

Opinnäytetyö (AMK)

Esittävä taide

Teatteri

2022

Minka Laukniemi

MIKSI TEATTERISSA AINA VAIN LEIKITÄÄN?

OPINNÄYTETYÖ (AMK) | TIIVISTELMÄ

TURUN AMMATTIKORKEAKOULU

Teatteri-ilmaisun ohjaaja

2022 | 29 sivua, 2 liitesivua

Minka Laukniemi

MIKSI TEATTERISSA AINA VAIN LEIKITÄÄN?

Opinnäytetyössä tutkin leikin ja teatterin hyötyjä lapsen kasvulle ja kehitykselle sekä pohdin, mitä lapsi voi teatteriharrastuksesta tuoda mukanaan aikuisuuteen. Opinnäytetyö kokoaa yhteen oman pedagogiikkani ydinajatuksia ja havaintojani opetustyöstä. Havaintoni perustuvat pääasiassa 4–12-vuotiaiden lasten parissa tehtyyn opetustyöhön. Tavoitteeni on vastata kysymykseen siitä miksi leikki on teatteriopetuksen kulmakiviä.

Teoreettisena viitekehyksenä käytän Unicefin julkaisemaa Children's participation from tokenism to citizenship-teosta, joka käsittelee lasten osallisuutta sekä Taideyliopiston julkaisemaa kehollisen oppimisen teoriakokonaisuutta. Tarkastelen leikkiä Jean Piagetin kehitysvaiheteorian kautta ja tutkin sitä teatterin näkökulmasta. Lisäksi hyödynnän lähteenä Reetta Vehkalahden teosta Leikkivä teatteri sekä artikkeleita alan asiantuntijoilta.

Opinnäytetyö toimii yhteenvetona teatteria harrastavien lasten vanhemmille sekä muille asiasta kiinnostuneille, jotka haluavat paremmin ymmärtää teatterin leikinomaista luonnetta.

Teatteri-ilmaisun ohjaajille on tehty useita erinomaisia opaskirjoja harjoitteisiin ja teatterileikkeihin. Opinnäytetyö on pyrkimykseni avata teoriaa näiden harjoitteiden ja väkiintuneiden toimintamallien takana sekä välittää lukijalle syvempää ymmärrystä teatterin pitkäjänteisestä luonteesta tulevaisuuden osaajien kasvattajana.

ASIASANAT:

leikki, teatteriharrastus, teatterikasvatus, kulttuurikasvatus, taidekasvatus, osallisuus, lapset, lastenteatteri

Minka Laukniemi

WHY IS IT THAT WE ALWAYS PLAY IN THEATRE?

In my thesis I study the benefits of play and theater in children's growth and development, and process what children are able to bring from their theater hobby into adulthood. This thesis brings together the core ideas of my own pedagogical approach as well as my observations as a teacher. My findings are mainly based on teaching 4–12-year-olds. I aim to answer the question of why play is the cornerstone of theater education.

As a theoretical frame of reference, I use the book *Children's participation from tokenism to citizenship*, published by Unicef, which deals with the complicity of children, as well as the theory of physical learning published by the Helsinki University of Arts. I look at play through Jean Piaget's theory of the developmental stages and examine it from a theatrical perspective. In addition to sources, I use Reetta Vehkalahti's book *Leikkivä teatteri* and articles from experts in the field.

The thesis serves as a summary for parents of children in theater education, as well as for others who want to better understand the playful nature of theater.

There are many excellent guidebooks for exercises and theater plays for drama teachers. This thesis is my attempt to open up the theory behind these exercises and established operating models, and to convey to the reader a deeper understanding of the long-term nature of theater as an educator of the future experts.

KEYWORDS:

play, theater hobby, complicity, art education, cultural education, applied arts, children

SISÄLTÖ

1. JOHDANTO 2

2. LEIKKI ON LAPSEN TYÖTÄ 4

2.1. Lapsen kehitysvaiheet leikin näkökulmasta 4

2.2. Kehollinen oppiminen 5

2.3. Leikkiä vai teatteria? 8

3. TEATTERI ON LEIKKIÄ 10

3.1. Kaaosta ja järjestystä 10

3.2. Teatteri on muutakin kuin esiintymistä 11

3.3. Teatteri vaatii tunnetason sitoutumista 13

4. MITÄ ON OSALLISUUS? 16

4.1. Osallisuuden portaat 17

4.2. Lapsilähtöisyys 19

5. LAPSI TEATTERIN KATSOJANA 21

5.1. Lapsi tahtoo osallistua 21

5.2. Jälkikäsitteily 23

5.3. Vuorovaikuttava esitys 24

6. TEATTERILEIKIT TUKEVAT VAPAATA KASVUA 25

LÄHTEET

1. JOHDANTO

”Tehdäänkö me täällä muuta kuin leikitään?” lapset kysyvät minulta aina, kun ensimmäinen teatteritunti on takana. Se on hyvä kysymys, johon yksinkertainen vastaus olisi ”emme”. Teatteri on leikkiä, niin lasten kuin aikuistenkin kanssa. Teatteria tehdessä me kuvittelemme näyttämötodellisuuden olevan totta, ja noudatamme työryhmänä yhdessä sovittuja sääntöjä. Käytämme esineitä eri tavalla kuin arkitodellisuudessa, annamme vaihtoehtoisia merkityksiä arkisille asioille ja pukeudumme roolivaatteisiin uskoen hetken olevamme joku aivan toinen henkilö toisessa ajassa, paikassa, vaihtoehtoisessa elämässä. Uskomme mustan valkoiseksi, valheen todeksi, ja joskus jopa näkymättömät asiat muuttuvat näkyviksi. Teatteri on illuusioita, yhteistä mielikuvituksen tuotetta, ja vapautumista arkitodellisuuden kahleista. Miten muuten tätä voisi kuvailla, kuin että me leikimme yhdessä? Niin näyttämöllä kuin katsomossakin me leikimme hetken uskovamme toiseen todellisuuteen.

Katariina Numminen (2018) tarkastelee artikkelissaan Dramaturginen prosessi leikkinä leikkiä rajailmiönä. Hän lainaa psykoanalytikko Donald Winnicottin teoriaa, jossa leikki tapahtuu subjektin sisäisen maailman ja ulkoisen todellisuuden rajapinnalla. Winnicottin mukaan leikki on haurasta. Se vaatii turvallisuutta ja keskittymistä, sillä leikkiminen on tila, jossa sisäinen ja ulkoinen kohtaavat. (Numminen 2018.) Teatteria harjoiteltaessa olemme juuri näiden asioiden äärellä. Teatterileikkien onnistumiseksi on luotava yhdessä ryhmänä turvallinen tila, jossa leikin on mahdollista syntyä. Se vaatii herkkyyttä kaikilta osallisuilta, jotta jokaisella on tilaa tuoda itsensä näkyväksi ja etsiä oman sisäisen maailman ja ulkoisen todellisuuden rajapintoja. Teatterileikit vaativat turvallisuutta myös emotionaalisella tasolla, johon johdattelu tapahtuu vähitellen. Lasten keskittymiskyvyn suuntaaminen yhteiseen tehtävään on erityisen haastavaa, sillä lapset eivät vielä osaa säädellä tunteitaan aikuisten lailla. He innostuvat, kyllästyvät, harmistuvat, pettyvät, rauhoittuvat ja innostuvat taas, loputtomassa syklissä, jossa aikuisen on vaikea pysyä perässä. Se on yhtä aikaa voimavara leikille, mutta myös haaste yhteisen emotionaalisesti turvallisen tilan

syntymiselle. Oman kokemukseni perusteella tällaisen tilan syntyminen vaatii yhteisiä onnistumisen kokemuksia, paljon naurua ja tilaa henkilökohtaisen ilmaisun vapaudelle.

Tätä minä yritän aina uusille teatterioppilailleni kertoa, kun he ihmettelevät, miksi me aina vain leikimme. Kerran eräs vanhempi laittoi minulle viestiä ihmetellen samaa asiaa. Miksi tuoda lasta harrastamaan teatteria, jos siellä vain leikitään? Tämä opinnäytetyö on minun vastaukseni siihen, miksi jokaisen lapsen tulisi harrastaa teatteria. Siitäkin huolimatta, tai ehkä juuri siitä syystä, että siellä vain leikitään.

2. LEIKKI ON LAPSEN TYÖTÄ

Lapsen maailma on leikkiä. Lapsi lähestyy uusia kokemuksia mielellään leikin näkökulmasta. Se on vastaus moneen tarpeeseen ja auttaa lasta hahmottamaan ympärillä tapahtuvia asioita, ilmiöitä ja vuorovaikutussuhteita. Leikki on tapa oppia, mutta samalla se on myös lepoa ja mielen vapauttamista suorituksista. Leikkiä pidetään välttämättömänä lapsen fyysisen, sosiaalisen, emotionaalisen ja kognitiivisen kehityksen kannalta ja sillä sanotaan olevan ratkaiseva merkitys lapsen terveelle kehitykselle. (Törölä 2018.) On jopa arvioitu, että leikkiessä ihminen käyttää persoonallisuuttaan ja kykyjään kokonaisvaltaisemmin kuin milloinkaan muulloin (Tamminen 2001).

Luovuuden prosessi on pitkälti yhteneväinen leikin teorian kanssa, joten tärkeä osa taidekasvatusta on tukea lapsen mielikuvitusta ja leikin jatkumista, jotta lapsi ei hukkaa suhdettaan luovuuteen kasvaessaan. Taidekasvatuksen ytimessä on johdattelu kohti lapsen omaa luovuuden tilaa, jossa lapsi saa turvallisesti opetella uutta ja tulla kuulluksi ja nähdyksi juuri sellaisena kuin on. Leikki on myös mainio esimerkki kehollisesta oppimisesta. Teatteri ja leikki kulkevat siinä käsi kädessä jo siksi, että se tukee parhaiten lapsen kehitystä.

