



Soini-Kivari Minna

Esteettinen kahdentuminen ja draamassa oppiminen

Pro Gradu -tutkielma

KASVATUSTIETEIDEN JA PSYKOLOGIAN TIEDEKUNTA

Luokanopettaja

2024

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunta

Esteettinen kahdentuminen ja draamassa oppiminen (Minna Soini-Kivari)

Tutkielman tyyppi, 61 sivua

Toukokuu 2024

Tässä Pro gradu -tutkielmassa pohditaan esteettistä kahdentumista ja sen roolia draamassa oppimisessa. Esteettinen kahdentuminen on draamakasvatuksessa tärkeä käsite, joka tarkoittaa arkimaailman ja draaman maailman samanaikaista läsnäoloa ja elävää suhdetta. Tutkimus on toteutettu kuvailevana kirjallisuus katsauksena ja sen lähtökohta on filosofinen. Aineistona tutkimuksessa käytetään aiheeseen liittyviä kotimaisia ja kansainvälisiä artikkeleita sekä muuta aiheeseen liittyvää kirjallisuutta.

Esteettinen kahdentuminen määritellään tutkielmassa kahden erillisen maailman, todellisen elämämaailman ja fiktiivisen maailman, samanaikaiseksi läsnäoloksi ja eläväksi suhteeksi näiden kahden välillä, jossa henkilö kokee olevansa sekä itsensä että roolihahmonsa (tai ymmärtää näyttelijän olevan sekä itsensä että roolihahmonsa) sekä ymmärtää paikan ja ajankin olevan näin kahdentunut. Tämä esteettinen kahdentuminen voi tapahtua kaikissa draaman vaiheissa: suunnittelu-, roolissa olemis- ja reflektiovaiheessa.

Tutkielmassa todetaan, ettei esteettinen kahdentuminen ole samanlaista esiintyjälle ja katsojalle, vaikka sitä molemmilla esiintyykin. Näyttelijälle tai esiintyjälle se merkitsee tunnetta siitä, että on sekä itsensä että roolihenkilönsä. Katsojalle esteettinen kahdentuminen sen sijaan merkitsee valintaa uskoa draaman maailmaan ja heittäytyä sen vietäväksi.

Tutkielmassa todettiin myös, että koska näyttelyteorioita voidaan luokitella sen mukaan, miten näyttelijä suhtautuu tunteisiin näytellessään, ja katsojien suhtautumista voidaan luokitella sen mukaan, mihin heidän sitoutumisensa draaman maailmaan perustuu, myös draamakasvatuksessa voitaisiin luokitella eri oppilaiden suhtautumista draamaan ja siinä oppimiseen. Näin ollen tunne ei välttämättä olisikaan kaikilla oppilailla se syvempää oppimista aiheuttava tekijä tai ainakin eri oppilaat voivat painottaa esteettisyyden piirteitä tunteita ja kognitiivista sisältöä eri tavalla oppimisessaan, esimerkiksi lähestyä maailmaa enemmän mielikuvituksen tai filosofisen pohdinnan kuin tunteen kautta.

Avainsanat: esteettinen kahdentuminen, metaxis, draamakasvatus, draamassa oppiminen

Sisältö

1 Johdanto	4
2 Aikaisempi tutkimus	7
3 Esteettinen kahdentuminen	11
4 Esteettinen kahdentuminen itselle	17
5 Esteettinen kahdentuminen toisille.....	29
6 Oppiminen draamakäsityksessä ja esteettinen kahdentuminen	36
7 Tunteet	43
Lähteet	57

1 Johdanto

Kiinnostuin esteettisestä kahdentumisesta draamakasvatuksen sivuaineopintojeni heti ensimmäisellä kurssilla. Sen käsite kuulosti minusta heti juuri sopivan mystiseltä ollakseen kiinnostava. Teatteri on kiehtonut minua aina ja olen jonkin verran harrastanutkin sitä. Muistan, miten jo pienenä lapsena ensimmäisiä kertoja teatterissa käydessäni lumouduin kaikesta siitä, mitä näyttämöllä tapahtui eikä vain tapahtunut, vaan oli, lavasteet ja puvustus kiehtoivat minua yhtä lailla kuin itse näytelmäkin. Draamakasvatuksen opinnoissa huomasin, että se, mikä minua teatterissa kiehtoo, on toiseksi tuleminen, niin ihmisten, paikan kuin ajankin eli esteettinen kahdentuminen. Minusta on tavattomaan kiinnostavaa, miten tämä muutos tehdään ja miten pienillä asioilla muut ihmiset sen ymmärtävät. Joskus olen hämmästellyt esimerkiksi lavastuksessa hyvinkin yksinkertaisten keinojen nerokkuutta muuttaa teatterin näyttämö esimerkiksi palatsiksi.

Etsiessäni kandidaatin tutkielmani aihetta satuin löytämään Marleena Stolpin (2011) väitöskirjan *Taidetta, vastustusta, leikkiä ja työtä? Lasten toimijuus 6-vuotiaiden teatteriprojektissa*, jossa hän pohtii muun muassa esteettistä kahdentumista. Hän kyseenalaistaa siinä esteettisyyden tarpeen kyseisessä termissä ainakin lasten tekemän teatterin tapauksessa, koska hän näkee esteettisyyden tässä yhteydessä tarkoittavan tunteiden heräämistä eikä pidä sitä ollenkaan välttämättömänä kahdentumiselle (Stolp 2011, 147).

Aihetta pohtiessaan Stolp ottaa esille Denis Diderotin, joka jo 1700-luvulla esitti, ettei näyttelijäntyö välttämättä vaadi tunneherkkyyttä, vaan ajattelua ja jäljittelykykyä sekä erotti kaksi erilaista tapaa näytellä näillä perusteilla (Stolp 2011, 147). Tästä mieleeni muistui aikanaan filosofian opinnoissani estetiikan kurssilla esillä ollut kiista tunteiden aitouden vaatimuksesta eri taiteen muotojen kohdalla. Tuolloin professorimme totesi luennolla, että eikö toisaalta ole hienompaa onnistua kirjoittamaan esimerkiksi koskettava rakkausruno ilman tunnetta kuin tunteen vallassa, koska silloin mielikuvitus on ikään kuin tehnyt suuremman työn. Hän siis pohti taiteen autenttisuuden vaatimusta eli pitääkö taitelijalla välttämättä olla tai olla ainakin ollut tunne, jota hänen teoksensa ilmaisee. En voi enää olla varma, oliko todella näin, mutta silloin koin, että hän itse oli sillä kannalla, ettei tarvinnut. Joka tapauksessa tämä ajatus jäi kiinnostamaan minua jo silloin.

Olin jo aiemmin lopettanut näyttelemisharrastuksen turkkalaisen ohjaajan nuorisoteatterissa, jossa tunteiden, suudelmien ja lyöntien piti olla aitoja, koska en onnistunut keinotekoisesti

saamaan itseäni tuntemaan mitään ja koin, että ajattelin kaikkea tekemisiäni liikaa. Palasin kyllä myöhemmin näyttelemisharrastuksen pariin, kun huomasin, ettei teatterissakaan ole olemassa vain yhtä totuutta. Kandidaatin tutkielmani tein lopulta ihan muusta aiheesta, mutta pohdittuani toiseksi tulevista lisää draamakasvatuksen perusopintojeni viimeisessä esseessä mielessäni heräsi ajatus Pro gradu -tutkielman tekemisestä tästä aihepiiristä.

Draamakasvatuksessa usein korostetaan tunteiden heräämisen merkitystä siinä oppimisessa. Virpi Kärki kertoo (2004) Pro gradu -tutkielmassa haastattelemansa Theatre in Education -ryhmän Top tie jäsenten todenneen, että jos aihe ei tunnetasolla liikuta osallistujaa, se ei myöskään saa osallistujaa toimimaan eikä siten edistä ymmärrystä ja merkityksen antoa (Kärki 2004, 52). Mielestäni oppilaiden tunteiden herääminen on tarpeettoman korkea vaatimus draamassa oppimiselle ja oppimista voi varmaan stimuloida draamassa myös mielikuvituksen tai filosofisen mielenkiinnon heräämisen avulla. Tässä tutkielmassa pohdin siis esteettistä kahdentumista sekä sen roolia draamassa oppimisessa.

Tutkimuskysymykseni ovat:

- 1. Mitä on esteettinen kahdentuminen?*
- 2. Miten esteettinen kahdentuminen liittyy draamassa oppimiseen?*
- 3. Liittyykö draamassa oppimiseen välttämättä tunteiden välitöntä heräämistä?*
- 4. Riittääkö mielikuvitus tai filosofinen mielenkiinto aikaan saamaan draamassa oppimista?*

Tutkielmani on kuvaileva kirjallisuuskatsaus, koska Salmisen (2011) mukaan se on menetelmänä melko vapaa eikä metodologiset säännöt rajaa aineiston valintaa. Myös tutkielman yhtenä tavoitteena on kuvailevan kirjallisuus katsauksen mukainen yleiskatsauksen luominen esteettisen kahdentumisen käsitteestä ja draamassa oppimisesta (Salminen 2011). Lähtökohtani tässä tutkimuksessa on kuitenkin aika filosofinen ja pyrin selittämäänkin tutkittavia ilmiöitä melko filosofisin keinoin, joten tutkimukseeni sisältyy myös jonkin verran filosofista käsitteanalyysia. Tutkimukseni luotettavuuteen vaikuttaa ratkaisevasti löytämäni lähdemateriaalin määrä ja laatu sekä tekemieni johtopäätösten oikeellisuus. Aineistonani on etupäässä aiheeseen liittyviä kotimaisia ja kansainvälisiä artikkeleita sekä muuta kirjallisuutta, jotka olen löytänyt kirjaston kotimaisten ja kansainvälisten tietokantojen kautta.

Aloitin tiedon haun tätä aihetta varten jo keväällä 2021, jolloin hain lähteitä draamakasvatuksen perusopintoihini liittyvään esseeseen, jossa sivusin esteettistä kahdentumista ja löysin osan tämän tutkielman lähteistä jo silloin hakusanoilla: esteettinen kahdentuminen, metaxis, esteettinen kokemus ja näihin yhdistettynä sanoja draama, draamakasvatus ja oppiminen sekä näiden englanninkielisiä vastineita. Toistin haun aloittaessani tätä tutkielmaa. Lisäksi tein täsmällisempiä hakuja eri lukujen tarpeisiin muun muassa hakusanoilla: mielikuvitus ja bisosiaatio sekä näiden englanninkielisillä vastineilla. Ison osan lähteistä löysin toisten lähteiden lähdeluetteloista.

Aloitin tutkielmani käymällä läpi aiempaa viimeaikaista esteettistä kahdentumista käsittelevää tutkimusta. Tämän jälkeen jatkan määrittelemällä esteettisen kahdentumisen ja pohdin onko 'esteettinen' välttämätön esteettiselle kahdentumiselle. Tästä siirryn kahdessa seuraavassa luvussa tarkastelemaan erikseen esteettistä kahdentumista itselle ja toisille. Näiden jälkeen käsittelen draamassa oppimista ja esteettistä kahdentumista. Seuraavassa luvussa tutkin, millaisia tunteita draamassa voi herätä ja mitkä asiat voivat vaikuttaa niiden heräämiseen. Tämän jälkeen tarkastelen mielikuvitusta ja filosofista mielenkiintoa ja pohdin, riittävätkö ne herättämään oppimista draamakasvatustilanteessa.

2 Aikaisempi tutkimus

Draamakasvatus tarkoittaa kaikkea sitä draamaa ja teatteria, mitä koulussa käytetään (Heikkinen 2005, 25), asioiden tutkimista yhdessä, yhdistelyä ja oivaltamista, liikutaan niin emotionaalisen, kuin kognitiivisen ja sosiaalisen kokemuksen alueilla (Heikkinen 2017, 11). Esteettinen kahdentuminen on todellisen ja fiktiivisen maailman samanaikaista läsnäoloa ja todellisen ja fiktion elävää suhdetta, joka on enemmän kuin jäljittelyä (Heikkinen 2017, 63). Useat tutkijat pitävät esteettistä kahdentumista ja draamassa syntyvää tunnelatausta draamakasvatuksen oppimispotentiaalin ytimenä (esim. Burton 1991, O'Toole 1992, Østern 2001, Heikkinen 2002).

Esteettistä kahdentumista on tutkittu ilmiönä ja jonkin verran myös oppimisessa. Suomessa esteettistä kahdentumista ovat tutkineet ainakin Hannu Heikkinen ja Anna Østern (2001). Esittelen seuraavassa luvussa tarkemmin esteettisen kahdentumisen ja millaisia teorioita tutkijat ovat siitä esittäneet, joten tässä luvussa keskityn lähinnä viimeaikaiseen tutkimukseen aiheesta ja nostan esille kiinnostavia esimerkkejä.

Opinnäytetöitä esteettisestä kahdentumisesta on viime aikoina tehty yllättävänkin runsaasti. Suurin osa niistä ovat esittävän taiteen ja teatteri-ilmaisun ohjaajaopiskelijoiden tekemiä, mutta hekin ovat voineet tutkia opinnäytetyössään draamakasvatusta. Esteettistä kahdentumista käsitteleviä tai ainakin sitä sivuavia tutkielmia ovat tehneet myös kasvatustieteen ja taidekasvatuksen opiskelijat. Mainitsen seuraavaksi niistä muutamia kiinnostavia. Tutkimukseni eroaa näistä useimmista siinä, että se on luonteeltaan teoreettinen eikä siihen liity empiiristä ulottuvuutta.

Heidi Ajanto (2016) on esittävän taiteen opinnäytetyössään tutkinut fiktiivisen todellisuuden syntyä draamakasvatuksessa. Elina Eloranta (2019) on taidekasvatuksen kandidaatin työssään tutkinut esteettisen kahdentumisen kokemusta katsojan näkökulmasta. Katariina Kannistokin (2016) tutkii esteettistä kahdentumista katsojan näkökulmasta teatteri-ilmaisun ohjaajan opinnäytetyössään *Katsoja pääroolissa: Kokemuksia elämyksellisestä teatterista*.

Virpi Kärki (2004) on puolestaan kasvatustieteen Pro gradu -tutkielmassaan tutkinut esteettistä kahdentumista Theatre in Education (TIE) prosessissa. Myös Reeta Annala (2010) on esittävän taiteen opinnäytetyössään tutkinut TIE-esityksessä näyttelemistä kahden maailman välissä olemisena. Hän käsittelee tutkielmassaan kiinnostavasti välitila

kokemuksiksi kutsumiaan tilanteita, joissa esteettinen kahdentuminen pettää kesken esityksen (Annala 2010).

