edustaisi vain yhdenlaista käyttäytymisen tapaa.

Ymmärrys ryhmäkoon merkityksestä vaikuttavana osana prosessia osoittaa myös pedagogista ohjaajantyön ajattelua ja nousee suunnitteluvaiheessa yksilövalintojen rinnalla keskiöön. Jäsenmäärän sijaan ohjaajan tulisi keskittyä ajattelemaan syntyvien ihmissuhteiden määrää. Syntyvien suhteiden määrän kasvaessa, niiden laatu muuttuu. Ryhmäkoon kasvaessa kiinteys ja jäsenten tyytyväisyys laskevat. Kilpailu ja ristiriidat yleistyvät samalla kun motivaatio ja aktiivisuus vähenevät. (Muhonen 2008, 26.) Suurissa työryhmissä on myös helpompi ”elää siivellä” ja luottaa siihen, että oma osallisuus ja vastuu valmistuvasta esityksestä on vain pieni osa kokonaisuutta, eikä silloin niin merkityksellinen. Omassa ohjaajatyössäni korostan myös työtavan suomaa moniäänisyyden merkitystä, jolla on vaara muuttua monotonisemmaksi mitä pienemmäksi ryhmäkoko kasvaa. Oikean tasapainon löytäminen sopivan ryhmäkoon ja yhteensopivien yksilöiden kesken on vaativa haaste ohjaajalle minkälaisessa toiminnassa tahansa.

Omassa työssäni olen huomannut, että ideaalikoko esiintyvälle työryhmälle on 4–8 henkilöä. Esityksen taiteellinen moniäänisyys toteutuu ja ryhmäkoko on hallittavissa. Ohjaajana minun on mahdollista tarkkailla koko ryhmää ja ehdin näkemään enemmän, kun ryhmäkoko on rajattu tarpeeksi pieneksi. Ryhmän on mahdollista muodostaa oma tiivis yksikkönsä sekä yksilöiden merkittävä suhde jokaiseen työryhmäläiseen.

Pedagogisuus suunnittelutyössä näkyy myös harjoituskauden hahmottamisena osiin valitun aiheen käsittelyyn sekä ryhmän tarpeiden mukaan. Ohjaaja kysyy itseltään, minkälaisessa aikataulussa ryhmä on valmis siirtymään vaiheesta toiseen ja paljonko tulee varata aikaa kullekin osa-alueelle. Hän kirjaa aikatauluun tavoitteita ja merkkipaaluja, joita seuraamalla työryhmä ehtii tavoitteeseensa ja esitys valmistuu ajallaan. Kuinka paljon tulisi varata aikaa aineistoon tutustumiseen ja milloin siirtyä tuottamaan materiaalia? Missä ajassa materiaalia on tuotettu tarpeeksi, eli kuinka tuottelias ryhmä on kyseessä?

Harjoituskauden pituuden ja rytmityksen merkitys korostuu devising-työssä. Aiheen käsittely ja tutkimus vaativat aikaa toisella tavalla kuin tekstin käsittely sellaisenaan. Aikaa tarvitaan ideoiden kokeilemiseen käytännössä sekä prosessin kehittämisen vuoksi. Työtavan mahdollisuuksiin lukeutuu, että aikaväli jolla harjoitellaan, on projektikohtaisesti

valittavissa resurssien ja budjetin mukaisesti. Valintaan harjoitusmäärästä vaikuttaa tavoitteet lopputuloksen suhteen. Toiset työryhmät valitsevat tarkan ja rajatun aikataulun työskentelylleen ja toiset saattavat työstää teostaan huomattavasti pidemmän aikavälin taloudellisista rajoitteista huolimatta. (Oddey 1994, 12 – 13.) Opinnäytetyöni harjoitusprosessi jakaantui noin sataan työtuntiin kolmen kuukauden ajalle, kun taas ohjaamani esitykset Oulun Taidekoulun Teatteritelttä-festivaalilla tehtiin 15:ssä viidelle päivälle jaetussa tunnissa. Ajanpuute ei ole yksistään haaste, vaan koen sen myös mahdollisuutena tuoda lavalle suodattamattomampaa tai paljaampaa materiaalia.

Puitteet, joissa ryhmä toimii, vaikuttavat myös olennaisesti työskentelyn laatuun. Ohjaajana valitsen, kuinka usein ryhmä kokoontuu ja missä harjoitukset pidetään. Harvakseltaan tapahtuva kohtaaminen kokemukseni mukaan hidastaa ryhmän yhteen hitsautumista, mutta voi olla paikallaan myöhemmässä kohtaa prosessia, kun ryhmä saattaa tarvita etäisyyttä tuottamaansa materiaaliin ja sen analysointiin. Samana pysyvä harjoitustila tukee toiminnan kehittymistä, kun ryhmällä on mahdollisuus muodostaa itselleen reviiri ja löytää oma paikkansa tilassa.