2.1. Lapsen kehitysvaiheet leikin näkökulmasta

Ehkä tunnetuimman leikin tutkijan ja psykologin Jean Piaget'n mukaan lasten kehitysvaiheet seuraavat toisiaan aina samassa järjestyksessä. Jokainen vaihe ennakoii ja valmistee lasta seuraavaan vaiheeseen. Piaget'n kehitysteorian mukaan ensimmäinen kausi eli sensomotorinen kausi kestää syntymästä suunnilleen parin vuoden ikäiseksi. Tälle kaudelle tyypillistä on Piaget'n mukaan harjoitteluleikki, jossa lapsi tutustuu maailmaan tutkimalla ympäristöään hyvin konkreettisesti kaikilla aisteillaan. (Törölä 2018.)

Esioperationaalinen vaihe kestää kaksivuotiaasta noin kuuden vuoden ikään. Tässä vaiheessa lapsi omaksuu nopeasti kieltä ja käsitteitä, mutta hänellä on vielä vaikeuksia erottaa ajattelua ja tekoja toisistaan. Vaiheelle tyypillistä ovat symbolileikit, joissa esineille annetaan nimet ja niille keksitään todellisia ja kuvitteellisia käyttötarkoituksia. Lapsi alkaa leikkiä myös roolileikkejä, jossa lapsi alkaa leikin avulla asettumaan erilaisiin rooleihin. Hän voi harjoitella esimerkiksi huoltajan leikkimistä pehmolelujensa kanssa. Leikkiin kehittyy jatkumolta, kun lapsi alkaa roolileikin avulla hahmottaa syy-seuraussuhteita: kun syötän nallelle ruokaa, sen suu likaantuu. Esioperationaalaisella vaiheella on myös siihen sisältyvä intuitiivinen vaihe, joka sijoittuu neljän ja seitsemän vuoden ikään. Intuitiivisessa vaiheessa lapsi alkaa hahmottaa aikasuhteita. (Törölä 2018.)

Konkreettisten operaatioiden vaihe sijoittuu lapsen ikävuosiin 7–12, eli alakouluikään. Niiden aikana lapsen looginen ja johdonmukainen ajattelu paranee ja lapsi oppii normi- ja moraalिसäännöt. Tässä vaiheessa lapsen sosiaalinen vuorovaikutus kehittyy ja lapsi hakee leikissä mielellään johtavaa asemaa. Leikeissä korostuvat erilaiset säännöt ja sopimukset, joita lapset sopivat keskenään. Tätä kutsutaan yhteisleikiksi, ja sillä on merkittävä tehtävä lapsen sosiaalisen kehityksen mahdollistajana. (Törölä 2018.)

Muodollisten operaatioiden vaihe alkaa 11–12 vuoden iässä, ja jatkuu 16 ikävuoteen saakka. Tässä vaiheessa lapsi alkaa hahmottaa asiakokonaisuuksia, ja hänen kykynsä abstraktiin ajatteluun kehittyy. Lapsi opettelee johtopäätösten tekemistä ja kykenee kuvittelemaan asioita, joita ei konkreettisesti ole. (Törölä 2018.)

Teatteria tehdessä olen havainnut näiden ikäkausien vaiheiden pitävän hyvin paikkansa, ja hyödynnän tuntisuunnittelussa paljon näiden vaiheiden tarjoamaa tietoa. Lapsi opettelee maailmaa leikin kautta, ja teatterin avulla tarjoan siihen tilan ja välineet. Jo alle kouluikäiset lapset hahmottavat kyllä yksinkertaisia sääntöleikkejä, mutta kaipaavat niiden onnistumiseksi aikuisen tukea ja osallistumista. Tämän ikäiset lapset myös peilaavat paljon aikuiselta sitä, mitä heidän tulee seuraavaksi tehdä ja miten reagoida. Lasten kasvaessa aikuisen merkitys leikin onnistumiseksi vähenee ja riittää, että aikuinen on paikalla todistamassa

yhteistä leikkiä. Tämä tarjoaa myös lapsille mahdollisuuden ottaa leikki omakseen ja harjoitella vastuunottamista leikin avulla.

2.2. Kehollinen oppiminen

Kehollisella oppimisella viitataan oppimiseen, johon osallistuu koko keho. Kehollinen oppiminen tapahtuu sosiaalisessa kanssakäymisessä ja suhteessa ympäristöön – sillä on siis jo lähtökohtaisesti paljon yhteistä leikkimisen kanssa. Kehollisen tiedon tunnustaminen on mullistanut vallitsevan käsityksen tiedosta, ja sillä on ollut suuri vaikutus oppimisen teoreettiseen ymmärtämiseen ja pedagogisiin käytäntöihin. (Anttila 2017.)

Kehollinen käänne on mullistanut dualistisen oppimiskäsityksen, joka pitää ajattelua ja tajuntaa kehosta riippumattomana asiana. Tämä näkemys on johtanut oppimisen tutkimuksessa ja kasvatustieteessä muun muassa siihen, että oppiminen on mielletty yksilön aivoissa tapahtuvina kognitiivisina prosesseina, joissa painottuu kielellisessä muodossa oleva informaatio. Kehollinen käänne nosti esikielellisen tiedon merkityksen kielellisen rinnalle, ja nosti koko kehon oppimisen keskiöön. Kehollisessa oppimisessa lähtökohtana on se, että tieto syntyy ihmisessä ja ihmisten välillä, ja siinä otetaan huomioon tilan ja vuorovaikutussuhteiden vaikutus oppimiseen. Koko oppimisen prosessi nähdään kehollisessa oppimisessa rihmastollisena, jossa kognitiiviset ja sensomotoriset prosessit ovat tiiviisti kietoutuneet yhteen vaikuttaen toinen toisiinsa. Mikään aiempi oppimisen teoria ei ole täydellisesti sitoutunut tietoteoreettiseen murrokseen eli keholliseen käännteeseen vaan painottaa dualistista näkemystä. (Laukniemi 2021.)

Kehollinen oppiminen on kenties helpompi ymmärtää sirkuksen ja tanssin opinnoissa. Kehollinen oppiminen on kuitenkin enemmän kuin miltä se päällepäin näyttää. Myös teatterin ja draaman opettaminen pohjaa vahvasti keholliseen oppimiseen. Draama on toimintaa, joka ilmenee lavalla vuorovaikutuksena

ja pyrkimyksenä välittää yleisölle tunteita, mielikuvia ja tarinoita. Jos näyttelijä pyrkii lavalla esittämään rentoa ja huoletonta, on hänen koko olemuksensa viestittävä asian olevan näin. Jos näyttelijää jännittää, ja hän on siitä syystä hermostuneen ja kiihtyneen oloinen, hän viestii tahtomattaan yleisölle myös tämän. Oli kyse sitten näyttämötodellisuudesta tai siitä, jota elämme juuri nyt, me luemme viestejä ympäristöstämme ja muista ihmisistä kaikilla aisteillamme ja teemme niistä tulkintoja. Kehollisessa oppimisessa on kyse juuri tästä.

Ihminen muodostaa mielikuvia, muistoja ja kokemuksia vuorovaikutuksessa ympäristöönsä. Ihminen on siis vahvasti itse osa tätä kokemusta, ja hänen keholliset ja mielensä sisäiset prosessit liittyvät vahvasti osaksi syntyneitä muistikuvia. (Anttila 2017.) Samaan tapaan kuin Winnicott kuvailee leikin tapahtuvan sisäisen maailman ja ulkoisen todellisuuden rajapinnalla, myöskään oppimista ei kehollisen oppimisen teorian mukaan voida rajata tapahtuvaksi vain itsestä ulkoa sisään tulevana tapahtumana. Aivojen luomat kuvat erilaisista arjen tilanteista ovat moniaistisia, ja niihin sekoittuu ihmisen yksilöllisten aistikokemusten lisäksi myös henkilökohtaisia tulkintoja tilanteista. Otetaan esimerkiksi tilanne, jossa lapsi on koulussa matematiikan tunnilla ja hänelle opetetaan kertotauluja. Lapsi vastaa väärin opettajan kysymykseen. Tämä on sanallistettu muisto tästä aivojen tallentamasta tilanteesta. Tähän muistoon sisältyy kuitenkin paljon muutakin kuin tarinallinen muoto. Se voi sisältää muiden lasten hälinää, kommentteja ja kokemuksia tai opettajan ilmeen, äänensävyyn ja tulkinnan suhtautumistavasta lapseen. Muisto voi sisältää lapsen oman tunnekokemuksen, joka on tilanteesta syntynyt. Tilanteeseen on voinut liittyä kehollisia tuntemuksia, kuten kiihtynyt sydämen syke, levottomat jalat ja hionneet kämmenet. Lapsi saattaa muistaa kertotaulun lisäksi, miltä luokkahuone näytti, kuinka pulpetti oli siivoamatta ja opettajan pöydällä oli puoliksi syöty omena välitunnin jäljiltä. Mitä enemmän haasteita lapsella on oman keskittymisensä suuntaamisessa, sitä enemmän informaatiotulvaa lapsi haravoi aivoihinsa joka hetki.

Kehollinen oppiminen perustuu kehossa syntyviin liikkeen ja toiminnan aistimukseen, havaintoihin ja kokemuksiin. Toiminnan kautta ihminen kohtaa todellisuuden oman kehollisuutensa kautta. Kehollinen oppiminen ei itsessään ole

kieleen sidottua, mutta se tuottaa kieltä, merkityksiä ja oivalluksia. Kehollisen oppimisen yhteydessä syntyvä kieli on usein poeettista, metaforista tai narratiivista. Aiemmin mainittu tilanne kertotaulun pistokokeista matematiikan tunnilta jaettiin ääneen teatteritunnin alkupiirissä. Kokemuksen ääneen kertominen auttoi lasta hahmottamaan, että häntä jännitti vastata opettajan kysymykseen muiden oppilaiden edessä, ja jännitys sai hänet unohtamaan oikean vastauksen. Kun kiinnitämme huomiota kehon viesteihin, voimme tehdä niistä havaintoja ja sanallistaa niitä. Näin tietoisuuden eri tasojen yhteys vahvistuu. (Anttila 2017.)