Fanniina Tuomola (2016) tutkii esittävän taiteen opinnäytetyössään teatteritaiteen potentiaalia peruskoulun oppiaineena. Hän toteaa, että teatteri on ajattelemaan oppimista ja esteettinen kahdentuminen antaa oppilaalle vapauden ajatella itse ja luoda jotain itsestä lähtöisin olevaa (Tuomola 2016, 8). Nicholas Gill (2022) sivuaa myös esteettistä kahdentumista kasvatustieteen kandidaatin tutkielmassaan oppimisen itsesäätelystä draamakasvatuksessa. Esteettistä kahdentumista on sivuttu myös musiikkikasvatukseen (Honkanen 2021, Säikkä 2011),

Susi Nousiainen (2019) puolestaan käyttää kirjallisuuden maisteritutkielmassaan esteettisen kahdentumisen ja leikin tilan käsitteitä analysoidessaan Stjepan Šejićin (2011) *Sunstone*-sarjakuvaa ja E.L.Jamesin (2011) *50 Shades of Grey* -sarjaan kuuluvaa romaania *Sidottu* seksuaalisen leikin ja väkivallan rajapintojen näkökulmasta. Hän näkee esteettisen kahdentumisen tietoisuutena omasta kaksoispositiosta seksuaalisessa leikissä, joka mahdollistaa leikkijöille arkitilassa mahdottomia valtasuhteita ja turvallisen heittäytymisen leikkiin (Nousiainen 2019, 70).

Kansainvälisissä tieteellisissä lehdissä viime aikoina julkaistut esteettistä kahdentumista käsittelevät artikkelit ovat myös usein empiirisiä tutkimuksia. Esittelen seuraavaksi muutaman esimerkin näistä sekä kaksi teoreettista artikkelia.

Tracy Wells, Susan Sandretto ja Jane Tilson (2022) tutkivat artikkelissaan esteettisen kahdentumisen hetkiä peruskoulun globaalikasvatuksessa ja totesivat todellisia muistuttavien tilanteiden käytön prosessidraamassa edistävän oppilaiden oppimista. Heidän mielestään esteettisen kahdentumisen hetket, prosessidraama ja autenttiset kysymykset tarjoavat oppilaille tärkeitä mahdollisuuksia pohtia ja haastaa aiempia käsityksiään henkilökohtaista, paikallisista ja globaaleista kysymyksistä ja niiden merkityksestä (Wells ym. 2022).

Özgehan Uştuk (2022) on tutkinut esteettistä kahdentumista kielenopettajaopiskelijoiden opinnoissa opettajaidentiteetin rakentumiseen liittyvissä jännitteissä teorian ja käytännön välillä. Hän totesi, että esteettisen kahdentumisen tilassa tapahtuvat jännitteet voivat saada aikaan oppimiskokemuksia, jotka voivat korvata arkielämän kokemuksen puutetta (Uştuk 2022).

Alyson Simpson ja Lorraine McDonald (2000) tutkivat draamaa päiväkotikäisillä lapsilla, kun he huomasivat, että esteettisen kahdentumisen hetki sai lapset poikkeamaan vanhaan lastensatuun pohjautuvasta tekstistä, jonka lopussa ketun oli tarkoitus syödä kaikki muut eläimet (Simpson & McDonald 2000). Lapsinäyttelijät eivät esteettisen kahdentumisen tilassa hyväksyneet syödyksi tulemistaan tarinan oikeassa lopussa, vaan muuttivat spontaanisti loppua niin, että he pääsivät pakenemaan kettua. Lapset pystyivät myös selittämään toimintaansa niin tarinaan kuin oikeaan elämääinkin viittaavilla syillä (Simpson & McDonald 2000, 6).

Susan Davies (2015) on tutkinut esteettistä kahdentumista suhteessa venäläisen psykologi Lev Vygotskin oppimiseen liittyvään käsitteeseen perezhivanie, joka tarkoittaa merkittäviä kokemuksia, joissa yhdistyy emotionaalinen ja kognitiivinen taso. Daviesin mukaan se usein käännetäänkin englanniksi ”emotional lived experince”, joka siis tarkoittaa elettyä emotionaalista kokemusta (Davis 2015, 63). Lisäksi perezhivanie-käsitteeseen kuuluu hänen mukaansa niiden subjektiivisten- ja ympäristötekijöiden huomioiminen, jotka vaikuttavat siinä merkityksen rakentumiseen ja oppimiseen.

Elizabeth Anderson on tutkinut oman nuoruuden kokemuksensa valossa draamassa oppimista. Hänen mukaansa draamakasvatus on esteettistä kasvatusta, jossa oppilaat sekä luovat uutta että kokevat ja vastaavat draamaan taiteena ajatusten, aistien ja tunteiden sekoittuessa (Anderson 2016, 3). Hän ei mainitse esteettistä kahdentumista, mutta hänen artikkelin johdantonaan käyttämänsä nuoruuden draamakokemustaan käsittelevä runo selvästi viittaa nimenomaan hänen kokemaansa esteettisen kahdentumisen hetkeen, jossa hän kokee olevansa sekä Ophelia että hän itse. Anderson toteaa, ettei esteettinen esteettisessä kasvatuksessa tarkoita ainoastaan mielipiteitä ja tunteita, kuten on joskus ajateltu, vaan Deweyn (1963), Abbsin (1994) ja Bestin (1992) tapaan taiteen parantamaa ja kehittämää älykkyyden muotoa (Anderson 2016, 4).

Seuraavat transportaatiota ja mielikuvitusta koskevat artikkelit eivät käsittele esteettistä kahdentumista tai edes draamakasvatusta, mutta herättivät kiinnostukseni mahdollisiin erilaisiin tapoihin kokea draama ja palaan näihin kumpaankin myöhemmin. Psykologi Jacqueline M. Thompson työryhmineen (2018) on tutkinut transportaatiota, joka tarkoittaa subjektiivista kokemusta fiktionaaliseen maailmaan uppoutumisesta sekä huomion että tunteiden kautta elokuvaa katsoessa kolmessa eri tutkimuksessa (Thompson ym. 2018, 211). He luonnehtivat transportaatiota saman aikaan kahdessa maailmassa, oikeassa ja fiktiivisessä, elämisenä, siis

kuten esteettinen kahdentuminenkin, joten kyseessä lienee hyvin läheinen käsite esteettiselle kahdentumiselle. He toteavat, että transportaatiokyvyssä on suuria yksilöllisiä eroja eri ihmisten välillä ja, että lähdekriittisyyteen taipuvaisimmat ihmiset näyttävät olevan vähiten herkkiä transportaatiolle (Thompson ym. 2018, 217).

Mielikuvitus kiinnostaa minua tässä tutkimuksessa siitä näkökulmasta, voisiko se mahdollistaa draamassa oppimisen esteettisen kahdentumisen kautta ilman oppilaassa heräävää välitöntä tunnereaktiota. Mielikuvitusta onkin tutkittu filosofisesti oppimisen lähtökohtana. Amy Kind (2022) toteaa artikkelissaan, että mielikuvitusta pidetään nykyisin taitona sen filosofisen tutkimuksen piirissä eli siinä voi olla parempi tai huonompi, kuten edellä todettiin transportaatiostakin. Aikaisemmassa artikkelissaan Kind (Kind & Kung 2016) on todennut, että mielikuvitusta on kahta tyyppiä: arkimaailman ylittävää ja valaisevaa. Arkimaailman ylittävää mielikuvitusta käytetään fiktion luomisessa ja siitä nauttimisessa sekä leikeissä ja peleissä, joissa ollaan olevinaan jotakin muuta, mitä todellisuudessa on sekä haaveilemisessa. Valaisevaa mielikuvitusta taas käytetään, kun halutaan oppia lisää maailmasta ja siihen voi kuulua ajatustenlukua, ongelmanratkaisua ja ajatuskokeita (Kind 2022, 37). Draamakasvatuksessa vaikuttaisi käytettävän näitä kumpaakin.

Kind myös lainaa runoilija Percy Bysshe Shelley'n jo 1800-luvulla kirjoittamaa Runouden puolustus -nimistä esseetä, jossa Shelley väittää mielikuvituksella olevan keskeinen rooli moraalisen hyvyyden saavuttamisessa (Kind 2022, 45). Shelley'n mukaan ollakseen moraalisesti hyvä, ihmisen täytyy käyttää mielikuvitustaan intensiivisesti ja kokonaisvaltaisesti laittaen siten itsensä toisten asemaan (Shelley 2012, 37). Myös Dewey pitää mielikuvitusta tärkeänä instrumenttina moraaliselle hyvyydelle (Dewey 1980, 348). Hänen mukaansa se, miten henkilö ajattelee ja kohtelee toisia ihmisiä, riippuu hänen kyvystään kuvitella itsensä heidän asemaansa.

3 Esteettinen kahdentuminen

Esteettinen kahdentuminen tai metaxis on alun perin kreikan kielestä johdettu käsite, joka kuvaa sitä välissä olemisen tilaa, joka kuuluu rakenteellisenä osana ihmisenä olemiseen (Davis & Dolan 2016, 55–56). Se on draamakasvatuksessa ja muutenkin draamassa tärkeä käsite. Ensimmäisenä metaxis-sanaa draaman yhteydessä käytti Augusto Boal tarkoittaen sillä tilaa, jossa kuulutaan täysin ja samanaikaisesti kahteen erilaiseen autonomiseen itse luomaansa maailmaan, draaman maailmaan ja todelliseen arkimaailmaan (Boal 1995, 43). Galvin Bolton taas tarkoittaa metaxisilla tilaa, jossa osallistujalla on mielessään samanaikaisesti kaksi maailmaa ilman sen kummempia ehtoja näihin reagoimiseen (Bolton 1984, 162).

Peter O'Toolen mukaan metaxis taas tarkoittaa tilaa, jossa todellisen elämän tapahtumia korostetaan ja kyseenalaistetaan kuvitteellisen maailman paradoksista nousseesta tunnereaktiosta käsin (O'Toole 1992, 166–170). Hänen mukaansa tällöin todellisen ja kuvitteellisen maailman ero sekä osallistujan reaktio tähän eroon saavat aikaan merkittävän emotionaalisen ja älyllisen reaktion. O'Toolen mielestä siinä myös siirrytään todellisesta fiktiiviseen kontekstiin eli ikään kuin leikkiin (O'Toole 1992, 166). Samalla luodaan kehykset, joiden sisällä säännöt ovat erilaiset kuin todellisessa elämämaailmassa, vaikka ovatkin totta ja vakavasti otettavia eli eräänlainen sopimus, joka on joko tietoinen tai kiinteästi osa leikkiä (Heikkinen 2005, 46).

Bundy puolestaan määrittelee metaxisin jännitteeksi, joka syntyy, siitä erosta, miten osallistujat tai katsojat reagoivat draamaan ja miten he reagoisivat samanlaiseen todelliseen tapahtumaan, mutta vain jos kyseinen ero saa osallistujan tai katsojan liikuttumaan tai muuten reakoimaan tunteellisesti (Bundy 1999, 55). Heikkisen mukaan esteettinen kahdentuminen tarkoittaa todellisen ja fiktiivisen maailman samanaikaista läsnäoloa sekä todellisen ja fiktion elävää suhdetta, joka on enemmän kuin jäljittelyä (Heikkinen 2016, 63).

Pentti Paavolainen havainnollistaa esteettistä kahdentumista eli kaksoiskatsomista teatterissa esittämällä, että katsoja näkee yhtä aikaa roolihenkilön ja näyttelijän sekä on tietoinen siitä, ettei hänen näkemänsä ole totta, vaan kuvittelevansa ja myötäelävänsä fiktiivistä tarinaa (Paavolainen 2016). Hän toteaa Erik Bentleyyn (1964) ehdottaneen teatterin määritelmäksi sitä, kun ”A esittää olevansa B, kun C katsoo”, jossa A ja C ovat todellisia henkilöitä ja B on toisen tai molempien edellisten kuvitteleva hahmo eli roolihenkilö. Paavolaisen mukaan

ketään henkilöistä A, B ja C ei voi jättää pois tästä teatterin määritelmästä, sen sijaan he voivat toimia keskenään eri aikakausina (Paavolainen 2016).

Kaikissa näissä määritelmissä on yhteistä kahtia jakautuneisuus todellisen ja kuvitteellisen maailman välillä, mistä kahdentuminen suomenkielisessä termissä johtuukin. Boelin ja O'Toolen määritelmille on yhteistä myös se, että heidän kummankin mielestä metaxis tarjoaa mahdollisuuden uuden ymmärryksen syntymiselle ja Boltoninkin käsitys draamasta metaforana, jonka merkitys tulee vuorovaikutuksesta todellisen ja kuvitteellisen maailman välillä tukee tätä käsitystä (Bundy 1999, 56).

Maria Van Bakelenin mukaan esteettinen kahdentuminen tapahtuu kaikissa kolmessa kategoriassa roolissa, ajassa ja tilassa (Van Bakelen 1993, 9–11). Roolissa se tarkoittaa sitä, että näyttelijä on tietoinen sekä siitä, että roolissa toimiessaan toimija ei ole hän itse, että siitä, että kehollisesti hän samaan aikaan kuitenkin on hän itse (Heikkinen 2016, 64–65). Lisäksi esteettinen kahdentuminen koskee myös yleisöä eli hekin yleensä ovat tietoisia siitä, että näyttelijä ei roolissaan toimiessaan ole oma itsensä, vaikka kehollisesti onkin. Draamakasvatuksessa se tarkoittaa myös sitä, että oppilaat tiedostavat, että opettaja on roolissa ollessaan sekä opettaja että roolihenkilö, jota opettaja esittää ja, että opettaja toimii roolissa roolihenkilön mukaan (Heikkinen 2005, 47).

Ajassa esteettinen kahdentuminen tarkoittaa, että on samanaikaisesti ja etukäteen sovitusti olemassa esityksen aika, kuten kaksoistunti koulussa, ja aika näytelmän sisällä, joka voi olla historiallinen, nykyaika tai tulevaisuus (Heikkinen 2005, 47). Tilassa se tarkoittaa, että sovitun ajan tila, kuten luokkahuone, tai esine, esimerkiksi tuoli, on jotain muuta, miltä sen fyysinen olomuoto elämismaailmassa näyttää (Heikkinen 2005, 48).

Szatkowskin (1994) mukaan esteettinen kahdentuminen sisältääkin seuraavat neljä elementtiä: 1) roolihahmon identiteetin henkilön oman identiteetin lisäksi, johon sisältyy kyky päättää roolihahmoa koskevista asioista, 2) kyky muuttaa todellinen tila fiktiiviseksi, 3) kyky muuttaa aika fiktiiviseksi, ja 4) kyky muovata juonta (Heikkinen 2002, 101). Lisäksi hänen mukaansa potentiaalinen tila, jossa draamatoiminnan tarkoituksellisuus ja merkitys neuvotellaan, on tärkeää esteettiselle kahdentumiselle.