Ohjaajantyön pedagogisen otteen tarvetta on myös hyvä hahmotella suunnitteluvaiheen aikana etukäteen. Toiminko harrastajien tai lasten kanssa, vai ohjaanko ammattilaisia tai puoliammattilaisia? Mitkä ovat omat taiteelliset ambitioni ja ylittävätkö ne ryhmän pedagogiset tarpeet? Ohjatessani omaa opinnäytetyötäni ryhmälähtöisesti toimin puoliammattilaisryhmässä, jossa oma tarpeeni tuoda minun näköinen laadukas taiteellinen kokonaisuus ylitti ryhmän pedagogisen ohjaajuuden tarpeen. Olin silti pedagoginen ohjaajantyössäni, mutta jotkin valinnat tehtiin lopputulos edellä. Ohjatessani kuitenkin ryhmälähtöisesti taiteen perusopetuksen lapsiryhmiä, oppilaitteni tarpeet ylittivät omat taiteelliset ambitioni ja korostan oppimisprosessin kannalta sellaisia valintoja, joissa lopputuloksen on tarkoitus näyttää mahdollisimman pitkälle oppilaitteni itsensä näköisiltä ja tekemiltä. Parhaissa prosesseissa en joudu karsimaan kummastakaan, vaan taitelijana pystyn ohjaamaan oman ääneni osaksi esitystä ilman, että pedagogisuus ohjaajantyössäni kärsii.

Kun prosessi on aikataulussa ja ryhmä kasattu kokoon, viimeisimpänä suunnitteluvaiheeseen kuuluu konkreettinen harjoituskertojen etukäteissuunnittelu ja hahmottaminen. Valitsen jokaiselle harjoituskerralle pääasiallisen aiheen, teeman tai tavoitteen, johon työskentely tähtää. Alkupäässä harjoituskautta ensimmäiset viikot usein kuluvat tutustumiseen (niin toisiinsa kuin aiheeseen) ja ryhmäytymiseen. Muita prosessin aikana tär-

keiksi nousevia teemoja voivat olla esimerkiksi aineistoon tai impulssimateriaaliin tutustuminen, materiaalintuotto, audiovisuaaliset kokeilut, esityksen maailman tutkiminen tai näyttelijäntyön / kohtausten harjoittelu. Työssäni toteutan myös harjoituskertojen sisällä toistuvaa rakennetta, joka usein on jaettu lämmittely-, työskentely- ja purkuvaiheisiin. Lämmittely koostuu usein kehoa ja mieltä ”lämmittävistä” harjoituksista, eli fyysisistä sekä ”aivojumppa”-harjoitteista sekä leikeistä. Työskentelyvaiheessa toteutuu käsiteltävä aihe tai tavoite, joka voi ilmetä esimerkiksi improvisaatioharjoitteina, kohtausmateriaalin tuottamisena tai ajatuskarttojen työstämisenä. Purkuvaiheessa kootaan päivän anti ja käännetään katse seuraaviin harjoituksiin.

### **3.2 Aloitusvaihe**

Prosessi alkaa virallisesti, kun ryhmä kokoontuu ensimmäisen kerran. Alkupään harjoituskerrat tutustuttavat työryhmän ohjaajan tai työryhmän valitsemaan aiheeseen ja toisiinsa, mutta sitä tärkeämpi tavoite on pedagogisen ajattelun kannalta luoda pohja yhteiselle työskentelykulttuurille ja toivotulle olemisen tavalle. Aloitusvaihe on ryhmäytymisvaihe, tunnusteluvaihe ja etsimisvaihe. Toimiva ryhmädynamiikka toimii kaiken esityksentekoprosessia ympäröivän toiminnan pohjana ja sen rakentaminen alkaa ensimmäisestä hetkestä, kun ohjaaja kohtaa näyttelijänsä. Tärkeää on osata sanottaa tarpeeksi aikaisessa vaiheessa kaikki ohjaajan sekä muun työryhmän toiveet ja oletukset työskentelylle ja pitää huolta siitä, että koko taiteellinen työryhmä osaa puhua keskenään niin, että tulevat ymmärretyiksi. Alussa on hyvä puhua auki sellaisetkin asiat, joita voisi pitää itsestäänselvyyksinä. Yhteiset ääneen sanotut tai paperille kirjatut pelisäännöt avaavat itsestäänselvyyksinä pidettyjä asioita ja varmistavat, että koko ryhmä on tietoinen toimivan työskentelykulttuurin perusolettamuksista. Omassa työskentelyssäni arvostan aikataulujen ja ryhmän jäsenten keskinäistä kunnioittamista. Pyydän jättämään päivän muut tapahtumat harjoitustilan ulkopuolelle ja purkamaan päivän aikana kerääntyneet kiukut harjoituskerran alkulämmittelyn aikana. Harjoituskerran aikana on tarkoitus keskittyä työskentelemään ohjeitteni mukaan.