Muiden katseen alla oleminen liittyy oleellisesti myös teatteriin, ja jännitys saa helposti unohtamaan sovitut vuorosanat. Tunnin aluksi käyty keskustelu ja jaetut kokemukset jännityksestä siirtyivät lopulta myös tunnin päätteeksi tehtäviin esityksiin. Näimme lopulta esityksen tilanteesta, jossa näyttelijät unohtivat lavalla vuorosanansa. Kehotin oppilaita pohtimaan, miten sellaisessa tilanteessa voisi toimia. Tämä oli mielestäni loistava esimerkki siitä, miten teatteri auttaa leikin avulla käsittelemään arjessa eteen tulevia tilanteita ja käsittelemään niistä herääviä tunteita.

2.3. Leikkiä vai teatterikasvatusta?

Koen, että ymmärtääkseen leikin merkitystä teatterikasvatuksessa, on ymmärrettävä teatteria. Siksi sitä on heti ensimmäisen tunnin jälkeen kovin vaikea selittää uusille oppilaille, joiden on lopulta oivallettava teatterin perusolemus itse tehdessä. Esittävän taiteen opettamisessa ja oppimisessa kehollisen oppimisen periaatteet ovat erityisen vahvasti läsnä. Esittävän taiteen opetus tapahtuu vuorovaikutteisesti, toiminnallisten harjoitteiden kautta ja niitä ääneen sanallistamalla. Esikielellisen ja kielellisen tietoisuuden tason kietoutuminen yhteen on kehollisen oppimisen perusajatus: samalla kun ihminen liikkuu, hän ajattelee. Tässä on kyse peilisolujen aktivoitumisesta. Peilisolut aktivoituvat, kun ihminen liikkuu, seuraa jonkun toisen liikettä tai kuvittelee itse liikkuvansa. (Anttila 2017.)

Esitystaiteen opiskelussa peilisoluja hyödynnetään aktiivisesti itse tekemällä, ja seuraamalla muiden tekemistä. Katsomiskokemusten jälkeen oppilaat sanallistavat näkemäänsä, eli siis kääntävät esikielellistä tietoa kielelliseen muotoon.

Kehollisessa oppimisessa ovat tärkeitä kehon tuntemukset, aistit ja empatia. Silloin puhutaan kehotietoisuudesta, eli läsnäolosta, jossa tulemme tietoiseksi omasta kehosta ja sen kertomista viesteistä. (Anttila 2017.) Kaikki nämä asiat ovat erityisen oleellisia myös teatteria tehdessä. Arki muuttuu koko ajan hektisemmäksi, joten läsnäoloharjoitukset ovat entistä tärkeämpiä jo pienestä pitäen. On mielestäni huolestuttavaa huomata, että lapsiryhmissä on yhä enenevässä määrin vaikeuksia keskittyä ja pysyä läsnä. Lapset ovat väsyneitä ja yliviireitä. Onko kyse arjen liiallisesti hektisyydestä jo alakouluikäisillä lapsilla?

Läsnäolo on esittävien taiteiden perusta, ja monissa harjoituksissa tarkastellaan oman kehon ja mielen tuomia viestejä ja sanallistetaan niitä muulle ryhmälle. Kehollinen oppiminen on hyvin henkilökohtaista, ja siksi on tärkeää päästä seuraamaan myös muiden oppimisen kaarta ja vertailemaan kokemuksia. Empatia toista ihmistä kohtaan perustuu kehollisille tuntemuksille. Jos ihminen esimerkiksi näkee toisen ihmisen tai olennon kärsivän, hän tuntee kehollisesti itsekin kärsimystä. Nykyisen filosofisen, kognitio- ja neurotieteellisen käsityksen mukaan kehollisuus on tietoisuuden perusta. Keholliset aistimukset voi tuoda tietoisuuden tarkastelun piiriin kiinnittämällä niihin huomio, jolloin ne muuttuvat tajunnan sisällöksi eli tiedoksi. (Anttila 2017.)

Jaana Pakan ja Leena Saksmanin (1995) artikkelissa viitataan teatterikasvatusryhmän esittelemään listaan, jota teatterikasvatuksen harjoittaminen kehittää. Näitä ovat tunteiden tunnistaminen ja hyväksyminen itsessä ja muissa, tunteiden ilmaisu, empatia, vuorovaikutus- ja viestintätaidot, looginen päättelykyky, taiteen ja elämän välisten yhteyksien havaitseminen eli universaalit lainalaisuudet, moraalisten ja eettisten kysymysten tunnistaminen ja käsittely, tietojen, havaintojen, kokemusten ja käsitteiden yhdistely, itsereflektiokyky sekä yhteistyötaidot. (Pakka ja Saksman 1995.)

Teatteriopetus aloitetaan monille tuttuja leikkejä leikkimällä, jotta ryhmä tutustuu toisiinsa ja oppii rentoutumaan yhdessä leikin äärellä. Kun luottamus kasvaa, voidaan edetä kohti luottamusharjoitteita, tilan antamista ja ottamista, aistiharjoitteita ja heittäytymistä vaativia tehtäviä. Pikkuhiljaa päästään kohti tunteita, empatiaa, läsnäoloa ja kehon viestejä. Jatkuvasti harjoitellaan oman kehon säätelyä, muiden kuuntelua, vuorovaikutusta ja leikkimistä yhdessä sovitulla säännöllä. Kun nämä perusasiat alkavat sujua, voidaan siirtyä kohti esittävää taidetta, jossa tarvitaan kaikkia edellä mainittuja taitoja. Teatteri on pitkäjänteistä työtä ja yhteen kasvamista yhteisen aiheen, esityksen tai tavoitteen äärellä.

3. TEATTERI ON LEIKKIÄ

Väitin jo johdannossa, että teatteri on leikkiä. Reetta Vehkalahti (2006) toteaa kirjassaan *Leikkivä teatteri* aivan samaa. Teatterissa, kuten leikissä, kaikki on mahdollista ja kaaos on välttämätön välivaihe uuden syntymiselle. Kokeilu, oivallukset, uuden etsiminen ja epäonnistuminen ovat toivottuja hetkiä teatterissa. Teatteri tarjoaa mahdollisuuden vaikuttaa kuvitteellisissa tilanteissa, kokeilla erilaisia rooleja ja harjoitella elämää. (Vehkalahti 2006.) Teatteri on kuin simulatio todellisuudesta, jossa on turvallista kokeilla erilaisia ratkaisuja ja saada niistä kokemus ilman todellisuuden väliintuloa. Teatterin avulla ihminen pohtii, jäsentele ja hahmottaa maailmaa sisäisen maailmansa ja ulkoisen todellisuuden rajapinnalla.

3.1. Kaaosta ja järjestystä

Aivotutkija Matti Bergström kertoo aivojen limbisen järjestelmän käsittelevän ja tasapainottavan aivorungon ja aivokuoren eli kaaoksen ja järjestyksen välistä yhteistyötä. Samoin vapaa leikki kanavoi kaaosta ja rakentaa siten ympäristöä. Kaaos toimii edellytyksenä uuden oivaltamiselle ja oivalluksille. Bergströmin mukaan leikin ei tulisi loppua lapsuuteen vaan luova ajattelu vaatii aikuiseltakin kykyä leikkiä ja käyttää kaaosta. (Vehkalahti 2006.) Teatteri on mahdollisuuksien leikkikenttä, joka ruokkii mielikuvitusta ja luo tilan yhteisen leikin syntymiselle. Leikki ja luova tila taas ovat jo lähtökohtaisesti erottamaton osa taiteen syntyprosessia. Luovuuden ja mielikuvituksen ylläpitäminen aktiivisesti lapsuudesta lähtien luo hyvän pohjan myös työelämää ajatellen, jossa yhä enemmän painotetaan luovaa ongelmanratkaisukykyä ja hyviä vuorovaikutustaitoja

Teatteri mahdollistaa leikin jatkumisen lapsen kasvaessa ja siirtyessä kouluun maailmaan. Koulu vie osaltaan lasta pois leikkimisen vapaudesta, ja opettaa sääntöjä ja kurinalaisuutta. Ala-asteiässä lapset omaksuvat lyhyessä ajassa

paljon tietoa, jonka osaamista mitataan testeillä ja kokeilla. Usein lapset tässä ikävaiheessa helposti uskovat, että kaikkeen on olemassa oikea tai väärä vastaus. Kokiessaan taidetta ja keskustellessaan siitä ja sen herättämistä tunteista ja ajatuksista lapsi oppii hahmottamaan, ettei kaikkeen maailmassa ole yksiselitteisiä vastauksia. Taiteen äärellä kaikki lapsen tekemät havainnot, kokemukset ja tunteet ovat samalla tavoin oikeita ja arvokkaita kuin aikuisten kokemukset. Tästä syystä lapsen on saatava itse oivaltaa ja osallistua toimintaan. Teatteri tarjoaa harrastuksena mahdollisuudet juuri tähän. Teatterin keinoin oppiminen auttaa lasta hahmottamaan maailmaa, omia kykyjään ja voimavarojaan sekä viestimään moniulotteisesti ympäristönsä kanssa.