Esteettinen kahdentuminen voi myös tapahtua kaikissa draaman vaiheissa eli suunnitteluvaiheessa, roolissa olemisessa sekä draaman jälkeisessä reflektiovaiheessa (Heikkinen 2017, 63). Esteettinen kahdentuminen tarjoaa Heikkisen mukaan periaatteellisen

vapauden itsenäiseen toimintaan, mikä mahdollistaa kasvavan ja kasvattaja välisen kommunikatiivisen toiminnan sekä luo mahdollisuuden uusien kulttuuristen merkkirakenteiden tuottamiseen ja traditionaalisten merkitysten ylittämiseen (Heikkinen 2016, 64–65). Draamakasvatuksessa oppiminen tapahtuu Heikkisen mukaan juuri tässä todellisen minän ja roolin minän yhtymäkohdassa (Heikkinen 2005, 166).

Draamakasvatuksessa draamassa oppimisen ajatellaan usein tapahtuvan juuri esteettisessä kahdentumisessa, esimerkiksi Szatkowski (1994) pitää esteettistä kahdentumista draamakasvatuksen oppimis potentiaalin ytimenä (Heikkinen, 2002, 101). Dunnin mukaan esteettinen kahdentuminen on kuvitteellisen ja todellisen maailman yhdistävä kemia tai ainutlaatuinen jännite (Dunn 2003, 259). Draamakasvatuksessa se mahdollistaa syvemmän oppimisen ja teatterissa näyttelijän ja yleisön välinen vuorovaikutus perustuu siihen.

Boltonin mukaan esteettinen kahdentuminen onkin tärkeä juuri siksi, että se tarjoaa voimakkaan tilan todellisen maailman ymmärtämisen yhdistämiseen luokkahuoneessa opittuun (Bolton 1985). Hän tosin huomauttaa tämän tilan olevan vaikeasti tavoitettava. Wells, Sandretto ja Tilsonkin toteavat, että on olemassa hyvin vähän tutkittua tietoa siitä, miten esteettisen kahdentumisen hetket rakentuvat luokkahuone kontekstissa eikä siten ole myöskään varmuutta, miten se saataisiin parhaiten aikaan (Wells, Sandretto & Tilson 2022).

Davis ja Dolan toteavat Boltonin näin perustaneen esteettisen kahdentumisen Vygotskin tunnetuksi tekemään kaksoisaffekti -teoriaan, jonka mukaan lapsi voi esimerkiksi itkeä näytelmässä esittäessään potilasta, vaikka hän näyttelijänä juhlistikin eli lapsi voi näytelmässä kokea jotakin muuta, mitä oikeassa elämässä (Vygotsky 1966, 11). Perehdyn draamakasvatuksessa oppimiseen ja esteettisen kahdentumiseen tarkemmin myöhemmässä luvussa.

Määrittelen esteettisen kahdentumisen tässä työssä kahden erillisen maailman, todellisen elämämaailman ja fiktiivisen maailman, samanaikaiseksi läsnäoloksi ja eläväksi suhteeksi näiden kahden välillä, jossa henkilö kokee olevansa sekä itsensä että roolihahmonsa tai ymmärtää näyttelijän olevan sekä itsensä että roolihahmonsa sekä ymmärtää paikan ja ajankin olevan näin kahdentunut. Tämä esteettinen kahdentuminen voi tapahtua kaikissa draaman vaiheissa: suunnittelu-, roolissa olemis- ja reflektiovaiheessa.

Mainitsin edellä Stolpin (2011) pohtineen esteettinen-käsitteen tarpeellisuutta esteettisessä kahdentumisessa. Tunteen merkityksen taiteessa lisäksi asian ratkaisemiseen tarvitaan myös

käsitys siitä, mitä esteettisyydellä tarkoitetaan esteettisen kahdentumisen yhteydessä. Stolp mielestä esteettinen tarkoittaa kahdentumisessa sitä, että sen kokemiseen liittyy tunne (Stolp 2011, 147). Hänen mukaansa Diderot (1987) totesi jo 1700-luvulla, että jotkut näyttelijät näyttelivät ilman tunneherkkyyttä eli Stolpin mielestä ilman esteettistä kahdentumisessa. Katsojien kokemat esteettiset kokemukset teatteriesityksessä eivät Stolpin mielestä liity suoranaisesti tietoisuuteen kahdentumisesta, vaan fiktion todellisuuteen eli siihen taideteokseen, joka heitä varten on näyttämölle rakennettu (Stolp 2011, 148).

Stolp käyttäisi siis esteettisen kahdentumisen sijaan pelkästään käsitettä kahdentuminen, joka hänen mukaansa olisi laajemmin käyttökelpoinen käsite kuin esteettinen kahdentuminen, koska sitä voitaisiin käyttää muissakin yhteyksissä kuin vain liittyen taiteeseen, esimerkiksi lasten leikkiin (Stolp 2011, 148). Stolp myös huomauttaa, ettei teatteriteoreetikkojen Boltonin, Boalin ja O'Toolen samasta asiasta käyttämässä käsitteessä *metaxis* ole esteettistä ulottuvuutta. Toisaalta Stolp toteaa myös kahdentumis-sanana ongelmallisuuden, sillä se rajoittaa merkityksellään mahdollisia identiteettejä ja maailmoja vain kahteen, kun niitä voisi olla useampiakin eivätkä niiden rajatkaan välttämättä ole niin selviä (Stolp 2011, 148). Seuraavaksi pohdin esteettisyyden käsitettä esteettisessä kahdentumisessa esteettisen kokemuksen kautta.

Stolp toteaa esteettisen perustuvan kreikankieliseen sanaan *aithétikos*, joka tarkoittaa aistihavaintoa (Stolp 2011, 147). Kuitenkin hänen esteettinen- sanalle antamansa merkitys perustuu hyvin voimakkaasti tunnekokemukseen eikä pelkkään aistihavaintoon, mikä ei kuitenkaan ole kovin kaukaa haettava, sillä Heikkisen mukaan estetiikka-sana perustuu kreikkalaiseen sanaan *aisthanasthai*, joka puolestaan tarkoittaa tuntoa ja aistia (Heikkinen 2019, 61). Heikkinen myös huomauttaa muiden kielten vastaavien sanojen tarkoittavan aistia, tunnetta, merkitystä ja sisäistä olemusta (Heikkinen 2017, 61).

C. Nadia Seremetakis (1996) puolestaan erittelee tarkemmin estetiikan etymologiaan liittyviä kreikan kielen sanoja. Hänen mukaansa *aesthisis* tarkoittaa aisteja, *aésthima* ja *aesthitikí* tunnetta ja estetiikkaa. Nämä kaikki kolme sanaa on johdettu sanasta *aesthánome* tai *aesthísome*, joka tarkoittaa minä tunnen, minä aistin, minä ymmärrän, opin, kuulen uutiset tai tiedon ja jopa minulla on oikea käsitys hyvästä ja pahasta ja minä tuomitsen oikein (Seremetakis 1996, 4–5). Estetiikka tai esteettinen sanojen etymologia on siis paljon laajempi kuin vain tunteisiin ja aisteihin liittyvä.

Frankham (2022) määrittelee esteettinen-sanan kuvaavan kaikkien aistillisten ja järjellisten provokaatioiden ja kuvausten yhdistelmää, jonka katsoja kokee ja yhdistää muistiinsa, tunteisiinsa, arvoihinsa ja ennakkokäsityksiinsä katsoessaan kyseistä taideteosta (Frankham 2022, 3). Myös Diodato toteaa, ettei esteettinen kokemus ole pelkästään tunteellinen, käytännöllinen tai järjellinen kokemus, vaan siinä toteutuu kaikki nämä tekijät yhdessä (Diodato 2022, 29). Dunnin mukaan Hasemanin ja Winston (2010) määrittelevät esteettisen erityislaatuiseksi tietämiseksi ja tietäntyyppiseksi kokemukseksi, joka eroaa arkielämän havainnoista (Dunn 2016, 129). Esteettinen kokemus puolestaan ylittää heidän mukaansa pelkän käsitteellisen sisällön huomaamisen ja tajunta, mielikuvitus, muisti ja keho työskentelevät yhdessä saavuttaakseen oivalluksen ja tuoreen ymmärryksen.

Deweyn mukaan esteettisellä kokemuksella on merkittävä rooli kasvatuksessa, oppimisessa ja merkityksen rakentamisessa (Dewey 1980). Deweyn mukaan tiedolla ja esteettisellä kokemuksella on yhteys ja tieto välittyy esteettisessä kokemuksessa (Dewey 1958, 290). Esteettisessä kokemuksessa ei siis hänen mukaansa näyttäisi olevan kysymys pelkästä tunnekokemuksesta. Løvlie on jakanut pedagogiikassa ja estetiikassa vaikuttavat esteettisen kokemuksen teorit kolmeen suuntaukseen: 1) mimeettiseen, 2) ekspressiiviseen ja 3) transformatiiviseen (Heikkinen 2017, 62).

Näistä mimeettinen on klassinen teoria, jonka mukaan taide on alku- tai esikuvan jäljittelyä taidon avulla eikä subjektiivisella inspiraatiolla ole mitään tekemistä sen kanssa. Taideteos nähdään siinä olemuksena ja auktoriteettina. Ekspressiivisen teorian mukaan taiteessa on tärkeää ihmisen yksilöllinen kokemus, luonne ja subjektiivinen luova voima. Kumpikaan näistä teorioista ei Heikkisen mukaan pysty selittämään draamakasvatuksen esteettistä ulottuvuutta (Heikkinen 2017, 62). Draamakasvatuksessa on usein hänen mukaansa kyse paremminkin uuden luomisesta kuin jäljittelemisestä ja toisaalta ilmaisu ei ole draamakasvatuksessa keskeisintä.

Transformatiivisen teorian mukaan taas esteettinen kokemus luodaan kokemusprosessissa ja se syntyy tapahtumien kulussa (Heikkinen 2019, 62). Esteettinen kokemus syntyy transformatiivisen teorian mukaan subjektin, teoksen ja vastaanottajan välisessä kolmitahoisessa suhteessa. Løvlien (2001) mukaan tällainen esteettinen kokemus on poeettinen tai luova ja siten itsetoteuttamista (Heikkinen 2017, 63).

Deweynkin mukaan esteettinen on juuri kokemuksen muodostumista kokemukseksi, joka seuraavalla kerralla tulee uusien kokemusten aiheeksi (Heikkinen 2017, 63). Draamassa

subjektina ei siis niinkään ole draaman tuotos, vaan koko draaman prosessi, jolloin kokemuksen prosessointi muodostuu erityisen tärkeäksi. Frankhamin muotoili sen niin, että Deweyn mukaan esteettinen kokemus on prosessi, jossa katsoja altistuu tai käy läpi taideteoksen ja se muuttaa jotakin hänen ajattelussaan tai tuntemuksissaan (Frankham 2022, 9). Hän myös huomauttaa Whitelaw:n (2012), Deweyn (2005) ja muidenkin tavoin, että taide vain mahdollistaa esteettisen kokemuksen eikä varsinaisesti tuota sitä, sen sijaan kokemus syntyy dialogissa katsojan ja hänen maailmansa välillä kohtaamisessa taiteen kanssa.

Deweyn mukaan taide onkin älyllistä toimintaa siinä missä tiedekin eikä sen esteettinen olemus tällöin ole kokemuksen ulkopuolella sekä sen perusta on samoin todellisessa maailmassa ja sen ristiriidoissa kuten muunkin älyllisen toiminnan (Heikkinen 2017, 63). Oppimisessa, joka Deweyn mukaan siis sisältää esteettisen ulottuvuuden, yhdistyy näin ollen älyllinen, käytännöllinen ja tunteellinen (Dewey 1934/1980). Oppimisessa ja merkityksen anto -prosessissa ihminen Deweyn mukaan jatkuvasti rakentaa yhteyksiä kohti täydellistymistä ja ratkaisua (Dewey 1934/1980). Deweyn esteettiseen kokemukseen kuuluu olennaisina osina hänen kasvuunsa ja ihmisen elämään liittyvän näkemyksensä dynaamisen rytmin kaikki kolme osaa: alku, kehittyminen ja ratkaisu (Dewey 1938/1997).

Myös David Bestin mielestä taiteeseen liittyvät tunteet ovat sellaisenaan jo kognitiivisia, joten hänen mukaansa on erehdys pitää taiteeseen liittyvää tietoa ja tunteita erillisinä (Best 1992, 146). Tämä johtuu hänen mukaansa siitä, että tunne taiteesta edellyttää hänen mielestään taiteen ymmärtämistä, johon kuuluu kyseisen taidemuodon ymmärtäminen koko kulttuurin näkökulmasta, mikä siinä on mahdollista ilmaista ja miten (Best 1992, 147).

Esteettisessä kokemuksessa ei ole kysymys pelkästään tunteista, vaan siihen liittyy aina myös kognitiivinen elementti. Voi siis olettaa, ettei esteettinen tarkoita esteettisessä kahdentumisessakaan pelkästään tunteita. Siihen vaikuttavat siis myös muut asiat kuin kysymys tunteiden aitoudesta, joka sinänsä on kyllä mielenkiintoinen ja sivuan kysymystä seuraavissa luvuissa.

4 Esteettinen kahdentuminen itselle

Stolp huomauttaa, ettei esteettinen kahdentuminen ole samanlaista draaman osallistujalle ja katsojalle (Stolp 2011, 145). Teatterissa näyttelijän tehtävänä on hänen mukaansa keskittyä luomaan roolissa olemisen illuusio katsojalle ja siten tuottaa hänelle esteettinen kokemus. Tätä tehtävää varten hän on harjoitellut viikkoja, jotta fiktion maailma olisi mahdollisimman uskottava ja hänen tietoisuutensa käsittää koko fiktiivisen maailman luomisprosessin eli kuinka on itse muuttunut omasta itsestään roolihahmokseen ja kuinka näytelmätekstiin ja kulissemiin on luotu illuusio toisesta ajasta ja paikasta (Stolp 2011, 145).

Stolp siis pitää esteettistä kahdentumista eräänlaisena pelivälineenä teatterin tekijälle (Stolp 2011, 152). Se on hänen mukaansa joustava ja dynaaminen sekä tarjoaa mahdollisuuksia. Palaan seuraavassa luvussa siihen, millaiseksi hän kokee esteettisen kahdentumisen toiselle eli katsojalle. Tässä luvussa pohdin esteettistä kahdentumista näyttelijän itsensä näkökulmasta. Luvun aluksi esittelen muutaman esimerkin tilanteista, joissa näyttelijän roolissa oleva henkilö kuvaa esteettisen kahdentumisen kokemustaan.