Uuden prosessin alkaessa aloitan itse työskentelyn esittelemällä devising-työtavan pääpiirteet ja minkä muotoisena itse toteutan ryhmälähtöisiä menetelmiä. Työtavan esittely tiivistää osaltaan myös pedagogisuuden tarpeen: devising vaatii luottamusta ja epävarmuudensietokykyä. Osallistujilta vaaditaan heittäytymistä ja vastuunottoa koko taiteellisesta prosessista, muuntautumista roolista toiseen niin ryhmän sisällä kuin taiteellisessa

mielessä ja kannustavaa sekä toisia tukevaa ilmapiiriä. Jotta työtavan perusolettamukset täyttyvät, on ohjaajan tehtävä aktiivista työtä ryhmänsä eteen, jotta ryhmäytyminen alkaa.

Keith Johnstone (1981, 25) kirjoittaa: ”Jos selitän opiskelijoille, että heidän pitäisi työskennellä toisiaan varten, että jokaisen yksilön tulisi olla kiinnostunut toisten edistyksestä, he hämmästyvät. Silti on selvää, että jos ryhmä tukee jäseniään voimakkaasti, työskentely sujuu helpommin.” Keskiöön nousee yhteisöllisyyden syntyminen ryhmäytymisen kautta. Ohjaajan on osattava mukaantua erilaisten ryhmien tarpeisiin ja tarjota erilaisia tapoja ryhmäytymisen edistämiseen. Leikit ja harjoitteet, joissa voi turvassa tehdä virheitä ja mokata syventävät yhteistä luottamusta. Työryhmä pyritään saattamaan sellaiseen tilaan, jossa kuka tahansa voi avoimesti tuoda esiin omia ideoita. Avoimessa vuorovaikutuksessa ja läsnäolossa osallistujat rentoutuvat ja voivat heittää ilmoille myös ne ideat, joita eivät itse pidä kovinkaan hyvinä. Näistä idean poikasista joku toinen voi kuitenkin innostua ja viedä pidemmälle ajatuksen näytelmän parhaimmaksi kohtaukseksi. Lukkiutuneessa ja turvattomassa harjoitusilmapiirissä sitä ei olisi välttämättä saatu sanottua ääneen.

Prosessin alussa osoitan omalla olemisen tavallani esimerkin toivotusta osallistujuudesta. Ohjaajan oma energia ja luoma ilmapiiri tarttuu. Voin olla innostaja ja osoittaa kuinka tärkeänä pidän juuri kyseistä ryhmää ja yhteistä tavoitettamme tuottaa esitys. Merkityksellisyyden tunne tarttuu ja leviää ryhmään. Juuri me teemme juuri tämän näytelmän. Ryhmälähtöinen työskentely takaa, että jokaisesta syntyvästä esityksestä on tullut juuri sellainen vain siksi, että juuri ne henkilöt, jotka ovat olleet osa työryhmää, ovat olleet paikalla. Yksikin henkilömuutos olisi tehnyt näytelmästä täysin erilaisen. Osallistujien on hyvä tietää, että tätä syntyvää näytelmää ei tulisi olemaan, jos me emme juuri tällä kokoonpanolla tekisi sitä.

Toimiessani ohjaajavetoisesti ryhmälähtöisen teatterin kontekstissa, tulen usein valinneeksi käsiteltävän aiheen jo ennen tapaamista ryhmän kanssa. Valitulla aiheella on kosketuspinta omaan taiteilijaminääni, mutta on mahdollista, ettei työryhmän jäsenet tunne entuudestaan samanlaista paloa aihetta kohtaan. Tämä asettaa työskentelylle haasteen, sillä merkityksellisyyden tunne tehtävään taiteelliseen työskentelyyn on perustavanlaatuinen osa devising-työtappaa. Näissä tilanteissa, pyydän työryhmän jäseniä aloitusvaiheen aikana miettimään itselleen niin sanotun ”minä-tilauksen” (Heikkinen 2006, 38), eli valitsemaan oman henkilökohtaisen tutkimusaiheensa yhteisen tutkimuk-

sen sisällä. Jos valintani aihemateriaalista on japanilainen animaatiotaide, niin työryhmänä tutkimme, miten kyseisen animaatiotaiteen estetiikkaa ja ominaispiirteitä voi siirtää näyttämölle. Henkilökohtaisen minä-tilauksen ei tarvitse liittyä japanilaiseen animaatiotaiteeseen, vaan se voi olla esimerkiksi tutkimus omasta näyttelijäntyöllisestä kehityksestä uudentyyppisen hahmon kautta tai haaste itselle toimia ryhmätilanteissa toisen tyyppisessä roolissa kuin mihin on tottunut.