Leikkiminen saattaa ulospäin näyttää ja joskus tuntuakin melko kaoottiselta. Samalta saattaa vaikuttaa monen teatteriesityksen valmistusprosessi. Kaaoksen hetket kuuluvat osaksi sekä leikin että teatterin luonnetta, joiden keskeltä löydetään merkityksiä, oivalluksia ja yhteinen punainen lanka toiminnalle. Jokaisella esityksellä on oma sisäinen punainen lanka, jota tekijät yhdessä seuraavat. Joskus sen löytyminen vaatii aikaa ja uskallusta sietää kaaoksen hetkiä ennen selkeyden löytämistä. Usein teatteriopettajan tehtäväksi jääkin siis vain luoda uskoa ja turvan tunnetta oppilaisiin, että kaaos selkeytyy ja järjestys löytyy, kun kaikki malttavat työskennellä yhdessä saman asian äärellä. Esityksen punaista lankaa voisi kuvailla ikään kuin esityksen pelisäännöiksi. Kun ryhmän sisäinen toiminta alkaa sujua, ja punainen lanka löytyy yhä nopeammin, voidaan alkaa miettiä yleisöä: miltä tämä näyttää ulospäin? Pystyykö yleisö seuraamaan esityksen punaista lankaa alusta loppuun, vai katkeaako se jossain kohtaa? Entä miksi välillä esiintyjät ymmärtävät, mitä lavalla tapahtuu, mutta yleisö ei? Teatterissa yleisökin leikkii esitystodellisuuden olevan totta. Siksi yleisön tulee myös ymmärtää esityksen säännöt ja lainalaisuudet.

3.2. Teatteri on muutakin kuin esiintymistä

Moni lapsista, jotka tulevat harrastamaan teatteria, saattaa pelätä esillä olemista. He ovat valinneet harrastuksen, jossa heidän mielikuvissaan nousee lavalle yleisön eteen ja kaikki katsovat juuri heidän tekemistään. Silti he pelkäävät juuri tätä. Lapset, jotka nauttivat kaikesta tästä huomiosta, saattavat kertoa heidän olevan väärässä harrastuksessa, sillä teatterissa on pakko olla huomion keskipisteenä. Tämä ei kuitenkaan pidä paikkansa, sillä teatteri on paljon muutakin kuin esillä olemista. Teatteri harrastuksena on suurimmaksi osaksi oman ryhmän kanssa tehtävää harjoittelua, teatterileikkejä ja ryhmän kuuntelua. Yleisölle tehtävät esitykset ovat vain pieni osa teatteriharrastusta, vaikka ne usein ovatkin se ainoa ulospäin näkyvä asia teatterista.

Teatteria voi tehdä todella monella tavalla, ja sitä voi kuvailla monitaiteelliseksi ympäristöksi. Saman asian voi tehdä eri tavoin ihmisestä riippuen, ja yhtä oikeaa vastausta ei ole. Lisäksi teatterin parissa voi viihtyä lukuisissa muissakin rooleissa kuin esiintyjänä. Teatteri työllistää monenlaisia tekijöitä, joita yleensä yhdistää jo varhain syntynyt rakkaus taiteeseen ja kulttuuriin. Lapsi harjoittelee esillä oloa juuri itselleen sopivalla tavalla ja kokeilee erilaisia rooleja turvallisessa ympäristössä. Jos taidekokemuksen integroi osaksi lapsen minäkokemusta jo lapsuudesta lähtien, se todennäköisemmin jää pysyvästi osaksi ihmistä. Tämä taas ylläpitää myös tulevaisuudessa kulttuuriperintöä ja taiteen arvostusta osana hyvinvointiyhteiskuntaa.

Joskus lapsilla on jo hyvin varhaisessa iässä haasteita pysyä leikeissä mukana, ja jotkut lapset eivät osaa leikkiä ollenkaan. Oman kokemukseni mukaan näissä tilanteissa lapsen kasvuolosuhteet ovat ehkä hetkellisesti häiriintyneet joko kotona tai koulussa esimerkiksi vanhempien eron, sairauden tai vaikkapa jatkuvan muuttamisen vuoksi, jolloin lapsen käsitys asioiden pysyvyydestä horjuu ja leikkiminen yhdessä muiden kanssa vaikeutuu. Myös koulukiusaaminen tai muutoin jatkuvasti huono ilmapiiri lapsen säännöllisessä arjessa heijastuu lapsen käytökseen ja kykyyn leikkiä. Leikin onnistuminen vaatii antautumista ja mielen vapauttamista muista asioista. Jos mielen päällä pyörii jatkuvasti huolia tai murheita, ei leikkiin antautuminen onnistu. Tällöin leikkimisen taitoa on opeltettava uudelleen ja autettava lasta löytämään työkaluja mielen ja kehon sääte-

lyyn. Aina se ei onnistu, ja lapsi saattaa vetäytyä leikistä, tai hänet on ehkä pyydyttävä hetkeksi sivuun. Usein näissä tilanteissa riittää, että opettaja luo turvallisen ilmapiirin lapselle rauhoittua kauempana, ja palata tekemisen pariin, kun se on taas mahdollista. Lasta ei kannata syyllistää tai torua, vaan voi ajatella niin, että lastakin turhauttaa, jos leikki ei onnistu. Tällöin leikistä hetkeksi pois jättäytyminen on keino lapselle säädellä kehoaan.

Teatterin avulla pyrin opettajana vahvistamaan lapsen minä-pystyvyyttä. Turvallisessa ryhmässä lapsi oppii paitsi ottamaan tilaa, myös antamaan sitä muille. Teatteri on erinomainen alusta erilaisten näkemysten yhteentörmäyksille, jolloin samaa asiaa on osattava tarkastella myös muiden näkökulmista. Erilaisten roolileikkien, teatteriharjoitteiden ja pelien avulla lapset oppivat toimimaan yhdessä ja kuuntelemaan ryhmää. Lapsi oppii luottamaan toisiin ja samalla havainnoimaan itseään. Teatteria tehdessä olennaista on myös huomata, että vastoinkäymisiä syntyy aina. Teatteri on kaaoksen ja harmonian tasapainoa. Oppimalla sietämään ja luovimaan kaaoksen keskellä lapsi rakentaa resilienssiään myös tosielämän vastoinkäymisiä varten.

Suomen Mielenterveys Ry:n mukaan resilienssi on psyykkistä selviytymiskykyä ja joustavuutta, joka auttaa selviytymään ja palautumaan vaikeista tilanteista. Resilienssi auttaa orientoitumaan uudelleen muutoksen keskellä. Suomen Mielenterveys Ry:n mukaan resilienssi koostuu minä-pystyvyydestä, realistisesta optimismista, impulssien hallinnasta, syy-seuraussuhteiden ymmärtämisestä, kyvystä asettaa rajoja, säädellä tunteita, kokea empatiaa sekä uteliaasta suhtautumisesta uusissa tilanteissa. (Suomen Mielenterveys Ry 2021.) Teatteriharjastuksessa lapsi oppii toimimaan ryhmässä, joustamaan, yllättymään, heittäytymään uusiin tilanteisiin ja ilmaisemaan itseään monipuolisesti. Teatteri tarjoaa myös mahdollisuuden leikkiä elämällä, ja käsitellä lapsen sen hetkisen elämän haasteita turvallisesti. Parhaimmillaan teatteri tukee lapsen kehitysvaiheita tarjoten samalla työkaluja identiteetin rakentumiseen ja oman henkilökohtaisen kokemusmaailman laajentumiseen. Tällä tavoin synnyttämme koko elämänmittaista suhdetta taiteeseen ja sen tuottamiin elämyksiin, jotka rakentavat ja ylläpitävät identiteettiämme läpi elämän.

3.3. Teatteri vaatii tunnetason sitoutumista

Päivi Kujasalo (1994) toteaa artikkelissaan *Draamaopettaja – kasvattaja vai teatteriohjaaja?* draamaopettajan päätehtävän olevan käyttää teatterimuotoa lisätäkseen osallistujien kokemuksen merkitystä. Olipa kyseessä peli tai draama, sen käynnistäminen edellyttää antautumista; draamaan antautuminen on monimutkaisempaa, koska se vaatii emotionaalista sitoutumista teemaan. Tämän vuoksi turvallisen ryhmän merkitys korostuu. Teatteriopettaja on tunnetasolla vastuussa ryhmänsä hyvinvoinnista ja turvallisuuden tunteesta, sillä juuri turvallisuuden tunne mahdollistaa leikin ja draaman syntymisen. Toisaalta teatteria opettaessa opettaja on vastuussa myös opeteltavasta asiasta, ja siitä, että ryhmä pääsee yhdessä eteenpäin. (Kujasalo 1994.)

Lasten kanssa toimiessa teatteriopettajan on oltava erityisen hereillä ja läsnä. Täysin lukkoon lyödyt suunnitelmat eivät aina mahdollista vapaan draaman ja uuden oivaltamisen syntyä. Siksi opettajan on mielestäni tärkeää kuunnella ryhmää ja mentävä tarvittaessa sitä kohti, mitä lapset kertovat mieltävänsä. Jos jokin asia on mielen päällä, sitä on mahdollisuuksien mukaan hyvä käsitellä teatterin keinoin, eli opettajan on osattava toimia lapsilähtöisesti. Samalla käsiteltäviä asioita on kuitenkin hyvä vieraannuttaa todellisuudesta: jos lapsia mieltäytyttää sota, sitä voi käsitellä leikinomaisesti vaikkapa ruokasodan kautta. Kuoleman käsittely teatterin keinoin taas voi tapahtua esimerkiksi hautajaisten avulla tai kuoleman jälkeisen elämän kuvittamisena, joka luo toivoa kuoleman lopullisuuden sijaan. Olennaista esitysaiheiden ja leikkien valinnassa on tietää, kuinka valmis ryhmä on tunnetasolla vastaanottamaan esimerkiksi kuoleman herkkänä aiheena. Onko joku lapsista esimerkiksi menettänyt jonkun ja tahtoo siksi käsitellä kuolemaa? Vai käsitelläänkö kuolemaa ryhmässä enemmän jännittävänä ja tuntemattomana asiana, jolloin käsittelyksi voi riittää erilaiset pelistä pois putoamisleikit? Monia teatterileikkejä voi hyvin soveltaa paremmin vas-

taamaan lasten esiin tuomia ideoita ja ajatuksia pienillä muokkauksilla ja uudelleen nimeämisillä.