“No, tuota, mun piti näytellä 87-vuotiasta miestä. Mutta tarina tuntui ihan siltä kuin se ois mun oma. Se tuntui kuin oisin todella kertonu mun tarinaa ja sanat tuli mun suusta sellasena virtana kuin se ois tullu vaan mieleen siinä, kun puhuin, kuin oisin se henkilö, jota joku haastattelee. Ja tajusin, että ehkä puolessa välissä mun osuutta tunsin. Se tuntui niin kuin virtaukselta, niin rentouduin sen jälkeen ja tunsin, että kerroin mun omaa tarinaa. Kukaan ei tiedä, mitä tulen sanomaan... en tiedä, miten selittäisin sen, mutta se tuntu mun tarinalta ja se oli vaan se uskomaton tunne (Wieger van Eyckin 2013, 24. Käännös kirjoittajan.).

Esteettinen kahdentuminen itselle tarkoittaa näyttelijän draamassa tai draamakasvatustilanteessa kokemaan yhteyttä roolihahmoonsa, siis niitä ei-minäkokemuksia, joita draamassa toimiessa voi saada. Edellä oleva lainaus on Philip Wieger van Eyckin oppilaan kuvaus omasta esteettisen kahdentumisen hetkestään Wiegerin yläkoululaisten kanssa toteuttamasta dokumenttiteatteriprojektista, jossa oppilaat näyttelivät haastattelemiaan vanhempia ihmisiä.

Oppilas siis koki olevansa itse tuo vanhempi mies, jota hän näytteli ja miehen tarinan omakseen. Hän oli yhtä aikaa sekä hän itse, että mies, jota hän esitti. Hän pystyi draamassa

toimimaan niin kuin roolihahmo toimisi ilman, että hänen tarvitsi paljon miettiä, miten kyseinen hahmo toimisi. Hän siis tunsu hahmon toiminnan luontevaksi ja hänestä itsestään lähteväksi, mutta silti samalla tiedosti, ettei hahmo ollut hän itse ja saattoi tarkastella hahmon toimintaa ulkopuolelta omana itsenään.

Walkerin ja kollegoiden mukaan draamakasvatuksessa nimenomaan rohkaistaan oppilaita esittämään hahmoa niin, että yhtä aikaa säilyy myös tuntemus omasta itsestä, joka mahdollistaa edellä mainitun kaltaisen tarkastelun (Walker ym. 2015, s.123). Tästä syystä esteettisen kahdentumisen ajatellaan kehittävän ja syventävän empatiaa draamassa oppimisessa (O'Toole 2004).

Esteettinen kahdentuminen näyttäisi vaativan ennen kaikkea eläytymiskykyä ja mielikuvitusta. Toinen kiinnostava esimerkki voimakkaasta esteettisestä kahdentumisesta itselle on Dunnin, Bundyn ja Stinsonin artikkelissaan kertoma tilanne, jossa Tennessee Williamsin *Viettelysten vaunu* -näytelmään perustuvan draamaprojektin purkutilanteessa opiskelija kertoi pelästyneensä omien tunteittensa voimakkuutta draamassa (Dunn ym. 2015, 3).

Draaman aiheena oli lähisuhdeväkivalta, josta kyseisellä osallistujalla ei ollut etukäteen minkäänlaista kokemusta ja hän oli siksi tyytyväinen, että sai uutta tietoa kyseisestä ilmiöstä. Hän oli draamassa väkivaltaisen Stanleyn roolissa ja koki yllätin hyvin voimakasta ja aitoa vihan tunnetta. Jopa niin voimakasta, että se pelästytti hänet. Hän ei olisi uskonut pystyvänsä draamassa eläytymään niin voimakkaasti ja hänen reaktionsa kiinnosti häntä kovasti. Hän arveli sen johtuneen siitä, miten draama oli rakennettu ja, miten siinä pyrittiin herättämään osallistujien tunteita manipuloimalla aiheeseen liittyviä jännitteitä (Dunn ym. 2015, 3–4).

“Remembering an Ophelia moment:

at the last school they said

she did Ophelia quite well really

with no formal training flitting round the gardens

trailing hair and absent eyes and warbling

in quivery strange voice — weird

they didn't realise I wasn't pretending

my head so screwed down by then

snared by rules and demands.

I knew frantic, and I knew

how easy

just

to

drift

under

In glimpses of whimsy floating freedom

I discovered the mask. (Anderson 2016, 2)".

Edellä olevan runon Anderson on kirjoittanut jälkikäteen nuoruutensa esteettisen kahdentumisen kokemuksesta. Artikkelissaan hän kertoo muistavansa kyseisen kokemuksen elävästi ja sen yhä vaikuttavan voimakkaasti hänen työhönsä draamakasvatuksen opettajana (Anderson 2016, 2).

Kirjoittaessaan kyseisen runon hän palasi tuohon kokemukseen, vaikka siitä oli kulunut jo useampi vuosi ja muistaa miten tunsii silloin olevansa elossa ja läsnä, koki olevansa sekä oma itsensä, näyttelijä että kokija (Anderson 2016, 3). Hän muistaa värit, iltapäivän lämmön, oman äänensä värinän ja pistävän säälän hänen roolihahmoaan Opheliaa kohtaan, toisten opiskelijoiden oudot katseet, miltä tuntui katsoa katsojia, jotka uskoivat tai eivät uskoneet kyseisen draaman maailmaan. Hän koki sen olevan epätavallista, vapauttavaa ja innostavaa, olevansa itsensä ja joku muu.

Andersonin kuvaus kertoo hyvin voimakkaasta esteettisen kahdentumisen kokemuksesta, joka uskoakseni on varsin harvinainen luokkatilanteessa. Hän kokee siinä monenlaisia tunteita. Kuvauksesta tosin jää hieman epäselväksi, kokeeko hän itse sääliä roolihahmoaan kohtaan vai tuntee ko hän näytellessään sen, että katsojat kokevat.

Shaun Gallagher ja Julia Gallagher (2020) pohtivat artikkelissaan näyttelijän kokemaa empatiaa roolihahmoaan kohtaan. He toteavat, että empatian määrittelyssä on kiistelty kahdesta teoriasta: perusempatiasta, joka liittyy neurotieteessäkin havaittuihin peilineuroneihin ja korkeamman asteista empatiasta, johon liittyy muitakin kuin automaattista aktivoitumista (Gallagher & Gallagher 2020, 781). Perusempatiassa peilineuronit aktivoituvat, kun henkilö toimii tai havainnoi tarkoituksellista toimintaa. Neurotieteilijöiden ja heidän työhönsä perustavien teoreetikoiden (esim. Gallese 2001, Goldman 2006, Stueber 2006) mukaan ne aktivoivat havainnoijassa samat mekanismit, jotka aiheuttavat toiminnan ja siihen liittyvät tunteet kuin havainnoitavassa toimijassakin.

Korkeamman asteisen empatian teoria taas on fenomenologisempi ja sen kannattajien mukaan empatiaa ei voi retusoida pelkästään automaattiseen aktivoitumiseen eikä empatia välttämättä tarvitse simulaatiota eli henkilön ei itse tarvitse olla vihainen ymmärtääkseen toisen vihaisuutta (Zahavi 2014). Korkeamman asteisen empatian teoriaan kuuluu myös, ettei koskaan voida täysin ymmärtää toisen tunteita hänen ensimmäisen persoonan näkökulmastaan, mutta hänen käytöksensä ja eleidensä perusteella voi päätellä hänen aikomuksensa ja tunteensa ainakin osittain (Moran 2017).

Gallagherien mukaan perusempatiateoreetikko Stueberkin (2006) myöntää, ettei peilineuronien aktivoitumiseen perustuva perusempatiateoria pysty selittämään ja ennustamaan ihmisen käytöstä monimutkaisissa sosiaalisissa tilanteissa eikä ymmärtämään täysin tyypillisen aikuisen kaikkia mentaalisia käsitteitä (Gallagher & Gallagher 2020, 781). Tästä syystä teoriaa täytyy täydentää mielikuvituksella ja toisen ihmisen kontekstuaalisen tilanteen ymmärtämisellä eli kyseisten simulaatioteoreetikkojen mukaan tietynlaisella mielikuvituksella, jota Gallagherit kutsuvat hieman Goldmanista (2006) poiketen simulaatiomielikuvitukseksi. Simulaatiomielikuvituksen avulla empaattisesti toiseen suhtautuva voi siis kuvitella toisen tunnetilan.

Gallagherien mielestä tässä on ainakin kaksi ongelmaa. Ensimmäkin on alkuun pääsemisen ongelma eli mistä simulaatiomielikuvitus lähtee liikkeelle, kun sen Goldmanin (2005) mukainen ensimmäinen askel, asettua toisen ihmisen mentaaliin saappaisiin, olettaa, että empaattisesti toiseen suhtautuja jo tietää, sen mielentilan, joka hänen pitäisi simulaatiomielikuvitusta käyttämällä kuvitella (Gallagher & Gallagher 2020, 781). Näin ollen simulaatiomielikuvitusta ei Gallagherien mukaan siis enää tarvittaisikaan.

Toisen muun muassa Ryle (1949) esittämän diversiteettiongelman mukaan taas omien ensimmäisen persoonan kokemusten tai sen, mitä itse voi kuvitella omien kokemustensa pohjalta heijastaminen toisen ihmisen tilanteeseen, rajoittaa mahdollisuuksia onnistua kuvittelemaan toisen ihmisen omasta poikkeava tilanne eikä välttämättä mahdollista toisen mielentilan ymmärtämistä (Gallagher & Gallagher 2020, 782).

Ei-simulaatio- eli soveltavan korkeamman empatian teorian mukaan taas toisen henkilön tilanteen, muttei kuitenkaan mielentilan, voi ymmärtää paitsi oman myös laajan elämän aikana kertyneen narratiivisen varaston avulla (Gallagher & Gallagher 2020, 782). Tätä narratiivista varastoa on Gallagherien mukaan kertynyt kaikista elämän aikana kuulluista tarinoista muista ihmisistä, luetuista kirjoista, nähdyistä näytelmistä ja elokuvista ym. Näin ollen empatia ja ymmärrys toisen ihmisen tilanteeseen ei perustu ainoastaan omaan kokemukseen vaan myös näihin välillisesti koettuihin ihmisten tarinoihin ja tilanteisiin, joita henkilölle on kertynyt lapsesta asti. Tämä narratiivinen mielikuvitus ei Gallagherien mukaan ole ainoastaan kykyä havainnoida ja varastoida näitä kokemuksia, niin omia kuin välillisiäkin, vaan myös kykyä kuvitella tilanteita niiden pohjalta. Rylen mukaan kyky kuvitella itsensä toisen asemaan kehittyi lapsena aluksi leikin kautta, esimerkiksi kun lapsi leikkii olevansa karhu, hän ei ensin kuvittele mielessään, millaista on olla karhu, vaan kuvittelee sen leikkimällä karhua (Ryle 1949, 243).

Soveltava korkeamman tason empatian teoria sisältää Gallagherin ja Gallagherin mukaan myös simulaatioteoriasta poikkeavan tulkinnan peilineuronien aktivoitumisesta perusempatiassa (Gallagher & Gallagher 2020, 782). Sen mukaan perusempatia on aistihavaintoihin liittyvä ja, että siihen liittyy erityisesti toimintaan suuntautuva tai soveltava aistihavainto eli se, että ihminen havainnoi maailmaa ja toisia ihmisiä olemalla vuorovaikutuksessa heidän kanssaan. Tällöin peilineuronit aktivoituvat soveltavasti valmistautuakseen vastaamaan toisen toimintaan vuorovaikutuksessa eivätkä simuloidakseen sitä, kuten simulaatioteoriassa. Perusempatiakin siis sisältää soveltavan teorian mukaan toiseen suuntautuvan reaktion.

Gallagherit huomauttavatkin, että perusempatia ja korkeamman tason empatia voivat olla saman prosessin eri tasoja ja joskus voi olla vaikeaa erottaa, kummalla tasolla liikutaan (Gallagher & Gallagher 2020, 782–783). He myös toteavat Diltheyn (1976) esittäneen empatian olevan eräänlainen metodi toisten ihmisten ymmärtämiseksi ja uskovat tämän koskevan erityisesti korkeamman tason empatiaa. Heidän mukaansa Dilthey uskoi,

korkeamman tasoisen empatian perustuvan perusempatiaan, niin ettei hänen mielestään voi syntyä korkeamman tason empatian tuomaa puhtaasti älyllistä ymmärrystä toisen tilanteesta ilman jonkinlaista perusempatian aktivoitumista (Gallagher & Gallagher 2020, 782).

Gallagherien mielestä lisäymmärrys toisen tilanteesta voi toisaalta myös lisätä perusempatiaan liittyvää aktivoitumista, mikä tekee perusempatiasta vähemmän automaattista (Gallagher & Gallagher 2020, 783). Esimerkkinä tästä he mainitsevat, Slovicin (2007) empiirisen tutkimuksen, jonka mukaan ihmiset suhtautuivat empaattisemmin henkilön tilanteeseen kuultuaan hänen henkilökohtaisen tarinansa kuin persoonattomiin tietoihin vastaavasta yleisestä tilanteesta.

Seuraavaksi Gallagherit pohtivat artikkelissaan, miten näyttelemisen suhdetta empatiaan kysymyksen: ”suhtautuuko näyttelijä roolihahmoonsa empaattisesti ja jos, niin minkä tyyppinen empatia on kyseessä?” kautta. Heidän mukaansa empatia alkaa tavallisesti perusempatiana peilineuronien aktivoituessa ja kehittyy korkeamman asteen empatiaksi tiedon toisesta ihmisestä lisääntyessä (Gallagher & Gallagher 2020, 783).

Näyttelemisen tapauksessa ei usein ole olemassa sitä toista ihmistä (eteenkin kuvitteellisen henkilöahmon kohdalla ja jos tutustuminen roolihahmoon tapahtuu pelkän käsikirjoituksen pohjalta), joka aktivoisi peilineuronit, joten he pohtivat, voiko perusempatia siis olla mahdollinen. Gallese (2008) on heidän mukaansa todennut, että peilineuronit voivat aktivoitua myös kirjoja lukiessa ja elokuvia katsoessa, joten ainakin saman tapainen perusempaattinen reaktio kuin henkilön kohdatessakin on sen perusteella mahdollinen (Gallagher & Gallagher 2020, 783–184).

Gallagherit huomauttavat, että lukiessa ja elokuvaa katsoessakaan ei empatia näyttäisi olevan pelkkää simulaatiota ja roolihahmon tunteisiin samaistumista, vaan kirjan tai elokuvan konteksti vaikuttavat siihen, kokeeko lukija tai katsoja empatiaa roolihenkilöä kohtaan (Gallagher & Gallagher 2020 784). Lisäksi heidän mielestään lukemiseen ja elokuvan katsomiseen kuuluu monimutkaisia mielikuvitukseen liittyviä prosesseja, joihin voi kuulua myös toimintasuuntatuneita pohdintoja: mitä itse tekisin roolihahmon tilanteessa, jolloin kyse on selvästi jo soveltavan tyyppisestä korkeamman tasoisesta empatiasta. He myös toteavat, että nämä pohdinnat koskevat kuitenkin vain vasta rooliin tutustumisvaiheessa olevaa näyttelijää, koska niiden fokuksessa on lukija tai katsoja eikä tulkitsija. Näyttelijä voi heidän mielestään käyttää korkeamman asteista empatiaa ja siinä käytettävää narratiivista

mielikuvitusta apuna luodessaan roolihahmoaan ja pyrkiessään suhtautumaan siihen empaattisesti (Gallagher & Gallagher 2020, 784).