Määrällisesti suurin osa koko muuta työskentelyä määrittäviä ohjaajantyöllisiä, niin taiteellisia kuin pedagogisia, valintoja tehdään kahden ensimmäisen vaiheen aikana. Valinnat ryhmän kokoonpanosta, suuruudesta, tilasta, aikataulusta, tavoitteista sekä työskentelykulttuurin luomiseksi valituista pelisäännöistä määrittävät näitä työvaiheita seuraavaa kaikkea työskentelyä. Pedagogiset valinnat työskentelylle on jo tehty ja aloitusvaiheen jälkeen, niitä on vaikea muuttaa. Työskentely tähtää aloitusvaiheesta eteenpäin toteuttamaan näitä valintoja.

### **3.3 Materiaalintuottovaihe**

Materiaalia ei synny ilman ryhmän jäsenten kiinnostusta ja sisäistä paloa tutkittavaa aihetta kohtaan. Keskiössä säilyy ilmapiiri ja sen vaikutus ryhmän toimintaan. Ohjaajan tehtävä on saada ryhmänsä innostumaan ja vapautumaan oikeanlaisen ilmapiirin löytymiseksi. Tarjousten, ehdotusten ja esityksen suunnan on tarkoitus löytyä yhdessä tasarvoisena työryhmänä, jossa ohjaajan ääni on materiaalintuottovaiheessa parhaimmillaan vain yksi muiden joukossa. Tämä vaihe on leikki. Materiaalia on tarkoitus synnyttää leveyssuunnassa, eli työskennellään määrällisesti ja jätetään turha analysointi toiseen vaiheeseen.

Siri Kolu (2012, 174-175) tuo esiin artikkelissaan John Cagen oppilaille ja opettajille tarkoitetut neuvot tämän tyyppiselle työskentelylle. Kuudes sääntö on: "Follow the leader. Nothing is a mistake. There is no win and no fail. There is only make." Se terävoittaa devising-ohjaajan pedagogisen pyrkimyksen. Se kertoo työskentelystä ilman virheen tekemisen häpeää, sillä vahingoista saattaa löytyä kirkkaimmat timantit, joiden varaan koko esityksen on mahdollista rakentua. On oltava valmis tuottamaan, hämmästyttämään, syttymään ja havaitsemaan (Kolu 2012, 174). "There is only make" riisuu mystiikan materiaalintuottovaiheen ympäriltä. Kun ohjaaja saa ryhmänsä "vain tekemään" on hän onnistunut kääntämään pelon itsensä häpäisemisestä luottamukselliseen ja turvalliseen ilmapiiriin.

Tehtävänannot sekä palaute ryhmän tuottamista kohtauksista ovat molemmat ohjaajan keinoja osoittaa pedagogisuuttaan materiaalintuottovaiheessa. Harjoituskerran aikana pyydän työryhmääni erilaisten tehtävänantojen kautta kehittämään pienryhmiin jaettuina lyhyitä kohtauspätkiä sekä demoja, jotka katsotaan heti valmistamisen jälkeen. En itse osallistu kohtausten tekemiseen tilanteessa vaan jättydyn tilan ulkopuolelle. Näin varmistan harjoitustilanteessa, että valitsemastani tehtävänannosta huolimatta ryhmäläisten omat valinnat kohtausten luomisessa korostuvat.

Tehtävänannossa on tärkeää antaa tarpeeksi raameja työstettävälle demolle, että pienryhmä saa jonkin lähtökohdan tekemiselleen. Devisingista kirjoitetuissa oppaissa on lukemattomia määriä ideoita ryhmille, jotka etsivät lattiatyöskentelylleen lähtökohtia. Suosikkejani ovat esimerkiksi Davis Robinsonin ehdottama ”lista”-tekniikka kohtauksen lähtökohtana (liite 1). Hän antaa työskentelevälle ryhmälle listan fyysisiä toimintoja ja muita konkreettisia määreitä, jotka on kaikki sisällytettävä samaan kohtaukseen. Lista on pitkä, eivätkä määreet ensisilmäykseltä näytä liittyvän mitenkään toisiinsa. ”Mahdottoman pitkä” lista antaa kuitenkin konkreettisen lähtökohdan helposti saavutettavissa olevia pieniä tavoitteita (kuten kohtaukseen sisällytettävä hyppy tai painonsiirto) ja työntää ryhmää tuottamaan fyysisyyttä kohtaukseen. Työstettävälle demolle annetaan myös tarpeeksi tiukka aikaraja, joka luo pienryhmälle paineen ryhtyä toimeen analysoinnin sijaan ja saa usein aikaan toiminnallista työskentelyä pelkän puhumisen tai ääneen ajattelun sijaan. (Robinson 2015, 61 – 62.)