Osa teatterin viehätystä on myös se, että lasten on mahdollista kokea leikin varjolla sellaisia tunteita, mitä arkielämässä ei ehkä uskalleta tai voida. Siksi jännitys ja pelko ovat esimerkiksi sellaisia tunteita, joita lapset mielellään tahtovat leikkiessä kokea. Näiden suhteen on kuitenkin oltava hereillä ja huolehdittava siitä, että ryhmä on tarpeeksi turvallinen ja emotionaalisesti sitoutunut, jotta opettaja pystyy tarvittaessa keskeyttämään leikin ennen kuin se syvenee liiaksi. Teatterileikkien ei ole tarkoitus olla terapiaa, vaan mahdollisuus hahmottaa elämää leikin kautta. Ollakseen sitä, ryhmän on ensin yhdessä luotava yhteinen turvallisen tilan tuntu, jossa jokainen ryhmäläinen kokee osallisuutta ryhmään.

Turvallisen tilan luominen ei aina ole itsestäänselvyys. Eri taustoista tulevat lapset saattavat helposti joutua törmäyskurssille, ja yhteisten pelisääntöjen ja turvallisten rutiinien luominen vie aikaa. Mikä toimii loistavasti yhdelle ryhmälle, ei välttämättä toimi ollenkaan toiselle. Lisäksi jokainen päivä on erilainen ja joskus yhdenkin lapsen poissaolo vaikuttaa merkittävästi koko muun ryhmän toimintaan. Lapset, joiden arki on esimerkiksi koulukiusaamisen vuoksi jo valmiiksi kuormittavaa, saattavat herkemmin ottaa itseensä erilaiset leikin tiimellyksessä sattuvat väärinymmärrykset. Nuoremmilla lapsilla tunteiden ja oman kehon säätely on vielä vaiheessa, ja leikkiminen saattaa siksi tuntua välillä erityisen kaootiselta. Näistä lähtökohdista voi olla haastavaa rakentaa turvallista ryhmää, eikä siihen ole olemassa mitään valmista reseptiä tai taikatemppua. Luottamus syntyy pikkuhiljaa yhdessä tekemällä ja kehon säätelyn ja vuorovaikutuksen taitoja opettelemalla. Ennen kaikkea se vaatii kärsivällisyyttä ja lempeää, ymmärtäväistä aikuista opettelun tueksi.

4. MITÄ ON OSALLISUUS?

Jokainen meistä kokee tarvetta kuulua johonkin. Ihmisen perustarve on tulla kuulluksi ja nähdyksi, oli kyseessä sitten minkä ikäinen ihminen tahansa vauvasta vaariin. Tullaksemme nähdyksi kaipaamme ympärillemme muita ihmisiä, joiden kanssa muodostamme erilaisia ryhmiä, yhteisöjä ja kansakuntia. Kuulumme suuriin ryhmiin yhteiskunnan ja valtiojärjestelmien tasolla sekä pienempiin, jotka näkyvät arjessamme konkreettisemmin. Näitä ovat esimerkiksi perhe, harrastukset, työyhteisöt, seurakunnat ja erilaiset järjestöt. Jo pieni lapsi kuuluu osaksi monenlaisia yhteisöjä: oman perheen lisäksi on päiväkotia tai koulu, harrastukset, kerhot ja saman pihapiirin lapset. Entä mitä näihin yhteisöihin kuuluminen oikeastaan tarkoittaa ja miten se liittyy teatteriin?

Unicefin julkaiseman ja Roger Hartin (1979) kirjoittaman *Children's participation from tokenism to citizenship* mukaan osallisuus määritellään prosessiksi, jossa yksilö osallistuu yhteisiin päätöksiin, jotka koskevat hänen omaansa tai hänen yhteisönsä elämää. Tämä on kaiken demokratian perusta, ja osallisuus itsessään on kansalaisyhteiskunta. (Hart 1979.) Osallisuuden viitekehystä tarkasteltaessa esille nousee useasta lähteestä yhteiskunnan heikoimmissa asemassa olevien osallisuuden toteutuminen. Yhteiset päätökset syntyvät helposti valtaapitävien taholta, ja heikommassa asemassa olevien osallisuus päätöksen tekoon ei välttämättä toteudu. Terveystieteiden ja hyvinvoinninlaitoksen kustantamassa julkaisussa (2017) *Mitä osallisuus on? Osallisuuden viitekehystä rakentamassa* kerrotaan osallisuuden olevan jotakin, mikä tapahtuu ihmisten välillä katseissa, liikkeissä, kosketuksessa ja kielessä, ja siksi sen mittaaminen on vaikeaa. Osallisuus on siis ennen kaikkea yksilön sisäinen kokemus. Osallisuuteen liittyy aina sosiaalinen vuorovaikutus, mutta tunne osallisuudesta on sisäinen. (Isola ym. 2017.)

Yksi päätöksen teossa usein valtaapitävien jalkoihin jäävä taho on lapset. Kotonaan päättävät vanhemmat, päiväkodissa hoitajat, koulussa opettajat ja harrastuksissa ohjaajat. Vaikka lapsella ei vielä ole eikä tulevaisuudessa ole velvollisuutta päättää itse omista asioistaan, on lapsella silti oikeus mielipiteeseen, joka tulisi huomioida lapsia koskevissa päätöksissä. Lapsen mahdollisuudet tulla kuulluk-

si, kertoa mielipiteensä ja vaikuttaa ympäristöönsä kertovat lapsen osallisuudesta (Turja & Vuorisalo 2017.) Osallisuuden tasoja on erilaisia, ja lapsella tulee olla mahdollisuus valita omansa. Jos lapselta vaaditaan osallistumista ilman vaihtoehtoja, on kyse silloin pakotetusta osallisuudesta. Osallisuuden tulisi kuitenkin aina perustua vapaaehtoisuuteen. (Turja & Vuorisalo 2017.)

4.1. Osallisuuden portaavat

Osallisuuden tasoja voi kuvata Roger Hartin (1979) esittelemillä osallisuuden portailla. Niistä kolme ensimmäistä tasoa kertovat osattomuudesta. Niissä lapsi osallistuu toimintaan vain näennäisesti, mutta todellista osallisuutta ei synny. Näistä ensimmäisellä portaalla lapset toimivat aikuisten käskyjen sanelemina; toisella lapset otetaan mukaan, mutta heille ei kerrota toiminnan syitä; kolmannella lapsilta kysytään mielipidettä, mutta sillä ei ole vaikutusta toiminnan kululle. Teatteritunnilla tämä voisi tarkoittaa esimerkiksi sitä, että opettaja päättää, mitä tehdään välittämättä siitä onko se lasten mielestä kivaa vai ei. Opettaja voi myös vetää harjoitteita kertomatta, miksi niitä tehdään tai miten ne liittyvät teatteriin. Opettaja voi myös kysyä mitä, lapset tahtoisivat tehdä, mutta päättää kuitenkin tehdä jotain aivan muuta. Alle 9-vuotiaiden lasten kanssa näin kuitenkin usein menetellään ihan jo siitä syystä, että lapset eivät vielä edes tiedä, mikä heidän mielestään olisi kivaa, tai mitkä leikit sopivat leikittäväksi juuri sen ryhmän ja käytettävissä olevan ajan puitteissa. Pienikin lapsi voi kuitenkin kokea olevansa osa ryhmää.

Osallisuutta mitataan Hartin portaiden viidellä ylimmällä tasolla. Neljännellä tasolla aikuiset päättävät yhä toiminnan kulusta, mutta lapsella on oikeus päättää, osallistuuuko siihen; viidennellä tasolla kysytään lasten mielipidettä ja toiminta suunnitellaan yhdessä lasten kanssa; kuudennella tasolla ideat tulevat aikuisilta, mutta toteutus syntyy lasten ehdoilla; seitsemännellä ja viimeisellä tasolla lapset päättävät toiminnasta, johon aikuiset saavat osallistua. Itse pyrin opetuksessani etenemään pikkuhiljaa portaita ylöspäin. Lasten luodessa turval-

lista ilmapiiriä itselleen ja muille he pikkuhiljaa oppivat ottamaan myös enemmän vastuuta omasta toiminnastaan. Silloin myös osallisuuden tasoa voidaan nostaa ja opettaja voi antaa lapsille enemmän valtaa harjoitella oman toiminnan suuntaamista ilman perusturvallisuuden järkkymistä. Hitaasti ylöspäin portaita nousemalla lapset oppivat paitsi luottamaan itseensä ja kykyihinsä, myös siihen, että aikuiselta voi aina pyytää apua, jos siihen on tarve. Oman kokemukseni mukaan, jos eteneminen portaita ylöspäin tapahtuu liian nopeasti, ryhmän turvallisuus järkkyy, syntyy epäonnistumisen kokemuksia ja riitatilanteita, joissa syytellään toisia, eikä oteta yhdessä ryhmänä vastuuta. Tämän kaaoksen voisi kiteyttää niin, että ryhmä ei yhdessä nouse osallisuuden portaita, vaan ryhmässä osa pyrkii käyttämään valtaa muihin ja luottamus opettajaan katoaa. Teatterin peruselementit katoavat, jos ryhmä ei tunnu turvalliselta. Siksi opettajan rooli on tärkeä turvallisuuden tunteen säilyttämiseksi.