Gallagherit ehdottavat, että näyttelijään pitäisi samantyyppinen kaksijakoinen tietoisuus, mikä heidän mukaansa Wollheimin (1987) mielestä kuvaa taiteen kuvaamisen kaksoisaspektia. Tämä tulisi heidän mielestään kyseeseen, kun näyttelijän pitää mielessään erottaa roolihahmo ja oma näyttelemisensä tehdessään työtään (Gallagher & Gallagher 2020, 788). Tässä kohtaan Gallagherit tuntuvat mielestäni puhuvan esteettisestä kahdentumisesta, vaikka eivät sitä käsitettä käytäkään, tosin Wollheim Gallagherien kuvauksen mukaan tarkoittaa seuraavan luvun aihetta eli esteettistä kahdentumista katsojille, mutta Gallagherit esittävät tämän pätevän siis myös näyttelijään itseensä.

Wollheim määrittelee kaksijakoisen tietoisuuden maalausta katsoessa, että katsoja on tietoinen, ettei katso suoraan sitä, mikä taiteessa on kuvattu, vaikka näkeekin sen maalauksessa (Gallagher & Gallagher 2019, 787). Hänen mukaansa kyseessä on saman kokemuksen kaksi aspektia, jotka ovat erotettavissa toisistaan, mutta eivät kuitenkaan irrotettavissa toisistaan (Wollheim 1987, 46).

Gallagherien mukaan kaksijakoinen tietoisuus ei ole sama asia kuin empatia, mutta perus- ja korkeamman tasoinen empatia auttaa selventämään näyttelijän kaksijakoista tietoisuutta (Gallagher & Gallagher 2020, 788). Perusempatia korreloi heidän mielestään näyttelijän esityksen aikana hänessä tapahtuvien erilaisten motoristen, kinesteettisten ja affektiivisten prosessien kanssa, koska roolihahmon toiminta koostuu näyttelijän omista etukäteen mietityistä liikkeistä.

Samaan aikaan näyttelijän korkeamman tasoisen empaattisen ymmärryksen roolihahmostaan täytyy tulla osaksi tätä ruumiillistunneperitoista esiintymistä ohjatakseen näyttelijän tietoisuutta hänen itse käyttämäänsä tekniikkaan ja sen arvioimiseen, onnistuuko hän kuvaamaan roolihahmoaan oikein (Gallagher & Gallagher 2020, 788–789). Gallagherien mukaan kaksijakoinen tietoisuus tapahtuu, kun korkeamman tasoinen empatia sulautuu perusempatiaan ja samalla perusempatia osin määrittää sitä eli heidän mielestään molemmat empatian tasot ovat läsnä ruumiillistunneperitoisessa esiintymisessä ja vaikuttavat kumpikin toisiinsa.

Gallagherien luonnehdinta kaksijakoisesta tietoisuudesta näyttelijän tapauksessa muistuttaa mielestäni esteettistä kahdentumista erityisesti, kun he toteavat:

“This double attunement, which in some instances may involve a shifting --- from one perspective to another is, for the actor, a shift from an in-performance awareness of the world and others through the eyes of the character, to a self-awareness of performance (Gallagher & Gallagher 2020, 788).”

Näyttelijä vaikuttaisi mielestäni siis olevan tietoinen sekä itsestään roolihahmona että itsestään näyttelijänä, kuten esteettisessä kahdentumisessakin. Gallagherien mukaan näyttelijä pystyy siis vaihtamaan tietoisuuttaan roolihahmon ja oman itsensä välillä, jolloin omana itsenään hän pystyy kiinnittämään huomionsa esiintymiseensä (Gallagher & Gallagher 2020, 788). Tämä näkökulman vaihtaminen tapahtuu heidän mielestään useammin rooliin valmistautumisvaiheessa kuin itse esiintymisessä eli esteettisen kahdentumisen tapaan tietoisuuden jakaantuminen tapahtuu siis ainakin sekä rooliin valmistautumis- että esitysvaiheessa. Esiintymisvaiheessa se on kuitenkin yhtenäisempi kokemus. Gallagherien mukaan kaksijakoinen tietoisuus vaatii harjoittelua ja se on osa näyttelijän ammattitaitoa.

Gallagherin ja Gallagherin näkemys siis on, että näyttelijän näkökulmasta esityksessä hän itse ja roolihahmo ovat erotettavissa olevia, mutta eivät ole toisistaan irrotettavissa (Gallagher & Gallagher 2020, 788). Tämä heidän mukaansa estää sen, että näyttelijä–roolihahmo -suhde voitaisiin nähdä yhtenä identiteettinä, mikä puolestaan tuhoaisi mahdollisuuden empaattiseen suhteeseen. Gallagherien mukaan näyttelijä siis voi suhtautua roolihahmoonsa empaattisesti. Heidän mielestään empaattinen suhde kehittyy kuitenkin näyttelijän ja roolihahmon välillä toisin päin kuin yleensä arkielämässä eli alkaa korkeamman tasoisena empatiana näyttelijän tehdessä tutkimusta tutustuaakseen rooliinsa ja harjoitellessaan sitä ja muuttuu perusempatiaksi varsinaisessa esiintymisessä, jossa näyttelijä katsoo maailmaa ja muita roolihahmoja roolihahmonsa näkökulmasta.

Draamakasvatuksessa empatian tasot olisivat varmasti vielä enemmän kietoutuneita toisiinsa ja vaikeampi erottaa toisistaan, koska esimerkiksi prosessidraamassa osallistujan rooli vaihtelee oman itsen ja roolihahmon välillä koko työskentelyn ajan, joten sitä ei voi suoraan verrata sen paremmin rooliin valmistautumiseen kuin esiintymiseenkään, vaan siinä on elementtejä molemmista, ehkä kuitenkin enemmän rooliin valmistautumisesta, koska siinäkin tutkitaan tarkasti draaman aihetta. Gallagherien jako perus- ja korkeamman tasoiseen empatiaan ja erityisesti korkeamman tasoisen empatia ja sen merkitys roolia rakentaessa tuo mielestäni hyvin esille sen, miten paljon tietoa ja asian tuntemista voi liittyä tunteeseen ja sen

syntymiseen tai ruokkimiseen. Esteettisyydessä ei heidänkään näkemyksensä valossa näytä olevan kyse pelkästä tunteesta, vaikka se osa sitä onkin.

Lisäksi Gallagherit esittävät artikkelissaan kolme klassista näyttelemisteoraa ja pohtivat niiden suhtautumista empatiaan. Ensinnäkin jo edellä mainitun Diderotin ajatuksiin pohjautuvan teorian mukaan näyttelijän pitää välttää empaattista suhtautumista roolihahmoonsa ja pysyä muutenkin tunteellisesti kylmänä näytellessään (Gallagher & Gallagher 2020, 785). Bertolt Brechtin (1975) mukaan näyttelijän tulee välttää tuntemasta samaa tunnetilaa kuin roolihahmonsä vieraannuttamalla itsensä roolihahmosta. Brecht kuitenkin ymmärtää Gallagherien mukaan empatian puhtaasti tunteiden simulointina (Gallagher & Gallagher 2020, 785).

Tämä muistuttaa japanilaisen näyttelijä Yoshi Oidan (2004) kuvausta japanilaisesta teatterista. Oida kertoo, miten japanilaisessa teatterissa on tärkeää pitää sisäinen ja ulkoinen tasapainossa. Tämä tarkoittaa hänen mukaansa sitä, että jos ulkoinen toiminta on rajua ja intohimoista, pitää näyttelijän pitää sisimpänsä tyynenä, muuten näytteleminen voi vaikuttaa ylikireältä (Oida & Marshall 2004, 50). Samoin fyysistä hiljaisuutta ja rauhallisuutta pitää tasapainottaa sisäisellä dynamiikalla, ettei se näyttäisi yleisöstä tylsältä. Tämän ajatuksen mukaan on tärkeää, ettei näyttelijä ole myrskyisien tunteiden vanki, vaan hänen sisällään on rauha eli tyhjä tila, joka mahdollistaa muun aistimuksen ja tunteen muutoksen. Rauha on siis valppautta, joka auttaa vastaamaan ympäristön muutoksiin (Oida & Marshall 2004, 51).

John Metcalfin (1931) mukaan taas näyttelijän tulee pitää yllä niin sanottua kaksoistajuntaa, josta yksi osa kuuluu roolihahmolle ja toinen näyttelijän tarkkailevalle ja kriittiselle omalle itselle (Gallagher & Gallagher 2020, 785). Metcalfin näkemys vaikuttaa paljon samalta kuin bissosiaatio ja esteettinen kahdentuminenkin. Metcalfin mukaan mielikuvitus mahdollistaa tämän kahtiajaon, joka suojelee näyttelijää todellisilta tunteilta. Hänen näkemyksensä on mielenkiintoinen, sillä hän toisaalta kyllä hyväksyy ja edellyttääkin, että kuviteltukin tunne herättää motorisen reaktion, joka sopii kyseiseen tunnetilaan, mutta pitää sitä erilaisena ja rajatumpana kuin aidon tunteen aiheuttamaa motorista reaktiota (Gallagher & Gallagher 2020, 785–786).

Toisen muun muassa Konstantin Stanislavskin esittämän teorian mukaan näyttelijän taas tulisi käyttää omia kokemuksiaan tunteidensa lähteenä ja pyrkiä suhtautumaan roolihahmoonsa empaattisesti (Gallagher & Gallagher 2020, 786). Stanislavskin (1936) mukaan näyttelijän tehtävä on luoda roolihahmon sisäinen elämä ja esittää se taiteellisessa muodossa. Tämä tulee

hänen mielestään tehdä palauttamalla mieleensä roolihahmon tilanteeseen sopivia kokemuksia omasta elämästään ja lisätä mielessään roolihahmon tilanteeseen sopivia yksityiskohtia, jotka auttavat oikean tunnetilan löytymistä, sillä vain näyttelijän omien tunnekokemusten kautta kuvitteellinen roolihahmo voi ilmaista aitoja tunteita. Stanislavskin teoria on siis täysin päinvastainen kuin edellä mainittu Metcalfin teoria, jonka mukaan aidot tunteet eivät kuulu näyttämölle.

Gallagherien mielestä Stanislavskin teorian mukaisessa näytelmän teossa käytetään kumpaakin empatian tyyppiä, vaikka näyttelijän työssään toteuttama empatia onkin simulaatioteorian mukaista, sillä korkeamman tasoisen empatian käyttö astuu kuvaan, kun näyttelijä, mahdollisesti työryhmänsä kanssa, pohtii näytelmän narratiivista kokonaisuutta ja näytelmän merkitystä (Gallagher & Gallagher 2020, 786). He löytävät teorian taustalta myös Schleiermacherilta (1977) peräisin olevan ajatuksen empatiasta ihmisille universaalina jaettuna keinona ymmärtää muita ja heidän tilanteitaan. Empatian avulla näyttelijä pystyy siis näkemään roolihahmon itsenään erilaisessa tilanteessa ja näyttelijä voi hyväksyä tilanteen omakseen, koska se on hänelle mahdollinen (Gallagher & Gallagher 2020, 786).

Konjinin (2000) mukaan tosin näyttelijät eivät tunne roolihahmonsa tunnetta silloinkaan, kun yrittävät niin tehdä (Panainte 2017a, 1). Konjinin mukaansa nimittäin aito tunne, jota roolihahmon siis oletetaan tuntevan ja tunne, joka näyttelijän pitää saada katsojasta näyttämään siltä, ovat luonteeltaan erilaisia ja siten näyttelijän tunne ei hänestä ole sama kuin roolihahmon tunne (Panainte 2017a, 2–3). Näyttelijä hänen mielestään siis joka tapauksessa ikään kuin muokkaa tunnetta sellaiseksi, että katsojat voivat sen tunnistaa.

Kolmas Stanford Meisnerin teoria siirtyy selvemmin simulaatioempatiasta soveltavan empatian suuntaan. Sen mukaan näyttelijän kuuluu tulla ulos omasta päästään ja keskittyä omien tunnekokemustensa sijaan nykyiseen ympäristöönsä ja toisiin näyttelijöihin, sillä roolihahmo syntyy esiintyessä vuorovaikutuksessa toisten roolihahmojen ja lavastetun tilanteen kanssa (Gallagher & Gallagher 2020, 786). Tämän tulkinnan mukaan Meisnerin teoriassa empatia ei Gallagherista ole näyttelijän käyttämä keino, vaan jotain, mitä sovelletaan esiintyessä (Gallagher & Gallagher 2020, 787).

Näen myös tässä kolmannessa teoriassa yhtäläisyyksiä Oidan esittämään japanilaiseen teatteriperinteeseen, sillä siinä ajatellaan Oidan mukaan, että ihmiset ovat sidoksissa ja riippuvaisia luonnosta ja näyttelijän tulisikin muistaa kaikki luonnonilmiöt ammentaakseen niistä roolia rakentaessaan (Oida & Marshall 2004, 58). Heidän mielestään näytellystä

tunteesta tulee näyttämöllä varsin pieni, jos näyttelijä kokee itsensä erillisenä yksikkönä ja keskittyy vain omaan henkilökohtaiseen kokemukseensa esimerkiksi vihaisuudesta. Sen sijaan, jos tunteen yhdistää johonkin luonnon ilmiöön, esimerkiksi maapallon ytimessä roihuavaan tuleen, tunne näyttämöllä voimistuu eikä se vain tapahdu näyttelijän sisällä, vaan siitä tulee luonnon heijastuma (Oida & Marshall 2004, 58).

Näyttelijä voi siis valitsemastaan teoriasta tai metodista riippuen suhtautua työssään empatiaan, tai sama pätee mielestäni myös tunteeseen ylipäätään, monella eri tavalla. Siinä missä Brechtin teoriaa seuraava näyttelijä pyrkii välttämään näytellessään aitoa roolihahmonsa mukaista tunnetta, Stanislavskilainen näyttelijä taas pyrkii omia kokemuksiaan hyväksi käyttäen luomaan itsessään roolihahmonsa tunnetilan ja Meisnerin metodin mukaan näyttelevä pyrkii luomaan tunteen vuorovaikutuksessa toisten näyttelijöiden ja ympäristönsä kanssa. Panainteikin (2017b) toteaa, että näyttelijät eroavat toisistaan tunteidenkäsittelykykyjensä tai mielikuvituksensa mukaan ja heidän koulutuksessa oppimansa ja altistumansa tekniikat vaikuttavat siihen, miten monet heidän henkilökohtaiset tapansa työskennellä toimivat (Panainte 2017b, 30).