Materiaalin tuottaminen on vaiheen virallinen työskentelytavoite, mutta taustalla jatkuu myös ryhmän sisäinen kehitysprosessi ja jatkuva ryhmäytyminen. Ryhmälle alkaa pikkuhiljaa muodostua omaa normistoa ja sanastoa. Ryhmäytyminen ei pääty alkupään leikkien jälkeen vaan jatkuu ja syvenee läpi prosessin. Yhdessä vietetyt tauot työskentelyn lomassa ovat minulle myös äärimmäisen tärkeitä niin ryhmäytymisen, että luovuuden vuoksi. Kun väsyneet aivot saavat hengitystauon aktiivisesta työskentelystä, tauolla vietetty aika täyttyy huumorin kukkasista. Monet ensin ylitsepääsemättömän vaikeilta tuntuneet esityksen ongelmat ikään kuin vaivatta ja yrittämättä selviävät. Ilmoille saatetaan heittää vitsinä se jokin ratkaisu, joka todella päättyy myös lopulliseen esitykseen.

Yhteistoiminnallisen oppimisen keinoin toimiva opettaja poistaa itsensä ryhmätyöskentelytilanteesta ja antaa ryhmälle mahdollisuuden työskennellä itsenäisesti projektin ympärillä. Samoin ohjaajana materiaalintuottovaiheessa poistan itseni fyysisesti huoneesta, jossa kohtausta työstetään, etten tulisi sen rakennusvaiheessa vaikuttaneeksi liikaa sen sisältöön. Kerron olevani käytettävissä, jos syntyy ongelmatilanne tai pienryhmäläiset

haluavat, että tarkennan ohjeitani. Lasten kanssa työskennellessäni kierrän aktiivisesti eri ryhmien välillä pitämässä huolta, että jokainen saa äänensä kuuluviin ja että ryhmä voi löytää kompromisseja risteävien ajatusten välillä. Tärkein ohjeeni, jonka voin antaa, on: ”Jos et ole kokeillut, et voi tietää, toimiiko se.”

### 3.4 Dramaturgijan rakennusvaihe

Dramaturgisessa työskentelyvaiheessa luodusta materiaalista pyritään luomaan kaari tai kantava tarina esitykselle. Työskentely tapahtuu ryhmän ennalta määräämällä tavalla. On tehty päätös siitä, tarjoaako ohjaaja vai työryhmä erilaisia ehdotuksia dramaturgialle vai työstetäänkö tarinan kaari alusta loppuun yhdessä. Koen, että dramaturgisessa työskentelyssä taiteellinen ajattelu usein korostuu pedagogisten päämäärien yli. Lopputulos, valmistuva teos ja tuotettu materiaali nousevat ohjaajantyön keskiöön. Valintoihin nousevat myös ratkaisut esityksen muodon suhteen: pyritäänkö aristoteeliseen dramaturgiaan, rikotaanko esitys fragmenteiksi vai sovelletaanko molempia. Rakennuspalikkoina toimivat materialintuottovaiheessa tehdyt kohtaukset ja niiden aiheet, jotka saattavat jo itsessään ehdottaa jonkinlaista dramaturgiaa.

Omassa ohjaajantyössäni suosin työtappaa, jossa työstämme yhdessä esityksen dramaturgijan. Kirjaamme ylös jokaisen materialintuottovaiheessa tehdyn kohtauksen erillisille paperiarkeille ja muistelemme, minkälaisia kokonaisuuksia kohtauksille annetut nimet pitivät sisällään. Järjestelemme yhdessä kohtauksia lattialle erilaisiin järjestyksiin: minkä kohtauksen on pakko olla ennen jotain toista? Muuttuuko jokin, jos kohtauksen paikkaa vaihtaa? Ehdottaako tehdyt kohtaukset muotoa tai tarinaa ja jos ehdottavat, mitä jo tehtyjen kohtausten väleistä puuttuu? Usein lapputyöskentelyn lomassa demot limittyvät toisiinsa ja useat erilliset kohtausaiheet saatetaan yhdistää samaksi kohtaukseksi, tai jättää pois kokonaan. Materiaalin karsimisessa taiteellisen moniäänisyyden takaamiseksi ohjaajan on valinnoissaan ajateltava myös pedagogisesti. Näytelmässä on säilyttävä jotain jokaiselta. Vahingossakaan ei saisi käydä niin, että säännönmukaisesti vain jonkin tai joidenkin ryhmän jäsenten tuottamaa materiaalia ty pistetään ja poistetaan joidenkin toisten tuottaman materiaalin alta.