Hartin portaat lähestyvät osallisuuden tasoja siitä oletuksesta, että aikuisella on valta päättää lapsen asioista. Aikuinen näyttäytyy lasten arjessa helposti aukroiteettinä, joka sanelee ylhäältä päin, mitä lapsen tulee tehdä. Mitä pienemmästä lapsesta on kyse, sitä vaikeampaa hänen on tehdä päätöksiä ja ymmärtää niiden seuraukset. Siksi aikuiset tekevät usein päätöksiä lasten puolesta, ja arjen osallisuus rajautuu pieneksi. Lasten täytyy vähitellen harjoitella osallisuutta ja jo varhain lapsi voi osallistua merkityksellisiin asioihin yhdessä aikuisten kanssa. On epärealistista odottaa, että lapsista yhtäkkiä kasvaisi vastuullisia, osallistuvia aikuisia täysi-ikäisyyden kynnyksellä, jos heillä ei ole aiemmin ollut mahdollisuuksia harjoitella siihen vaadittavia taitoja ja vastuunottokykyä. (Hart 1979.)

Osallisuudessa lapsi saa kokea yhteenkuuluvuutta ja että tulee hyväksytyksi. Siinä toteutuu itseohjautuvuuden periaate, sillä lapselle on tärkeää kokea, että hän on vapaa ainakin jossain määrin päättämään omasta tekemisestään. (Turja 2017.) Lapsella tulisi aina viime kädessä olla mahdollisuus kieltäytyä osallistumasta. On kuitenkin aikuisen tehtävä huolehtia siitä, että lapsen yhteys ryhmään säilyy, ja hänen on mahdollista palata tekemisen pariin. Lapsella on aina jokin syy jättäytyä pois tekemisestä, joten häneen kannattaa suhtautua hyväk-

syvästi käskemisen sijaan ja mahdollisuuksien mukaan ymmärtää syitä käytöksen taustalla. Lapset kaipaavat turvallisuuden tunnetta ja selkeitä sääntöjä. Toiset lapset taas haastavat ja kokeilevat rajoja, ja luottamuksen syntyminen opettajan ja lapsen välillä voi viedä aikaa. Tällöin toiminnan on oltava johdonmukaista ja opettajan säilytettävä rauhallinen ja ymmärtäväinen ote tekemiseen. Lapsi ei koskaan ole hankala tahallaan.

4.2. Lapsilähtöisyys

Lastenkulttuurin laatukäsikirjassa (2016) lapsilähtöisyys määritellään seuraavalla tavalla:

Lapsilähtöisyydellä tarkoitetaan lapsen taiteellisen toimijuuden tunnistamista. Taiteellinen toimijuus on lapselle ominainen tapa olla maailmassa. Lapsi tutkii ympäristöään kaikilla aisteillaan ja aikuista vapaampana ennako-oletuksista. Lapsen aistinen maailmasuhde muistuttaa aikuisen esteettistä asennetta. Vuorovaikutteisuus ja jaettu tekijyys liittyvät vahvasti lapsen taiteelliseen toimijuuteen. (Lastenkulttuurin laatukäsikirja. 2016.)

Lapsilähtöisyys on hyvin samankaltainen termi kuin osallisuus. Yhteneväistä molemmille termeille on se, että molemmat tunnistavat lapsen osaksi prosessia. Edellisessä luvussa opimme, että osallisuutta kuvataan portailla. Lähteestä ja termin käyttäjästä riippuen lapsilähtöisyydellä saatetaan kuitenkin tarkoittaa mitä tahansa toisesta porrasaskelmasta seitsemänteen. Toisinaan lapsilähtöisyydellä viitataan siihen, että lapsilta on kysytty esimerkiksi ideoita asian suunnitteluun, mutta lapset eivät koskaan saa tietää, kenen idea päätyi valmiiksi asti, tai miten heidän ideoitaan käytettiin. (Hart 1979.) Toinen esimerkki voisi olla sellainen, missä lasten toimintaa havainnoidaan ulkoapäin, jonka perusteella heille tehdään sopivaa toimintaa. Tässä lapsi ei kuitenkaan tule kuulluksi, saati pääse itse vaikuttamaan päätöksen tekoon. (Kettunen 2017.) Molemmissa

esimerkeissä voidaan hövelisti puhua lapsilähtöisyydestä, mutta todellista osallisuutta ei synny.

Lastenkulttuurin laatukäsikirjan määritelmän mukaan lapsilähtöisyyteen liittyy vahvasti lapsen toimijuuden tunnistaminen. Lapsilähtöisyydessä otetaan huomioon lapsen toiminnallinen osallistuminen tekemiseen, joka toteutetaan vuorovaikutteisesti yhdessä aikuisen kanssa. Tästä on kyse myös osallisuudessa. Osallisuudessa pyritään yhdenvertaisuuteen. Jokaiselle lapselle tulisi löytyä sopiva tapa tulla kuulluksi ja osallistua toimintaan. Osallisuus perustuu vapaaehtoisuuteen, ja siinä otetaan huomioon lapsen ikä ja kehitystaso. (Kettunen 2017.)

5. LAPSI TEATTERIN KATSOJANA

Ollessani itse seitsemänvuotias, menimme koulun kanssa katsomaan Prinsessa Ruususta Kotkan Kaupunginteatteriin. Itse esityksestä mieleeni ei jäänyt juuri muuta kuin se, että esityksessä kaatui kuusi. Minun oli pakko päästä äidin kanssa katsomaan esitys uudestaan, jotta sain tietää, kuuluiko kuusen kaatuminen esitykseen vai ei. Itse esityksestä mieleeni ei jäänyt juuri mitään.

Teatterikokemus on katsojan persoonallinen, kokonaisvaltainen käsitys ja kokemus kaikista hänen teatteritapahtumiin liittämistään asiakokonaisuuksista, tunteista ja tiedosta. Katsojan elämäkokemus vaikuttaa teatterikokemuksen muotoutumiseen ja sisältöön, kuvataan Jaana Pakan ja Leena Saksmanin (1995) artikkelissa *Kiva kun pääsee teatteriin!*

Teatterin ja kirjallisuuden tutkimuksessa kyseiseen ilmiöön viitataan termillä odotushorisontti. Oma elämäkokemus ja aiemmin muodostetut käsitykset esityksistä ohjaavat meitä tietynlaisiin tulkintoihin ja auttavat yhdistelemään asioita toisiinsa merkityssuhteiden viidakossa. Mitä vähemmän elämäkokemusta ja aiempia esityskokemuksia katsojalla siis on, sitä vähemmän pohjaa katsojalla on, mihin perustaa odotuksensa esityksestä. Seitsemänvuotiaana harrastin itsekin jo teatteria, ja olin havainnut, etteivät esitykset aina suju samalla tavalla kuin harjoituksissa. Siksi taisin Prinsessa Ruususta katsoessani keskittyä näitä eroavaisuuksia etsimään.

5.1. Lapsi tahtoo osallistua

Lasten käsitys maailmasta on vasta muodostumassa. He ovat siis katsojina herkkiä vastaanottajia ja tahtovat mielellään ottaa osaa esitykseen. Pakan ja Saksmanin (1995) artikkeli lainaa Braanasia, jonka mukaan lapset haluavat teatteria, joka tarjoaa läheisyyttä ja kontakteja. Lapset siis mielellään kommentoivat esitystä jo sen aikana tai ottavat suoraan kontaktia esiintyjiin. Ilman yh-

teistä pohdintaa ja aikuisen apua nähtyjen asioiden sanallistamisessa lapsi alkaa helposti keksiä itselleen viihdykettä – esimerkiksi virheiden etsimistä. Jäädessään liiksi miettimään jotain yksittäistä tehtävänantoa saattaa lapselta mennä paljon oleellista informaatiota ohi, kuten minulle kävi Prinsessa Ruususen kanssa. Lapsilla ei ole valmista teatterietikettiä olemassa, vaan he oppivat sen aikuisilta. Lapsi katsoo mallia aikuisesta ja oppii, miten teatterissa tulee käyttäytyä ja näkemäänsä suhtautua. Vapaassa teatterikasvatuksessa tulisikin painottaa lapsen omia mielipiteitä ja kannustaa muodostamaan niitä vapaasti ilman aikuisen tai muun yleisön antamaa mallia siihen, miten lapsen tulisi esitykseen suhtautua. (Pakka & Saksman 1995.)

Lasten on haastava keskittyä pitkään, jos he eivät saa osallistua. Siksi osallistavat lastenteatteriesitykset yleensä purevat parhaiten lapsikatsojiin. Osallisuus katsojana voi olla hyvin pientäkin, esimerkiksi yhteen ääneen laskemista tai viittaamista esiintyjien esittäessä kysymyksiä, kuten ”kuinka moni teistä on joskus...?”. Teatteriesityksissä usein käytössä on neljäs seinä, joka erottaa näyttämötodellisuuden arkitodellisuudesta. Silloin näyttelijät eivät näe yleisöä, ja katsojan on jaksettava keskittyä esitykseen ilman, että kukaan huomioi hänen olemassaoloaan. Aikuiselle tämä on teatterikäyttämisen normi, mutta pienelle lapselle tämä on kummallista. Lapsi kaipaa suoraa kontaktia, sillä hän peilaa omaa minuuttiaan vielä vahvasti aikuisista. Erityisesti pienten lasten muistikuvat tapahtumista jäävät helposti pieniksi ilman kontaktia aikuiseen. Lapsi ei ehkä ymmärrä, mitä tapahtuu tai miten näkemään tulisi suhtautua. Jos esiintyjät ottavat lapsikatsojat huomioon katsomalla tai reagoimalla heihin, lasten on helpompi keskittyä esitykseen.

Omasta mielestäni lapsille erityisen toimiva teatterin muoto on klovneria. Klovneriassa otetaan suoraan kontaktia yleisöön ja vuorovaikutetaan yleisön kanssa. Klovnin voi sanoa heräävän eloon vasta kontaktissa yleisöön – hyvin samaan tapaan kuin lastenkin täytyy päästä kontaktiin hahmottaakseen maailmaa. Klassisessa auguste-klovneriassa klovnilla on suuri punainen nenä, ja hän keksii yksinkertaisiin ongelmiin huvittavia ratkaisuja. Auguste-klovni on usein tyhmempi kuin yleisönsä, jolloin lapsikatsoja saa kokea olevansa fiksumpi kuin

aikuinen. Se on yleensä lapsista hauskaa. Unicefin teettämän kyselyn mukaan (Hart 1979) lapsena oleminen on usein epämiellyttävää juuri siitä syystä, että he helposti kokevat olevansa kaikessa huonompia, heikompia tai muuten kyvyttömämpiä kuin aikuiset. Klovnia katsoessaan lapsi voi kokea aivan päinvastaisia tunteita.