Mikseivät nämä erilaiset tavat suhtautua näyttelemiseen ja roolihahmoonsa siis pätsisi myös draamakasvatuksessa? Yhden oppilaan suhteutumisessa draamaan ja siinä oppimiseen voi tunteille olla hallitseva rooli, kun taas toinen voi keskittyä enemmän järjelliseen puoleen ja sillä, mitä roolihahmosta tai hänen elinympäristöstään tiedetään, voi hänelle olla suurempi merkitys kuin sillä, miltä hänestä itsestään tuntuu roolihahmoon tutustuessaan tai roolihahmoa näytellessään, ja vielä kolmas voi kokea merkittävämmäksi draaman yhteisöllisen puolen. Tai voitaisiin ajatella ainakin niin, että kaikki nämä puolet ovat draamakasvatustilanteessa yhtä aikaa olemassa, mutta eri ihmiset painottavat niitä eri tavoin.

5 Esteettinen kahdentuminen toisille

Esteettinen kahdentuminen tapahtuu näyttelijän tai osallistujan lisäksi myös katsojalle. Stolp kritisoi näkemystä, että kahdentuminen olisi samanlaista esiintyjälle ja katsojalle. Teatterin katsoja on Stolpin mielestä vastaanottajan asemassa, joka parhaassa mahdollisessa tapauksessa voi valita näyttelijöiden, kulissien ja teatterin kontekstin hänelle tarjoavan fiktion maailman (Stolp 2011, 145). Kahdentuminen on Stolpin mukaan siis tuotettu katsojalle, jonka tietoisuus koskee vain lopputulosta. Hän voi toki arvailla, miten se on saavutettu, mutta hän on väistämättä vain tarkkailijan asemassa ja saa valita, nauttiiko siitä vai arvioiko sitä. Lisäksi Stolp huomauttaa, että teatterissa voi olla yleisöä, kuten esimerkiksi lapsia, jotka eivät osaa erottaa totta ja fiktiota toisistaan, jolloin kahdentumista ei ole katsojan näkökulmasta tapahtunut ollenkaan (Stolp 2011, 145). Katsojan näkökulmasta Stolp näkee kahdentumisen helposti jäykkänä ja muuttumattomana konventiona, jossa on pitäydyttävä tiukasti, sillä se on edellytys teatteri-instituution ymmärtämiselle (Stolp 2011, 152).

Stolp tukee näkemystään sillä, mitä Gadamer (1985) on todennut leikistä teatterissa, sillä kahdentuminen ja leikki hänen mielestään ovat toistensa edellytyksiä teatterilavalla (Stolp 2011, 153). Gadamer näkee leikin teatteriesityksessä kokonaisuutena, joka sisältää sekä näyttelijät että katsojat (Stolp 2011, 145–146). Kuitenkin vain katsoja voi hänen mukaansa kokea leikin täydellisenä ja sellaisena kuin se on tarkoitettu, koska katsojalla on siihen metodologinen oikeus ja leikki tehdään tarkoituksella sellaiseksi, että nimenomaan katsoja voi siihen uppoutua (Gadamer 1985, 98–99).

Stolp toteaa Gadamerin siis näkevän katsojan olevan teatterissa keskiössä, koska näyttelijä suuntaa toimintansa tähän antaakseen tälle mahdollisuuden uppoutua leikkiin tai Stolpin itsensä mukaan esteettiseen kahdentumiseen (Stolp 2011, 149). Kuitenkin hän jatkaa, ettei Gadamer pidä katsojaa subjektina taidekokemuksessa, vaan taideteosta itseään, koska sen luoma kokemus pystyy muuttamaan katsojaa, jolloin keskiössä näyttäisikin olevaan itse näytelmä eikä katsoja.

Myös Eloranta toteaa, että katsoja kokee tilanteen ja kokonaisuuden toisin kuin toiminnan keskiössä oleva kahdentuja eli esiintyjä (Eloranta 2019, 11). Hänkin perustelee näkemystään, sillä että draamaprosessi on suunniteltu katsojaa varten. Hän myös toteaa, että katsojan läsnäolo myös muuttaa toimijoiden olemassaoloa ja toimintatapoja. Eloranta ei tässä kohtaan tekstiään tarkenna, mitä tällä tarkoittaa, mutta uskoisin hänen tarkoittavan esimerkiksi sitä,

että katsojan takia esiintyjän täytyy ajatella myös ilmaisuaan. Lisäksi Eloranta huomauttaa, että katsoja pelkän etäisen seuraamisen lisäksi myös tulkitsee esitystä ja tämä tulkinta voi jatkua vuosiakin esityksen jälkeen (Eloranta 2019, 11).

Olen Stolpin ja Elorannan kanssa samaa mieltä siinä, että esteettinen kahdentuminen on katsojalle erilaista kuin näyttelijälle tai osallistujalle heidän perustelujensa lisäksi siitä syystä, että on mielestäni eri asia kokea itse olevansa samanaikaisesti oma itsensä ja joku muu kuin kokea jonkun muun olevan. Ensimmäisen persoonan kokemus on siis välittömämpi ja siksi erilainen. Edellisen luvun aluksi esittämäni kuvaukset kertovat hyvin henkilökohtaisesta ja voimakkaasta kokemuksesta. Erityisesti Dunnin, Bundyn ja Stinsonin kuvaus opiskelijansa kokemuksesta, jossa hän oli järkyttynyt omasta tunnereaktiostaan väkivaltaisen miehen roolissa, on sellainen, mitä on vaikea kuvitella katsojalle tapahtuvan (Dunn, Bundy & Stinson 2015, 3).

Kuten Stolp itsekin huomauttaa, hän kirjoittaa esteettisestä kahdentumisesta teatterissa eikä draamakasvatuksen näkökulmasta (Stolp 2011, 149). Hänen mukaansa esteettinen kahdentuminen monimutkaistuu entisestään, kun puhutaan draamakasvatuksesta, koska osallistavassa draamassa osallistujan rooli on sekoitus tekijää, katsojaa ja oppijaa. Hänen mielestään onkin tärkeää, että esteettistä kahdentumista käsiteltäessä kerrotaan, kuinka erilaista se eri toimijoiden kohdalla on ja mitkä aspektit siitä kulloinkin korostuvat (Stolp 2011, 149). Tässä olisi minunkin mielestäni kiinnostava tutkimusaihe.

Bundy (1999) esittelee omiinkin havaintoihinsa sopivan Schoemakersin (1988) jaottelun viidestä tavasta, jolla katsojat suhtautuvat draamaan (Bundy 1999, 163). Hänen esityksensä jaottelusta on kiinnostava siinäkin mielessä, että hän ottaa jaottelua kommentoidessaan huomioon myös draamakasvatuksen osallistajat. Siinä mielessä tämä luku ei siis koske yksin katsojaa. Ensimmäinen näistä on *empaattinen samaistuminen*, jossa katsoja tunnistaa roolihahmon emotionaalisen kokemuksen, kuvittelee, mitä roolihahmo tajuaa ja tuntee sekä ymmärtää roolihahmon näkökulman (Bundy 1999, 164). Tässä tyypissä katsojan tuntemukset eivät ole samat kuin roolihahmon, koska katsojan ajatukset ja tunteet eivät ole samat. Katsoja siis kokee roolihahmon tuntemukset omista lähtökohdistaan käsin ja ikään kuin lainaa itseään roolihahmolle, kuten Bundyn mukaan Slatoff (1970, 42) on todennut (Bundy 1999, 164). Emotionaalinen kokemus tämän tyypisessä suhtautumisessa on siis katsojan eikä roolihahmon.

Bundyn mukaan empaattista samaistumista voi tapahtua myös prosessidraaman osallistujille ja usein tapahtuukin (Bundy 1999, 165). Silloin he tunnistavat roolihahmon ahdingon ja emotionaalisen kokemuksen, kuvittelevat, miltä roolihahmosta tuntuu ja mitä hän ajattelee ja luulevat siten ymmärtävänsä hänen tilanteensa. Näin käy Bundyn mielestä, kun osallistuja samaistuu roolihahmoon, jonka tarina tiedetään. Hänen mukaansa tästä päästään kuitenkin usein syvemmälle, kun tutkitaan roolihahmon tilannetta tarkemmin tai osallistuja siirretään tutkimaan eri roolihahmoa (Bundy 1999, 165).

Toinen Schoenmakersin tavoista suhtautua draamaan on *yhtäläisyysitoutuminen*, jossa katsoja ensinnäkin tunnistaa yhtäläisyyden oman tilanteensa ja roolihahmon tilanteen välillä, katsoja kuvitteellisesti asettaa itsensä roolihahmon tilanteeseen ja hetkellisesti omaksuu roolihahmon asetelman, näkökulman, intressit ja tunteet omikseen (Bundy 1999, 165). Bundyn mukaan tällaista suhtautumista kutsutaan usein empatiaksi ja katsojan tai osallistujan ajatellaan kokevan samaa tunnetta, jota roolihahmon kuvitellaan kokevan. Yhtäläisyysitoutuminen on hänen mielestään yleisempää, kun roolihahmo on kuvattu mahdollisimman ja hahmon kokema tilanne on mahdollisimman lähellä katsojan omaa kokemusta (Bundy 1999, 166).

Draamakasvatuksen kontekstissa se on Bundyn mukaan todennäköisempää, kun kohtaaminen on erotettu laajemmasta kontekstista, osallistujia pyydetään luomaan kohtaaminen ilman tarkempia ohjeita tai kun opiskelijoilla on joko vähän kokemusta draamasta tai vähän itseluottamusta sen tekemiseen tai heillä on kokemusta lähinnä televisio-ohjelmiin samaistumisesta (Bundy 1999, 166). Yksittäinenkin näin suhtautuva osallistuja saattaa hänen mielestään pysäyttää draaman etenemisen. Tilanteita on vaikea tarkastella kriittisesti yhtäläisyysitoutumisessa, koska se ei tarjoa riittävästi etäisyyttä (Bundy 1999, 167).

Kolmas suhtautumismuoto Schoenmakersin mukaan on *toivesitoutuminen*, jossa katsoja tunnistaa, että roolihahmo on erilainen kuin hän itse ja että hän haluaisi olla roolihahmon tilanteessa ja tuntee samoin kuin roolihahmo, joten katsoja väliaikaisesti omaksuu roolihahmon asetelman, näkökulman, intressit ja tunteet (Bundy 1999, 167). Toisin kuin edellisissä suhtautumismuodoissa toivesitoutumisessa ei Bundyn mukaan ole kyse yhtäläisyydestä, vaan katsoja reagoi haluunsa, jota ohjaavat henkilökohtaiset ja sosiokulttuuriset tekijät. Näin ollen draamaa katsoessa syntyvät tunteet ovat hänen mielestään monimutkaisempia kuin yhtäläisyysitoutumisessa.

Bundyn mukaan ensimmäinen tunne toivesitoutumisessa on usein kateus tai ihailu, jonka jälkeen seuraa muita erilaisia tunteita (Bundy 1999, 167). Emotionaalisen kokemuksen voimakkuus riippuu hänen mielestään siitä, kuinka haluttava roolihahmo tai hänen tilanteensa on, esimerkiksi kuinka paljon baletin katsoja haluaisi pystyä tanssimaan balettitanssijan tavoin (Bundy 1999, 167). Hän uskoo lasten kokevan samaa kuunnellessaan satuja tai valitsevan leikissä ja prosessidraamassa sen roolihahmon, jota ihailevat.

Bundyn mukaan toivesitoutuminen mahdollistaa tilanteen kriittisen tarkastelun paremminkin sitoutumisen häiriöiden kuin itse sitoutumisen kautta, sillä nämä häiriöt tarjoavat kriittiselle tarkastelulle tärkeää etäännyttämistä (Bundy 1999, 167–168). Hänen mielestään toivesitoutumisessa tunnereaktiot ovat välittömämpiä kuin empaattisessa yhtäläisyysitoutumisessa, joka mahdollistaa jännitteiden tarkemman havaitsemisen juonen kehittyessä tai tapahtumien edetessä mysteereissä, yllätyksissä ja tietyn tyypissä dilemmoissa ja konflikteissa.

Osallistuva sitoutuminen on Schoenmakersin suhtautumisjaottelun neljäs muoto. Siinä katsoja tai osallistuja on tietoinen sekä draaman kontekstista että fiktiivisestä kontekstista, hyväksyy draaman vaatimukset ja suostuu osallistumaan siihen omana itsenään (Bundy 1999, 168). Bundy toteaa Schoenmakersin (1988) kuvanneen osallistuvaa sitoutumista sellaisina tilanteina, joissa katsoja tai osallistuja säilyttää oman identiteettinsä, vaikka hänestä tulee näyttelijä esimerkiksi forum-teatterissa tai prosessidraamassa, jossa osallistujia pyydetään reakoimaan itsenään (Bundy 1999, 168).

Tässä muodossa sitoutuminen tapahtuu toimintaan osallistumisessa ja osallistajat toimivat sen mukaan, mitä ovat itse kehittäneet, jolloin toiminnan objekti on kuviteltu (Bundy 1999, 168). Tästä syystä etäisyys on Bundyn mukaan suurempaa kuin kolmessa edellisessä suhtautumismuodossa ja mahdollisuus leikillisyyteen on niitä suurempi, jos osallistuja on osallistunut draamaan vapaaehtoisesti.

Viimeinen Schoenmakersin katsojan suhtautumismuodoista on *teatterillinen projektio*, jossa on muodoista eniten etäisyyttä (Bundy 1999, 169). Siinä keskitytään esityksen muotoon ja tehokeinoihin, pyritään avaamaan, mihin työllä pyritään, kokemaan esityksen muoto ja identifioitumaan työn tekijöihin. Teatterinen projektio tapahtuu Bundyn mukaan silloin, kun katsoja keskittyy lukemaan, tulkitsemaan ja vastaamaan draamassa oleviin symboleihin, tehokeinoihin ja metaforiin sekä siihen, mitä katsoja itse mielessään luo tarkastellessaan teosta. Teoksen symboleihin ja metaforiseen sisältöön reagoidessaan katsoja kokee näin ollen

työskentelevänsä yhteistyössä teoksen tekijöiden kanssa yrittäessään ymmärtää teosta (Bundy 1999, 169–170).