Aina devising-työskentelyssä ei ole tarkoituksenmukaista kirjata ylös dramaturgista rakennetta perinteisen repliikkipohjaisen käsikirjoituksen varaan. Silloin, kun esitys ei etene dialogin ehdoilla, esimerkiksi ohjaaja Meiju Niskanen on käyttänyt musiikin maailmasta lainattua ”partituuria” käsikirjoituksen visualisointina. Tällöin esitys hahmotetaan

paperille ikään kuin taulukkoon, jossa toisessa sarakkeessa kulkee toistuvat tärkeät elementit (esimerkiksi valo, ääni, jokin tietty rekvisiitta, liikkeen laatu jne.) ja toisessa kohtausjärjestys. (Koskenniemi 2007, 60-61.) Omassa työskentelyssäni painotan, että lopulliset repliikit muotoutuvat läpimeno- ja harjoitteluvaiheessa muuttumattomiksi toiston kautta, joten emme kirjaa niitä ylös kuin aikaisintaan tekniikan ajajalle iskulistaksi. ”Repliikitön” käsikirjoitus pitää yllä mahdollisuutta muutoksille. Työtapa sallii jo lukkoon lyödyn uudelleen hahmottamisen myöhemmässäkin vaiheessa prosessia.

### **3.5 Läpimeno-, harjoittelu- ja esitysvaihe**

Harjoitteluvaihe alkaa, kun dramaturginen työskentely on saavuttanut alustavan ja ryhmän yhteisesti hyväksymän esitysrungon. Jo tehtyjä kohtauksia lähdetään harjoittelemaan ja muokkaamaan kohti esityksen lopullista muotoa. Paine näytelmän valmistumisesta jouduttaa asioiden lopullista lukkoon lyömistä ja muutokset joita tehdään muuttuvat pienemmiksi ensi-illan lähestyessä.

Moninaisista ryhmälähtöisen ohjaajan rooleista omassa prosesseissani harjoitteluvaiheessa korostuu perinteinen näyttelijäntöön ohjaaminen. Ohjaajuuden pedagogisuus näyttäytyy tässä työskentelyvaiheessa huomion jakautumisena näyttelijäkunnan kesken sekä erityisesti tilanteissa, joissa ohjaaja antaa palautetta, kehuja tai kritiikkiä näkemästään. Pedagogisuuden ilmentyminen noudattaa siis harjoitusvaiheessa samankaltaisia piirteitä perinteisessä ohjaajantyössä.

Palautteenanto on taito, joka on opeteltavissa. Kuka tahansa voi olla hyvä tai huono palautteenantaja. Ensimmäinen asia jota ohjaajan tulisi ajatella, on motiivi palautteen antamiselle. Ohjaajan on tarkoitus pyrkiä palautteellaan tukemaan niin teoksen lopullista arvoa kuin palautteen vastaanottajan henkilökohtaista näyttelijäntöön kehitystä. Kyseessä on sosiaalinen ja vuorovaikutuksellinen tilanne, jossa ohjaaja on palautteenantajana havainnoinut mitä joku teki ja millainen vaikutus kyseisellä teolla on ollut. Palautteen laatu usein jakaantuu joko kannustavaan tai korjaavaan palautteeseen ja pedagogisen taitavuuden mittarina voi pitää ohjaajan tilannetajua sekä sanavalintoja palautteenantohetkissä. Kannustavan palautteen tarkoitus on auttaa toimijaa jatkamaan hyvin tehtyä toimintatapaa samaan malliin. Korjaava palaute taas antaa henkilölle mahdollisuuden korjata toimintaansa parempaan suuntaan. (Kilpinen 2015, 3-4.)



Viimeisten läpimenojen kohdalla ohjaaja antaa vastuun esityksistä esiintyvälle työryhmälleen. Viimeisen esityksen jälkeen ryhmä on toteuttanut tavoitteensa ja sen elinkaari tulee päätökseen. Prosessin päätyminen nostaa yleensä esiin erityyppisiä tunteita riippuen ryhmäytymisen tiiveydestä ja ryhmäprosessin laadusta. Tunneskala pitää sisällään tunteita helpotuksesta haikkeuteen. Se, miten ryhmän purkaminen käsitellään, on projektikohtaisesti ohjaajan viimeinen pedagoginen päätös. Omassa työssäni olen kokenut tärkeäksi prosessin loppurituaalin, joka minulle on lahjan antaminen jokaiselle työryhmän jäsenelle osoitukseksi kiitoksesta ja luottamuksesta.

## 4 LOPUKSI

Edellä olen tarkastellut ryhmälähtöistä teatteria esityksenvalmistusprosessin työtapana sekä pohtinut ohjaajantyöhön liittämääni pedagogista otetta. Olen tullut siihen tulokseen, että ohjaajantyön pedagogista luonnetta on vaikea erottaa muusta ohjaajantyöstä. Valinta ryhmälähtöisestä työtavasta esityksenvalmistusprosessin lähtökohtana asettaa ohjaajan toimimaan taiteellispedagogisesti niin ohjaustilanteissa kuin prosessin suunnittelussa.