5.2. Esityksen jälkikäsitteily

Olen havainnut lasten kaipuun läheisyyteen ja kontaktiin heidän parissaan työskennellessäni. Teatteri herättää katsojassa ajatuksia ja kysymyksiä, joita hän haluaa pohtia. Lapsella on luontainen tarve käsitellä ympärillään tapahtuvia asioita eri tavoin. Kun keskustelen lapsiryhmäni kanssa jostakin ryhmää kiinnostavasta asiasta, keskustelunaihe siirtyy lähes poikkeuksetta myöhemmin tehtäviin esityksiin. Esitykset taas synnyttävät lisää ajatuksia ja keskustelua. Teatterin näkeminen ja tekeminen avaavat aistit sanattomille viesteille: eleille, ilmeille, asennoille, liikkeille, katseille, äänessä olemiselle ja hiljaisuudelle. Leikin tavoin teatteri on oikotie kokemukseen. (Pakka ja Saksman 1995.)

Uusien näkökulmien mahdollisuudet avautuvat, kun esitystä käsitellään jälkikäteen eri tavoin esimerkiksi piirtämällä, keskustelemalla, kirjoittamalla tai leikkimällä. Tällä tavoin tehden lapsi pääsee avartamaan kokemusmaailmaansa eri suuntiin, ja esityksen merkitykset laajenevat. (Pakka ja Saksman 1995.) Valmiit esitykset ja miksei myös televisio-ohjelmat, elokuvat ja muut taidemuodot, kutsuvat lasta käsittelemään niitä jälkikäteen. Lapsi avartaa maailmaansa käsitellessään asioita moniulotteisesti. Aikuinen voi siis esittää lapselle apukysymyksiä tai kannustaa lasta piirtämään, runoilemaan tai esittämään näkemäänsä.

Esityksen jälkikäsitteily tavalla tai toisella on tärkeää kaiken ikäisille. Myös aikuisilla on usein tarve purkaa näkemäänsä muiden kanssa. Lasten tarve on konkreettisempi, sillä heillä ei välttämättä ole vielä sanoja tai kykyä eritellä kokemuksiaan itsenäisesti ilman aikuisen apua. Esimerkiksi suurelle näyttämölle

tehty Prinsessa Ruusunen saattaa jäädä pienelle lapselle etäiseksi, ellei sitä tuoda jälkikäteen lähemmäs lasta. Osallisuuden ja merkityksellisyyden kokemus voi syntyä jälkeenpäin, kun lapsi pääsee pohtimaan esityksen teemoja suhteessa omaan elämäänsä. Tähän työhön lapsi kuitenkin tarvitsee aikuisen apua. Kun lapsi oppii käsittelemään esityksiä jälkikäteen, hänen odotushorisonttinsa laajenee, ja hän oppii kasvaessaan käsittelemään esityksiä myös itsenäisesti.

Lasten kyky katsella esitystä ja havainnoida sitä omaan elämään sopivaksi, on usein vielä rajallinen. Mitä suuremmin esityksessä tapahtuva tilanne sopii omaan elämään ja mitä enemmän sillä on vaikutusta lapseen, kykenee lapsen tunnistamaan. Esimerkkinä tästä voisi pitää vaikkapa kiusaamista. Jos lasta kiusataan koulussa, ja hän näkee esityksen, joka käsittelee kiusaamista, pystyy lapsi todennäköisesti tunnistamaan tilanteen itseensä sopivaksi. Erityisesti näissä tilanteissa esityksestä muodostuu keskustelunavaus, ja lapsen on tärkeä päästä käsittelemään omia kokemuksiaan suhteessa esitykseen. Esityksen ratkaisumalleista lapsi voi myös oppia, miten itse toimisi vastaavanlaisessa tilanteessa, ja huomata, ettei hän ole yksin kokemustensa kanssa.

5.3. Vuorovaikutus synnyttää taidetta

Lasten Kulttuurikeskus Seikkailupuistossa lanseerattiin kesällä 2021 Puistotaiteilijat-konsepti. Siinä ammattitaiteilijat jalkautuvat puistoon kohtaamaan lapsia ruohonjuuritasolla ja tarjoavat kohtaamisia taiteen äärellä. Toiminnan idea syntyi keskellä pandemiaa, jossa kokoontumisrajoitukset estivät teatteriesitykset ja taidetapahtumat, joten kesäohjelmistoon piti keksiä jotain vaihtoehtoisia taide-tekemistä lapsille. Puistotaiteilijat-konseptissa taide viedään lasten luo. Puistotaiteilijat jalkautuivat Seikkailupuiston alueelle päivittäin ja loivat elämyksellisiä taidekokemuksia puiston kävijöille. Edustettuina taidemuotoina kesän aikana nähtiin mm. sirkusta, nukketeatteria, klovneriaa, sanataidetta ja maalaustaidetta.

Toiminnan perusidea pohjaa osallisuuteen. Lapsen ja taiteilijan kohdatessa taide syntyy heidän yhteisestä kokemuksestaan. Lapsi ei siis ole puistossa vain todistamassa taidetta, vaan osana luomassa sitä. Kohtaamisissa taide syntyy yhteisen leikin alkaessa ja lapsen ja taiteilijan yhteisessä hetkessä. Lapsella on valta aloittaa ja päättää leikki koska tahansa, ja tekemisessä korostuu lapsen oikeus tehdä päätöksiä ja vaikuttaa tapahtumien kulkuun. Itse tekemällä lapsi muovaa maailmaansa ja kokemukset integroituvat paremmin osaksi lapsen kokemusmaailmaa.

Erytyisesti alle kouluikäisten lasten kohdalla tarve suoraan kontaktiin ja yhteiseen leikkiin on vielä suuri. Leikinomaiset kohtaamiset puistossa madaltavat kynnystä kokea taidetta, kun taide tuodaan sinne missä lapset ovat. Erytyisesti sellaisten lasten tavoittaminen, joiden vanhemmat eivät lähtökohtaisesti vie lastansa taidetapahtumiin, tulee tällä tavoin mahdolliseksi. Myös vanhemmat, joille taidekulttuuri on vierasta, voivat lastensa kautta kokea siihen osallisuutta. Perheiden houkuttelu taiteen äärelle mahdollistuu kohtaamisten, osallisuuden ja myönteisten kokemusten myötä. Kynnys hakeutua itse taiteen äärelle madaltuu, kun se tapahtuu itselle luontaisessa ympäristössä, kuten leikkipuistossa.

Puistotaiteilijat-konsepti haastaa katsojansa yhteiseen leikkiin, joka syntyy lapsen ehdoilla. Hyvin samantapaista vuorovaikutuksessa tapahtuvaa kohtaamista hyödyntää Sairaalaklovnit-konsepti, jossa klovnit jalkautuvat sairaiden lasten luo piristääkseen näiden arkea. Sairaalassa olevat lapset eivät pääse poistumaan sairaalaympäristöstään, joten taide tuodaan heidän luokseen tarkoituksena edesauttaa heidän paranemistaan positiivisilla kokemuksilla ja keventää outoja ja pelottavia kokemuksia sairaalasta. Klovnien kanssa lapset voivat esimerkiksi leikkiä lapselle tehtäviä toimenpiteitä, ja siten käsitellä ja ymmärtää sairaalaympäristöä lapselle sopivalla tavalla. Tässäkin konseptissa kohtaamiset perustuvat vuorovaikutukseen, ja klovnin haastaa katsojansa yhteiseen leikkiin, jossa klovnihahmo nähdään eri henkilönä kuin häntä esittävä aikuinen. Lapsen antautuessa leikkiin hän unohtaa hetkeksi kaiken muun. Klovnihahmolle, kettunukelle tai muulle leikin kautta esiteltävälle hahmolle on helpompi leikin jälkeen myös uskoutua ja jakaa mielen päälle kertyneitä asioita.

6. TEATTERILEIKIT TUKEVAT VAPAATA KASVUA

Yhteenvetona tästä kaikesta voisi siis sanoa, että tavoitteeni teatteripedagogina on kaksijakoinen ja pohjaa monelta osin leikillisyyteen. Ensimmäinen ja ehkä ilmiselvä tehtäväni on opettaa oppilailleni teatterin tekemisen eri tapoja, tutustuttaa heidät erilaisiin itseilmaisun muotoihin yksilöllisiä piirteitä vaalien ja arvostaen sekä inspiroida heitä yhteisölliseen ja tavoitteelliseen toimintaan. Kun on kyse lapsista ja nuorista, koen opettajien ja ohjaajien vastuun olevan kuitenkin aina myös kasvatuksellinen. Tehtäväni on osaltani kasvattaa oppilaistani empaattisia, hyvät vuorovaikutustaidot omaavia, osallistuvia, terveellä itseluottamuksella varustettuja ja reflektiokykyisiä aikuisia. Teatterikasvatuksen myötä pyrin vahvistamaan oppilaideni myönteistä käsitystä itsestään, sekä rakentamaan heille läpi elämän kestäväää ja alati täydentyvää työkalupakkia itsesääteilyyn, ryhmätyöhön ja monimuotoiseen taiteen arvostukseen.