Kriittisen tarkastelun mahdollisuus tässä suhtautumismuodossa riippuu siitä, miten hyvin katsoja tai osallistuja pystyy muodostamaan vastakkainasetteluja tekstin eri tasojen ja sen välille, miten itse lukee ja tulkitsee sen metaforat (Bundy 1999, 169). Näin ei välttämättä kuitenkaan tapahdu. Bundy viittaa Koestleriin (1975), joka on todennut, että kahden yhteensopimattoman asian vastakkainasettelusta voi seurata, että se katsojasta, hänen tilanteensa mukaan, saattaa näyttää naurettavalta, pateettiselta tai älyllisesti liian haastavalta, jolloin kriittinen tarkastelu ei onnistu (Bundy 1999, 170).

Bundyn mukaan tunteet ovat mukana kaikissa viidessä suhtautumismuodossa (Bundy 1999, 170). Hänen mielestään uuden ymmärtämistä tapahtuu, kun draamassa päästää irti kerroman auktoriteetista ja turvallisuudesta, ja draama pääsee yllättämään luomallaan epävarmuudella. Hänen mukaansa osallistuvassa sitoutumisessa ja teatterillisessä projektiossa on siihen parhaat mahdollisuudet esitetyistä viidestä katsojan ja osallistujan suhtautumismuodoista. Ne tarjoavat hänen mielestään mahdollisuuden henkilökohtaisen vastuun, tarkkaavaisuuden, läsnäolon ja leikillisyyden käyttöön draamaa katsoessa, sen sijaan teokset, jotka etenevät lineaarisesti syysseuraus -suhteiden mukaan ja, joissa seurataan yksittäisiä roolihahmoja vähentävät niitä (Bundy 1999, 171).

Henkilökohtainen vastuu on Bundyn mielestä tärkeää, koska katsojan tulee luottaa omiin reaktioihinsa draamasta. Sen mahdollisuus kuitenkin vähenee, jos katsoja luottaa teoksen tuottamaan tunnereaktioon eikä tarkemmin tarkastele omaa reaktiotaan. Bundyn mukaan ensimmäisessä kolmessa katsojan suhtautumismuodossa eli empaattisessa samaistumisessa, yhtäläisyssitoutumisessa ja toivesitoutumisessa riski tähän on suuri (Bundy 1999, 171). Emotionaaliseen etäisyyteen ja kriittiseen tarkasteluun kannustaminen saavat Bundyn mielestä aikaan tarkkaavaisuutta. Läsnäolo ja leikillisuus taas liittyvät hänen mukaansa sitoutumisen muotoihin ja tekniikoihin, joissa keskitytään hetkeen työssä. Tulevaisuuteen keskittyminen, jota usein tapahtuu katsojille empaattisessa samaistumisessa, yhtäläisyssitoutumisessa ja toivesitoutumisessa, taas vähentää tarkkaavaisuutta, läsnäoloa ja leikillisyyttä, koska katsojan ei tällöin tarvitse itse pohtia, millainen tulevaisuus voisi olla eikä hän silloin ole yhtä kiinni draaman hetkessä ja avoimena uusille mahdollisuuksille (Bundy 1999, 171).

Bundyn mielestä on myös tärkeää, että katsojat luopuvat epäuskostaan ja pystyvät heittäytymään draamaan (Bundy 1999, 170). Tylyys ja shokki voivat hänen mielestään myös estää draamaan heittäytymisen. Epäuskosta luopumiseen liittyy Bundyn mukaan se, että katsoja on vapaaehtoisesti mukana draamassa ja heittäytyy sen vietäväksi (Bundy 1999, 170). Tähän liittyy hänen mielestään myös oman itsen ja omien reaktioiden hyväksyminen. Ellei teos ole liian shokeeraava, katsoja yleensä hyväksyy teoksen kuvitteellisen maailman, kunhan on luopunut epäuskosta.

Myös riskinottaminen liittyy Bundyn mukaan epäuskosta luopumiseen. Riskinottamiseen on vaikutusta sillä, mitä katsoja draamalta odottaa (Bundy 1999, 171). Jos katsoja menee teatteriin vain viihtymään, hän ei todennäköisesti suhtaudu draamaan riskinottajan näkökulmasta. Katsojan odotukset voivatkin Bundyn mukaan vaikuttaa hänen reaktioonsa jopa enemmän kuin teoksen luonne. Jos katsoja siis menee teatteriin avoimena ja jopa haluten haastetta, hän todennäköisimmin myös tulee haastetuksi.

Edellä mainittu etäisyys siis liittyy katsojan emotionaaliseen sitoutumiseen draamaan. Bundy tarjoaa alun perin Bulloughin (1912) esittämän näkemyksen etäisyydestä, jonka mukaan siihen kuuluu kaksi puolta: katsojan objektiin kohdistuvien tunteiden emotionaalinen erottuminen ja samanaikainen tietoisuus siitä, että kyse on objektista, joka ei ole todellinen (Bundy 1999, 161). Hän kuitenkin huomauttaa, että vaikka katsoja on etäännyttäessä emotionaalisesti erottautunut draamasta, se silti herättää hänessä tunteita (Bundy 1999, 161). Bundy myös toteaa, että Langerin (1953) mukaan etäännyttäminen on mukana esteettisessä kokemuksessa juuri sen takia, ettei siihen liity käytännön seuraamuksia.

Tiedolla siitä, ettei draamassa ole kyse todellisesta tapahtumasta on siis merkittävä rooli draamaan suhtautumisessa. Kuten Bundyn mukaan Ben Chaim (1984) on todennut Sartren todenneen, katsoja näkee näyttelijän, kuvittelee roolihahmon ja hänen huomionsa vaihtelee koko ajan näiden kahden välillä (Bundy 1999, 161). Tämä viittaa esteettiseen kahdentumiseen. Esteettinen kahdentuminen on siis oletettavasti Bundyn mukaan läsnä kaikissa edellä mainituissa katsojan suhtautumismalleissa. Lisäksi Bundy viittaa tässä kohdin myös Koestleriin (1975), jonka mukaan kuviteltu ja todellinen ovat aina yhtä aikaa läsnä (Bundy 1999, 161).

Bulloughin mukaan kuitenkin tehokkain kokemus syntyy, kun etäisyys on mahdollisimman pieni, mistä Bundy ja hänen mainitsemansa teoreetikot eivät ole samaa mieltä (Bundy 1999, 161). Päin vastoin heidän mukaansa suurempi emotionaalinen etäisyys rohkaisee katsojaa

syvempään ja kriittisempään pohdintaan. Esimerkiksi Bundy mainitsee Eagletonin (1983) todenneen, että pyrkimyksenä etäisyyden kasvattamisessa on, että katsojien oletukset avataan kritiikille ja sitä kautta muuttaa näkökulmaa (Bundy 1999, 161). Tähän tarvitaan erityistä sitoutumistapaa, kuten edeltä huomattiin. Bundy mainitsee myös Iserin (1978), jonka mukaan teoksen tulisi kannustaa katsojaa pohtimisen sijaan osallistumaan tekstiin eli reakoimaan siihen, mitä katsoja itse luo tekstin herättämistä vastakkainasetteluista (Bundy 1999, 161).

Bundy toteaa myös, että Diamondin (1988) mielestä samaistumista voisi tapahtua muissakin suhtautumismuodoissa kuin vain empaattisessa tai sympaattisessa sitoutumisessa ja sitä voi ilmetä eri tavoin, esimerkiksi vain johonkin tiettyyn näyttelijään, roolihahmoon tai aiheeseen (Bundy 1999, 162). Tämä on kiinnostava Schoenmakersin mallia haastava ajatus, joka perustuu siihen, että samaistumisen tunne on ihmiselle tärkeä ja mieluisa.

Bundy ei tässä kohtaan suoraan viittaa esteettiseen kahdentumiseen tai metaxisiin, jota sanaa hän siitä muualla teoksessaan käyttää, mutta määrittelee sen jännitteenä sen välillä, miten henkilö toimii arkielämässä ja miten toimisi roolihahmonaan (Bundy 1999, 55). Näyttäisi kuitenkin siltä, että koska katsoja voi suhtautua draamaan näin monella tavalla, myös esteettinen kahdentuminen voi olla erilaista eri katsojille.

6 Oppiminen draamakasvatuksessa ja esteettinen kahdentuminen

Annukka Häkämies erottaa väitöskirjassaan draamasta neljä keskeistä oppimiseen vaikuttavaa piirrettä eli oppimispotentiaalia: 1. Esteettisen kokemuksen mahdollistava muodon kieli, 2. Luovan kokeilun ja vallasta vapaan alueen mahdollistava tarinoiden ja metaforien kautta tapahtuvaa oppimista, 3. kokemusoppimista, jossa muutos ymmärretään transformatiiviseksi prosessiksi, 4. freireläinen sosiokulttuurinen innostaminen voimaannuttaa tiedostamisen ja tietoiseksi tulemisen kautta (Häkämies 2007, 61).

Esteettinen kahdentuminen liittyy Häkämiehen ensimmäiseen draamassa oppimisen piirteeseen, sillä esteettisen kokemuksen ajatellaan liittyvän juuri todellisen, faktisen maailman ja draamallisen, fiktiivisen maailman samanaikaiseen läsnäoloon eli esteettiseen kahdentumiseen (Häkämies 2007, 61). Draama luo tilan, jossa niin näyttelijät kuin tarinoiden henkilötkin ovat enemmän ja muuta kuin todellisuudessa ovat.

Boalin mukaan draama on täten kuin teleskooppi, joka tuo lähelle sen mikä on kaukana ja suureksi sen mikä on pientä (Boal 1996, 49). Østern toteaa, että fiktiossa työskentely antaa draamatyöskentelylle esteettisen kehyksen ja esteettistä etäisyyttä, joka mahdollistaa syvällisemmän ilmiöiden tutkimisen (Østern 2003, 22). Boalin mukaan esteettinen tila myös voimaannuttaa osallistavaa toimintaa, koska se on demokraattinen tapa tarkastella asioita sellaisena kuin ne ovat ja millaiseksi niiden halutaan tulevaisuudessa muuttuvan (Boal 1996, 49).

Luovan kokeilun ja vallasta vapaan alueen mahdollistava tila intuitiossa ja leikissä auttaa kokeilemaan ja testaamaan erilaisia mahdollisuuksia ja tapoja toimia ja ajatella mahdollisissa maailmoissa, jolloin oppilas voi tutkia todellisuutta ja toisen ihmisen kokemusmaailmaa muuttuvista näkökulmista eläytymällä erilaisiin elämäntilanteisiin, tapahtumiin ja rooleihin (Häkämies 2007, 62). Näin draamatyöskentely voi Andersenin (2002) mukaan ylittää autenttisiin konteksteihin liittyvän oppimisen ikään kuin (as if) -maailmojen kautta, joissa myös oppiminen on syvempää roolien omaksumisen ja niissä ongelmia ratkottaessa pitäytymisen kautta. Andersenin mielestä autenttisessa kontekstissa oppiminen on roolissa erityistä ja voimallista, mikä erottaa draamassa oppimisen muusta oppimisesta (Andersen 2002, 265–267).

Tässäkin draamaoppimisen piirteessä on olennaista kognitiivinen taito elää kahdessa eri kontekstissa samanaikaisesti, sillä roolien kautta eläytyminen erilaisiin elämäntilanteisiin merkitsee kokonaisvaltaista toiseuden tilaan astumista (Häkämies 2007, 62). Tunteilla on Häkämiehen mukaan tässä keskeinen merkitys, koska roolityöskentely hänen mielestään edellyttää ja kehittää eläytymistä ja empatiakykyä.

Kokemusoppimisena muutos nähdään Häkämiehen mukaan draamallisessa oppimisessa transformatiivisena prosessina, jossa kokijalle aukeaa uusi näkökulma luoda uutta sisäistä merkitystä suhteessa itseensä, toisiin ja ympäröivään todellisuuteen (Häkämies 2007, 62). Draamatoiminta muuttaa siis suhdetta sekä ulkoiseen että toimijaan itseensä. Ihmisen omaan osallistumiseen, osallisuuteen ja muutoksen aikaansaamiseen perustuva sosiokulttuurinen innostuminen taas auttaa pohtimaan elämää syvemmin ja laajentaa tajuntaa sekä muuttaa siten näkökulmaa elämään ja auttaa ymmärtämään toisia ihmisiä (Häkämies 2007, 63).

Erkki Laakso toteaa väitöskirjassaan draaman oppimispotentiaalista, että se tarkoittaa niitä oppimismahdollisuuksia, joita draamatyöskentely tarjoaa (Laakso 2004, 39). Hänenkin mukaansa oppimispotentiaalın käsite liittyy draamakasvatuksessa läheisesti esteettisen kahdentumisen käsitteeseen. Hänen mukaansa draamatyöskentelyn erityispiirre on vuorottelu reaali maailman ja fiktion välillä, joiden jatkuva perspektiivin vaihto luo draamalle ominaisen oppimispotentiaalın. Hän toteaa Neelandsin ja Gooden (2000) pitävän draaman oppimispotentiaalia draaman sisältöalueiden ja tuon sisällön yhteydessä käytettyjen konventioiden välisten suhteiden tietoisena ja kriittisenä toteuttamisena (Laakso 2004, 40). Østernin (1994) mukaan taas draaman oppimispotentiaali lepää osallistujan valmiudessa käsitellä draaman kahta toisiinsa suhteessa olevaa ulottuvuutta, jotka ovat sisältöaspekti ja se muotokieli, jolla sisältöä ilmaistaan.

Heikkisen (2002) mukaan draaman oppimispotentiaali on nimenomaan esteettisessä kahdentumisessa ja sen keskeinen määrittäjä draamakasvatuksessa on refleктоiva kokemuksellisuus. Heikkinen pitää erityisesti prosessidraamassa oppimista samankaltaisena kuin osallistuvassa filosofassa oppimista (Heikkinen 2002, 81). Draamojen maailmoissa oppilaat pääsevät toimimaan tietojensa ja taitojensa varassa ja kehittämään niitä yhdessä toisten kanssa, jolloin kokonaisvaltainen läsnä olominen on erityisen tärkeää.

Sæbon (1998) mukaan on erityisen tärkeä, että leikin säännöt ja puitteet otetaan draamassa todesta, jotta oppimispotentiaali voidaan vapauttaa. Myös Østern ja Heikkinen pitävät tätä tärkeänä todetessaan, että voidaan työskennellä vapaasti sen todellisuuden kanssa, joka on

luotu ja joka on luomassa siinä toimijoita. Tämän fiktion sääntöjen noudattaminen onkin tärkeää, sillä muuten fiktio ei pysy elävänä. Se myös tarjoaa taiteellisen ilmaisun ilon, mutta se pitää ottaa vakavasti (Laakso 2004, 40).