On jännittävää ja kiehtovaa lähteä matkalle ilman, että tietää minne päätyy. Ryhmälähtöinen tapa tuottaa esityksiä on minulle rakas ja mielekkäin teatterin tekemisen muoto. Siitä on muotoutunut minun tapani luoda taidetta, ensin esiintyjänä ja sittemmin ohjaajana. Minulle devising tarjoaa loputtomia mahdollisuuksia ja antaa tunteen siitä, että mikä vain minkä yhdessä keksimme, on mahdollista. Ryhmälähtöiset esitykset ovat tutkimusmatkoja, joiden määränpää selviää vasta, kun on jo lähtenyt. Esitys on tarkoitus jättää löydettäväksi prosessin syövereihin ja kuten J. R. R. Tolkien teoksessaan *Hobitti – eli sinne ja takaisin* (1937) sen ilmaisee: ”Etsiminen on verraton keino löytää.”

Ryhmälähtöinen työtapana on kaikista tuntemistani teatterin työtavoista mukautuvaisin ulkoisia haasteita kohtaan. Haasteet, rajat, esteet ja seinät muuttuvat mahdollisuuksiksi, eikä työskentely tyssää niihin. Niistä tehdäänkin kiinteitä osia esitykseen tai ne haastavat keksimään uuden mielenkiintoisen tavan ohittaa ongelma, jota ei muuten olisi syntynyt. Esimerkiksi japanilaisesta animaatiotaiteesta inspiroitunut opinnäytetyöesitykseni suunnitteluvaiheessa halusin suuren työryhmän sekä ihmisjoukon tuottamaa kaaosta lavalle. Erinäisten sattumusten kautta työryhmä kutistui kutistumistaan ja lopulta prosessin aloitti kanssani kolme näyttelijää. Esitys oli kuitenkin vielä täysin toteutettavissa ja haastoi meitä työryhmänä keksimään uusia ratkaisuja samankaltaisten tunnelmien saavuttamiseksi. Vaaran paikat tulevatkin harvoin ryhmälähtöisissä esityksissä ulkopuolelta, vaan löytyvät prosessin sisältä. Jos ryhmä ei toimi, esitystä ei synny.

Toimiessani ryhmälähtöisen esityksen ohjaajana minun on oltava pedagoginen. En näe muuta keinoa varmistaa lopputuloksen laatua. Prosessi välittyy aina lopputulokseen. Huolenpito ja omistautuminen ryhmälle ovat keinojani ohjaajana osoittaa pedagogisuuttani. Kun prosessiin on todella keskitytty, lavalla on joukko teoksestaan vilpittömästi pitäviä ihmisiä, jotka uskaltavat avoimesti ja rehellisesti seisoa tekemänsä työn takana.

Valintani värittyvät prosessin aikana sen kautta, mikä on ryhmän toiminnan kannalta paras vaihtoehto tai miten voin varmistaa, että lopputuloksessa säilyy jokaisen osallistujan ääni.

Pedagogisuus on minulle tasa-arvoista kohtelua ryhmän sisällä. Ryhmälähtöisen esityksenvalmistusprosessin keskeisenä arvona sekä prosessin lävistävänä vaikuttajana tasa-arvoisuus nousee minulle tärkeäksi työtäni määrittäväksi teemaksi. En halua nostaa itseäni kenenkään muun yläpuolelle. Pakenen hetkiä, joissa niin voisi käydä. En halua autoritäärisesti toteuttaa sitä ”yhtä ja oikeaa” visiota. Kokemus opinnoistani ja kentältä saattaa asettaa minut harrastajien parissa asiantuntijavieraksi, mutta minun visioni on minun ääneni ja edustaa maailman väestössä yhtä reilusta seitsemästä miljardista. Minimaalisen pieni prosenttiluku kasvaa edes hiukan, kun useamman ihmisen ääntä kuullaan. En ihmisenä ole yhtään sen parempi tai huonompi kuin kukaan muukaan. Mutta olen mustavalkoinen, yksin näen vain oman puoleni tarinasta. Tarvitsen toisten ihmisten väriä luodakseni teatteria, jolla on mahdollisuus koskettaa.

## LÄHTEET

Eskola, M. & Jauhiainen, R. 1994. Ryhmäilmiö. Juva: WSOY.

Heikkinen, S. 2006. Devising teoriassa ja käytännössä. Hahmotelmia ja ehdotuksia yhdestä teatterin tutkimuksellisesta mahdollisuudesta. Pro gradu –työ. Teatterin- ja draamantutkimus. Tampere: Tampereen Yliopisto. Viitattu 25.3.2018.