Parhaiten näiden taitojen opettelu sujuu leikin avulla. Leikki on ihmiselle luontainen tapa käyttää vapautuneesti koko persoonallisuuttaan ja yhdistellä asioita sisäisestä maailmasta ja ulkoisesta todellisuudesta. Samalla se on lepoa, sillä sisäisen ja ulkoisen erillään pitäminen on työlästä – ja sitä arki meiltä kuitenkin vaatii. (Numminen 2018.) Rentoutuneena ihminen on vastaanottavainen ja hyväntuulinen, ja yhdessä leikkimällä ryhmän sisäinen koheesio kasvaa. Teatteri on yhteistä leikkiä, jossa kuvitellaan todeksi jokin toinen todellisuus, ja saadaan yleisökin uskomaan siihen. Teatterin tekemisessä korostuu ryhmähenki, osallisuus ja luottamus toisiin ja tulevaan.

YK:n lapsen oikeuksien yleissopimukseen ja perustuslakiin on kirjattu lapsen oikeus taiteeseen ja kulttuuriin. Kulttuuri- ja opetusministeriön sivuilla lastenkulttuurista kirjoitetaan seuraavaa:

Taide ja kulttuuri ovat osa sivistystä ja erityisen tärkeitä lapsen ja nuoren henkiselle kasvulle. Ministeriö tukee lastenkulttuuritoimintaa, joka on taide- ja kulttuurisisällöltään laadukasta, lapsi- ja nuorilähtöistä, ammattilaisten toteuttamaa, kaikki lapset ja nuoret saavuttavaa, kulttuurista mo-

nimuotoisuutta kunnioittavaa sekä lasten ja nuorten luovuutta edistävää.
(OKM 2022).

Taiteen ja kulttuurin voi jo historiallisesti katsoa olevan erottamaton osa sivistystä. Ihmisellä on luontainen tarve luoda jotain uutta ja tutkia ympäristöään. Tämä synnyttää taidetta, perinteitä ja luo yhteisöllisyyttä muiden ihmisten kanssa. Tampereen varhaiskasvatuksen kulttuurioppaan mukaan kulttuuri kertoo meille tavan olla, vuorovaikuttaa maailman kanssa ja käyttäytyä eri tilanteissa. Opimme kulttuurimme tavat, ajattelumallit ja juhlarituaalit kasvamalla ympäristössä, joka noudattaa näitä. Kulttuuri siis vaikuttaa suuresti siihen, millaisia meistä tulee ja millaisia asioita arvostamme. Lapsuudessa koetut asiat kannamme aikuisuuteen asti, ja tiedostamattamme toteutamme näitä tuttuja malleja myös vanhempina. Aineettoman kulttuuriperinnön tavat siirtyvät sukupolvelta toiselle, ja ympäristömme muovautuu kulttuurisidonnaisesti. Ymmärtämällä omaa kulttuuriamme voimme paremmin ymmärtää myös muita kulttuureita. (Taide kasvaa minussa - Tampereen kaupungin varhaiskasvatuksen kulttuurikasvatusopas 2019.)

Kulttuurikasvatusopas kertoo taiteiden olevan yksi kulttuurin merkittävimmistä ilmenemismuodoista. Taide on viestintää ympäristön kanssa, jolla pyritään vaikuttamaan kokijansa ajatteluun, tunteisiin tai tuottamaan hänelle esteettisiä elämyksiä. Taide on siis itseilmaisun muoto, jolla pyritään vuorovaikuttamaan ympäristön kanssa. Vuorovaikutus taas on jotain sellaista, mikä meille ihmisille on synnynäistä. Jo pieni vauva pyrkii luomaan yhteyttä ympäristöönsä, ja olemaan suorassa kontaktissa vanhempiensa kanssa. Taide on yksi niistä keinoista, joilla pyrimme ilmaisemaan universaaleja asioita ihmisyydestä. Taide mahdollistaa myös turvallisesti sellaisten asioiden kokemisen, tuntemisen ja ihmettelyn, mitä emme ehkä itse ole kokeneet. Taiteiden traditiot perustuvat toimintaan, joka periytyy sukupolvelta toiselle jo esihistoriallisesta ajasta lähtien. (Taide kasvaa minussa - Tampereen kaupungin varhaiskasvatuksen kulttuurikasvatusopas 2019.)

Lapsen työtä on opetella elämää leikin avulla. Mitä pidempään lapsi saa jatkaa leikkiä ja sitä myötä harjoitella elämää leikin varjolla, sitä paremmin hän oppii

yhdistämään oppimiaan asioita luovasti toisiinsa. Teatteriharrastus on omiaan tukemaan lapsen kasvua ja kehitystä kohti itsenäistä, aktiivisesti yhteiskuntaan osallistuvaa aikuista. Teatteriharrastus kehittää monipuolisesti itseilmaisu- ja vuorovaikutustaitoja, jotka kantavat läpi elämän. Teatteri harjoittaa psyykkistä resilienssiä, joka suojaa ihmistä elämän haaksirikoissa myös aikuisena. Teatteria tehdessä kehittyy sekä lapsen kyky suhtautua elämään ja sen ilmiöihin uteliaasti, myös havainnoida omia kokemuksia suhteessa muiden kokemuksiin. Teatterikasvatus parantaa vuorovaikutustaitoja, ongelmanratkaisukykyä, sekä laajentaa näkökulmia ulos totutuista tavoista toimia. Teatterin avulla lapsen on mahdollista harjoitella myös sellaisia rooleja, joita hän ei arkielämässään muuten voisi ottaa. Teatterin avulla lapsi voi kokeilla esimerkiksi asettua riitakumppanin, vanhemman tai opettajan rooliin ja pohtia, miltä se itsestä tuntuu.

Donald Winnicotin teorioihin kuuluu myös potentiaalisen tilan käsite. Potentiaalisella tilalla kuvataan lapsen ja hoivaajan välille syntyvää tilaa, joka mahdollistaa ensin leikin ja sitten kielen ja kulttuuristen ilmiöiden, kuten taiteen, synnyn: nuo ilmiöt ovat samaa leikistä alkavaa jatkumoa. (Numminen 2018.) Luodaksemme tämän potentiaalisen tilan ja rakentaaksemme tulevaisuutta yhdessä kielen, kulttuurin ja taiteen avulla, me leikimme yhdessä, sillä sitä teatteri pohjimmiltaan on.

LÄHTEET

Anttila, Eeva 2017. Ihmis- ja oppimiskäsitykset taideopetuksessa. Teatterikorkeakoulun julkaisusarja 58. Taideyliopiston Teatterikorkeakoulu. Saatavilla <https://disco.teak.fi/anttila/>

Hart, Roger 1979. Children's participation from tokenism to citizenship. Unicef.

Isola, Anna-Maria; Kaartinen, Heidi; Leemann, Lars; Lääperi, Raija; Schneider, Taina; Valtari, Salla & Keto-Tokoi, Anna 2017. Mitä osallisuus on? Osallisuuden viitekehystä rakentamassa. Työpaperi 33/2017. Helsinki: Terveystieteiden tutkimuskeskus. Saatavilla https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/135356/URN_ISBN_978-952-302-917-0.pdf?sequence=1

Kettunen, Iita 2017. Osallisuus on lapsen oikeus. Helsinki Talentia Ry: Talentia-lehti. Viitattu 13.2.2022. <https://www.talentia-lehti.fi/osallisuus-on-lapsen-oikeus/>

Kujasalo, Päivi 1994. Draamaopettaja – kasvattaja vai teatteriohjaaja? Teoksessa Lehtonen & Tanttu-Knapp (toim). Draama. Nyt. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus ja opettajankoulutuslaitos.

Lastenkulttuurin laatukäsikirja. 2016. Suomen Lastenkulttuurikeskusten Liitto. Viitattu 28.1.2022. Saatavilla <https://lastenkulttuuri.fi/wp-content/uploads/2016/01/200x235-Laatuksikirja-netti-pdf.pdf>

Laukniemi, Minka 2021. Kehollinen oppiminen etäopetuksessa. Turku AMK: Talk. Saatavilla <https://talk.turkuamk.fi/taide/kehollinen-oppiminen-etaopetuksessa/>

Suomen Mielenterveys Ry 2021. Resilienssi auttaa selviytymään. Helsinki: Suomen Mielenterveys Ry. Viitattu 16.5.2022. <https://mieli.fi/vahvista-mielenterveyttasi/mita-mielenterveys-on/resilienssi-auttaa-selviytymaan/>

Numminen, Katariina 2018. Dramaturginen prosessi leikkinä. Teoksessa Numminen, Kilpi ja Hyrkkänen (toim.) Kaikki järjestyy aina. 2018.

Opetus ja kulttuuriministeriö. Viitattu 13.2.2022. <https://okm.fi/lastenkulttuurinedistaminen>

Pakka, Jaana; Saksman, Leena 1995. Kiva kun pääsee teatteriin! Teoksessa Lehtonen & Lintunen (toim.) 1995. Draama. Kokemus. Elämys. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus ja opettajankoulutuslaitos.

Taide kasvaa minussa - Tampereen kaupungin varhaiskasvatuksen kulttuurikasvatusopas 2019. Viitattu 28.1.2022. Saatavilla https://www.tampere.fi/tiedostot/v/FvDrULN47/vakakuka_opas_web_.pdf

Tamminen, Tuula 2001. Leikkiä elämää varten. Teoksessa Sulku (toim.) Leikkivä ihminen. 2000. Helsinki: WSOY.

Turja, Leena; Vuorisalo, Mari 2017. Lasten oikeudet, toimijuus ja osallisuus oppimisessa. Teoksessa Koivula, Siippanen & Eerola-Pennanen (toim.) 2017. Valloittava varhaiskasvatus - Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia. Tampere: Vastapaino.

Törölä, Helena. 2018. LASTEN LEIKKITAIDOJEN KEHITYSVAIHEET, JA MITÄ TEHDÄ, JOS LEIKKI ESTYY. Viitattu 28.1.2022. Saatavilla <https://www.satakieliohjelma.fi/wp-content/uploads/2018/11/JULKKAISU-Helena-Torola-2018.pdf>

Vehkalahti, Reetta. 2006. Leikkivä teatteri. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.