<https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/93957/gradu01412.pdf?sequence=1>.

Hellström, M.; Johnson P.; Leppilampi, A. & Sahlberg P. 2015. Yhdessä oppiminen. Yhteistoiminnallisuuden käytäntö ja periaatteet. Riika: Into Kustannus.

Itä-Suomen yliopisto. 2015. Keskeiset käsitteet. Viitattu 2.4.2018.

<http://www2.uef.fi/en/aducate/keskeisimmat-kasitteet>.

Johnstone, K. 1981. Impro. Improvisation in the Theatre. Suomentanut Routarinne, S. 3. painos. Helsinki: Yliopistopaino.

Kilpinen, A. 2015. Palautteesta paremmaksi? Palautteen merkitys harrastajanäyttelijää ohjatessa. Opinnäytetyö. Esittävän taiteen koulutusohjelma. Kokkola-Pietarsaari: Centria ammattikorkeakoulu. Viitattu 2.4.2018 [https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/98933/Kilpinen\\_Alina.pdf?sequence=1](https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/98933/Kilpinen_Alina.pdf?sequence=1)

Kolu, S. 2012. Devising, minä ja John Cage: Tyhjän käsikirjoittamisesta. Teoksessa Salminen, P. & Snicker, E. (toim.) Jumalainen näytelmä. Dramaturgisia työkaluja. Helsinki: Like. 168–179.

Koskenniemi, P. 2007. Osallistava teatteri. Devising ja muita merkillisyyksiä. Tampere: Kansalaisfoorumi.

Lahti, M. 2006. Yhteistoiminnallista oppimista opettelemassa. Kehittämishankeraportti. Ammatillinen opettajakorkeakoulu. Jyväskylä: Jyväskylän Ammattikorkeakoulu. Viitattu 25.3.2018 <https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/19664/TMP.objres.133.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Lastumäki, J. 2015. Yhteisöllisyys työhyvinvoinnin tukena. Kohti osallistavaa työyhteisöä. Osallisuuden aktivointia kehitysvammaisten asumispalveluyksikön työyhteisössä. Opinnäytetyö. Kansalaistoiminnan ja nuorisotyön koulutusohjelma. Humanistinen Ammattikorkeakoulu. Viitattu 2.4.2018 [https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/88154/Lastumaki\\_Johanna.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/88154/Lastumaki_Johanna.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Lähteenmäki, S. 2007. Ryhmäyttäminen ohjaajan työkaluna. Kehittämishankeraportti. Ammatillinen opettajakorkeakoulu. Jyväskylä: Jyväskylän Ammattikorkeakoulu. Viitattu 2.4.2018 [https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/20296/jamk\\_1196685534\\_2.pdf](https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/20296/jamk_1196685534_2.pdf)

Muhonen, J. 2008. Pienryhmämenetelmä lasten ja nuorten ehkäisevän työn välineenä. Pro Gradu –työ. Yhteiskuntatieteiden ja filosofian laitos. Jyväskylä: Jyväskylän Yliopisto. Viitattu 2.4.2018 <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/38246/URN:NBN:fi:juu-201207202111.pdf?sequence=1>

Oddey, A. 1994. Devising theatre. A practical and theoretical handbook. 2. painos. Oxon: Routledge.

Robinson, D. 2015. A practical guide to ensemble devising. China: Palgrave.

Rusanen S. 2001. Teatteri – huotolaislapsi suomalaisessa koulussa. Teoksessa Korhonen, P. & Østern, A. (toim.) Katharsis. Draama, teatteri ja kasvatus. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy. 47–60.

Tolkien, J. 1937. Hobitti eli sinne ja takaisin. Suomentanut Juva, K. & Pekkanen, P. 23. painos. Helsinki: WSOY.

Østern A. 2001. Teatterin merkitys kautta aikojen lasten ja nuorten näkökulmasta. Teoksessa Korhonen, P. & Østern, A. (toim.) Katharsis. Draama, teatteri ja kasvatus. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy. 15–45.

## LIITTEET

### Liite 1

Include all of these actions in some form:

- three forward rolls;
- two shoulder rolls, forward or backward;
- one group tableau;
- a kiss;
- a slap;
- two log rolls;
- some running;
- a pause that is too long;
- a moment of aching beauty;
- a jump;
- a surprising entrance;
- something in unison;
- someone laughing or crying;
- three weight exchanges (lifts, leans, counterbalance);
- something symmetrical;
- something frightening;
- text from one newspaper article;
- groups of five to six actors;
- you may use music if you like;
- not everyone need do every action;
- do them in any order you like, repeat or add anything you need to;
- every moment should be fully committed, planned and rehearsed;
- it need not make sense.

(Robinson 2015, 61 – 62)