Edmistonin mukaan esteettisen kahdentumisen hetket tarjoavat oppilaille mahdollisuuden kokea ja sisäistää kuvitteellisessa tilassa elettyjä kokemuksia laajentaen siten yksilön todellisten elettyjen kokemusten määrää (Edmiston 2016). Davis toteaa, että oppilaat voivat kokea minä–ei minä -kokemuksen pystyessään kuvittelemaan, millaista voisi olla joku muu, samalla kun ovat omia itsejään (Davis 2015, 69). Minä–ei minä kokemukset voivat hänen mukaansa luoda tietynlaista jännitettä ja sitä kautta oppilaan mielessä saattaa syntyä uusia käsitteellisiä ja kokemuksellisia mahdollisuuksia (Davis 2015, 69). Hänen mielestään näiden drama tarjoaa transformatiivisen kokemuksen, koska sen tilanteet ja aiheet ovat autenttisia eli arkielämän kaltaisia, mutta niistä puuttuu arkielämän seuraukset (Davis 2015, 67). Nämä kokemukset auttavat oppilaita pohtimaan ja huomioimaan laajemmin ihmisten tilanteita ja erilaisia näkökulmia (Wells, Sandretto & Tilson 2022).

Davis huomauttaa, ettei tällaisen tunnekokemuksen aikaansaama muutos kokemuksessa, näkökannassa ja käsityksessä kuitenkaan välttämättä ole sellainen, mitä opettaja on tarkoittanut sen olevan eikä se välttämättä myöskään ole havaittavissakaan tai mitenkään valmis, niin että oppilaan uskomukset ja näkökulma olisivat muuttuneet (Davis 2015, 69). Tällä Davis ilmeisesti tarkoittaa, että muutos jää ikään kuin prosessoitumaan oppilaan mieleen, mistä se sitten saattaa jossain myöhemmässä vaiheessa valmistua ja muuttaa hänen ajatteluaan. Hän mainitseekin O’Toolen (1992) todenneen, että kuvitteellisten tapahtumien, joilla on todellinen sisältö ja meneillään olevien tunteellisten ja kognitiivisten ymmärrystä koskevien ponnisteluiden välille saattaa syntyä ristiriitaa (Davis 2015, 69).

Davisin mukaan siis jo olemassa olevien näkemysten ja uusien draamakokemuksen kautta omaksuttujen näkemysten yhteensovittaminen voi viedä aikaa, jonka aikana oppilas prosessoi ja muuntaa käsityksiään uusien näkemysten mukaisiksi. Sama voi tapahtua myös draaman katsojalle, jolla esteettistä kahdentumista myös tapahtuu, hänen muuttaessaan kognitiivista karttaansa näytelmän kirjoittajan maailman kuvan aiheuttaman haasteen mukaan (Davis 2015, 69).

Draama on myös Boltonin mukaan turvallinen ympäristö uusille kokemuksille, sillä se voi suojella osallistujaa sekä tunnekokemuksilta että mahdollistaa ne luomalla turvallisen kokemuksen, koska se tapahtuu draaman maailmassa eikä todellisessa maailmassa (Davis &

Dolan 2016, 56). Hänen mielestään sillä, että osallistujat ovat tietoisia molemmissa maailmoissa yhtä aikaa olemisestaan, on käytännön pohdintoista vapauttava vaikutus, joka koskee myös tunteita (Bolton 1986, 123). Lisäksi hänen mukaansa draamaopettaja voi omalla roolivalinnallaan ja tilanteen rajaamisellaan suojella oppilaita loitontamalla heitä liian järkyttävistä tapahtumista tai esimerkiksi ottamalla itselleen uhrin roolin (Bolton 1986, 123). Bolton pitääkin tunnetasojen muuntelun mahdollisuutta draamakasvatuksen rikkautena (Bolton 1986, 130).

Burtonin (1991) mukaan esteettinen kahdentuminen mahdollistaa draamaprosessissa oppimisen, kun sille tarpeelliset kokemuksen elementit, mielikuvitus, luovuus, tunnistaminen, transformaatio ja löytäminen ovat läsnä (Burton 1991, 8). Østern on myös todennut, että esteettisen kahdentumisen käsitteestä on hyötyä taiteellisen oppimisen ymmärtämisessä niin, ettei sitä tarvitse mystifioida (Østern 2001, 120). En täysin tavoita hänen ajatustaan, sillä minusta esteettinen kahdentuminenkin on helppo ymmärtää jotenkin mystisenä käsitteenä ja se minua käsitteessä alun perin kiinnostikin.

Boltonin mukaan kahden maailman, todellisen ja draaman maailman, yhtäaikainen läsnäolo katsojalle ja osallistujalle, eli esteettinen kahdentuminen, suuntaa heidän huomionsa tekemään yleistyksiä ja sitä kautta ymmärtämään draamassa tapahtuvaa yksittäiseen hetkeen keskittymisen sijaan (Bolton 1984, 144–145). Hänen mukaansa tämä yleistäminen on kulttuurillisesti ohjattua ja tapahtuu, kun henkilö vertaa samantyyppisiä kokemuksiaan keskenään. Ilman minkäänlaista yhteyttä todellisen maailman ja draaman välillä katsoja tai osallistuja ei voisi ymmärtää, mitä draamassa tapahtuu.

Vaikka Bundyn mukaan useat tutkijat ovat kyseenalaistaneet merkityksen yleistettävyyden Boltonin teoriassa, he ovat silti hyväksyneet ajatuksen siitä, että yhteyksien löytäminen todellisen maailman merkityksiin täytyy olla tasapainossa draaman kuvitteellisuuden kokemisen kanssa (Bundy 1999, 54). Hän mainitsee esimerkkeinä, että Koestlerin (1975) mielestä konflikti draamassa paljastaa aina jonkin katsojan mielessä olleen paradoksin ja Dawsonin (1970) mukaan draamaa voi syntyä vain täydellisen sympaattisen samaistumisen ja täydellisen välinpitämättömyyden välissä, kuten edellisessä luvussa esitetyt Schoenmakersin katsojan suhtautumismallitkin osoittivat.

Bundy mainitsee myös Lawrencen (1981), jonka mukaan on olemassa kolme tasoa, jolla ymmärryksen muutos voi tapahtua draaman seurauksena (Bundy 1999, 56). Ensimmäinen näistä on kontekstuaalinen ja pintapuolinen taso, toinen yleistä ymmärrystä muuttava taso,

joka muistuttaa Bundyn mielestä Boltonin käsitystä draaman ymmärryksen muuttamisesta, ja kolmas taso käsittää henkilökohtaisen ymmärryksen muutoksen.

Ensimmäisellä, pintapuolisella tasolla opitaan Lawrencen mukaan objektiivisia faktoja (Lawrence 1981, 25). Yleisellä toisella tasolla, joka on abstrakti ja muiden osallistujien kanssa jaettu, taas opitaan yksittäisen tapahtuman ylittäviä yleisiä käsitteitä. Kolmannella eli henkilökohtaisella tasolla opitaan tai muutetaan henkilökohtaisiin merkityksiin liittyviä asioita, kun aikaisempien tunnekokemusten pohjalta tehdyt oletukset yhdistyvät edellisellä tasolla opittujen yleisten käsitysten kanssa. Lawrencen (1981) mielestä todellinen ymmärryksen muutos voi tapahtua vain, jos katsoja tai osallistuja on henkilökohtaisella emotionaalisella tasolla sitoutunut teokseen, muuten ainoastaan kognitiivinen muutos on mahdollinen, jos sekään (Bundy 1999, 56). Bundy pitää Lawrencen näkemystä yleisen kokemuksen suhteen ongelmallisena, mutta emotionaalisen sitoutumisen ja ymmärryksen muutoksen välistä yhteyttä mahdollisena (Bundy 1999, 56).

Bundyn mukaan myös Koestler (1975) on sitä mieltä, että katsojan täytyy olla sitoutunut draamaan tunteellisella tasolla, jotta uutta tietoisuutta tai ymmärrystä voisi syntyä (Bundy 1999, 57). Koestlerin näkemys siitä, miten uusi ymmärrys syntyy, muistuttaa Bundyn mielestä muutenkin Lawrencen näkemystä. Koestler kuvaa kiinnostavan tarkasti, mitä uuden ymmärryksen syntymisessä tapahtuu katsojan mielessä. Hänen mukaansa, kun katsoja on tietyllä tavalla tunteellisesti sitoutunut draamaan, hän huomaa oman tunnereaktion olevan kohtuuton, mistä seuraa itsekritiikkiä (Koestler 1975, 63).

Tästä katsojan kahtia jakautuneesta tietoisuudesta (bisociation), jossa hän katsoo itseään ja omia reaktioitaan itsensä ulkopuolta, nousee uusia merkityksiä ja uutta ymmärrystä, kun katsojan subjektiivinen kokemus kohtaa näennäisesti objektiivisen viitekehysten. Yleisemmin ajateltuna bisosiaatio tarkoittaa spontaania ajatusta, joka yhdistää tai muodostaa dialektisen synteessin kahden erilaisen, toisiinsa liittymättömän alan välille synnyttäen siten uutta tietoa, kun esimerkiksi assosiaatiossa liikutaan vain yhdellä alalla (Czarnocha & Baker 2023). Koestlerin bisosiaatio vaatii Czarnochan ja Bakerin mukaan näin ollen enemmän uudenlaista pohdintaa ja luovuutta kuin assosiaatio, joten sen tuloksetkin ovat innovatiivisempia ja luovempia.

Koestlerin mukaan bisosiaatio ei kuitenkaan takaa uuden merkityksen tai tiedon syntymistä, vaan tapa, jolla subjektiivinen kokemus ja objektiivinen viitekehys kohtaavat määrää sen lopputuloksen (Koestler 1975, 45). Törmäyksestä seuraa Koestlerin mielestä naurua tai se

lähinnä huvittaa, yhteensulautumisesta älyllinen synteesi ja vastakkainasettelusta esteettinen kokemus. Subjektivisen kokemuksen ja objektiivisen viitekehyksen kohtaaminen voi lisäksi eri osallistujilla tai katsojilla aiheuttaa erilaisen reaktion, vaikka bisosiaatio mahdollistaakin uuden ymmärryksen syntymisen (Bundy 1999, 59–60).

Mielestäni bisosiaatiossa vaikuttaa olevan paljon samaa kuin esteettisessä kahdentumisessa. Siinä ei toki puhuta kahtena eri henkilönä, kahdessa eri ajassa ja paikassa olemisesta, mutta kuitenkin kahden eri viitekehyksen yhdistämisestä. Koestlerin mukaan bisosiaatiossa katsoja katsoo itseään ulkopuolelta eikä asioita kahdesta näkökulmasta (omastaan ja roolihenkilön) niin kuin esteettisessä kahdentumisessa, mutta silti yhdistää oman subjektiivisen kokemuksensa draaman näennäisesti objektiiviseen viitekehykseen eli ilmeisesti draaman maailmaan sellaisena kuin se hänen edessään näyttäytyy henkilöineen, paikkoineen ja aikoineen. Myös toden ja fiktion dialoginen suhde on yhteistä molemmille termeille.

Näin ollen bisosiaatio tulee ainakin hyvin lähelle esteettisestä kahdentumisesta käytettyä toista nimitystä kaksoiskatsominen, mitä termikin paljon muistuttaa, ellei sitten ole kyse samasta asiasta. Tämä havainto on mielestäni kiinnostava siinäkin mielessä, että Bundy, joka tutkimuksessaan paneutuu muun muassa Koestlerin käsityksiin emotionaalisista reaktioista tutkiessaan draaman jännitteitä määrittelee itse esteettisen kahdentumisen tai metaxisin hyvin eri tavalla kuin tässäkin kohdassa tehdään eli hänen mukaansa metaxis tarkoittaa jännitettä sen välillä, miten osallistuja tai katsoja reagoi tilanteeseen draamassa ja miten hän reagoisi todellisessa tilanteessa, jos kyseinen ero saa hänet liikuttumaan (Bundy 1999, 55). Hänen mielestään esteettinen kahdentuminen ei siis tapahdu vain siitä, että henkilö kokee olevansa sekä hän itse että joku muu, vaan lisäksi hänen tulee vielä tiedostaa, että roolihenkilön reaktio on erilainen kuin hänen omansa olisi ja kokea siitä jotain tunnetta, oli se sitten järkytys, ilo tai liikutus.

Näissä tutkijoiden käsityksissä draamassa oppimisesta korostuu draaman kyky tarjota oppijalle mahdollisuus turvallisessa ympäristössä todellisen elämän kaltaisia kokemuksia ilman seurauksia ja liian suurta tunnetaakkaa. Näiden kokemusten kautta oppijat pääsevät tutkimaan ja pohtimaan erilaisia tilanteita, aiheita ja kysymyksiä. Esteettisen kahdentumisen ja tunteiden heräämisen rooli lisäksi korostuu monen tutkijan käsityksissä oppimisen mahdollistajana draamassa. Seuraavassa luvussa tarkastelen tarkemmin, millaisia tunteita draamassa ja esteettisessä kahdentumisessa voi herätä sekä sitä, mitkä asiat vaikuttavat siihen, että niitä herää tai ei herää.

7 Tunteet

Mitä sitten tarkoitetaan draamassa heräävillä tunteilla? Myönnän, että aluksi kuvittelin yksinkertaistaen, että draamassa herää osallistujassa samoja tunteita, joita roolihahmokin kokee, mikä auttaa osallistujaa samaistumaan roolihahmoon ja siten oppimaan jotain hänen tilanteestaan. Kuten edellä huomattiin muun muassa Gallagherien esittämistä näyttelemisteorioista ja Schoenmakersin katsojan suhtautumistavoista draamaan, asia ei ole niin yksinkertainen ja niin Schoenmakersin kuin Bundykin mukaan roolihahmoon samaistuminen ja hänen kanssaan samankaltaisten tunteiden tunteminen, onkin varsin alkeellinen tapa oppia draamasta ja syvempi oppiminen vaatii toisenlaisia tunteita.

Boltonin mukaan draama ei vaadi, että ihmiset oikeasti pyörtyvät, kiljuvat itsensä hysteeriseen ekstaasiin tai hakkaa toisiaan raivoissaan, vaan sen sijaan erilaisia, mutta silti yhtä oikeita tunteita (Bolton 1986, 80). Tällaisia ovat hänen mukaansa syvä huoli, aito riemu ja suuttumus, mutta myös kaikki muutkin tunteet, jotka kuuluvat elämään ja joista näytelmäkirjailijat ovat kirjoittaneet. Hänen mielestään ne kaikki sopivat kaikenikäisille lapsille luovan draaman aiheeksi.

Dorothy Heathcoten mukaan tunne on draamakokemuksen sydän, mutta ajatus ja suunnittelu ohjaavat sitä (Johnson & O'Neill 1984, 97). Hänen mielestään tunnetta löytyy kuitenkin vain, kun motivaatio on riittävän vahva (Johnson & O'Neill 1984, 79). Dunn ja Stinson (2016) toteavat sekä Heathcoten että Boltonin uskovan, että draamaopettajan tulee saadakseen aikaan tunnetta löytää osallistujilleen draamaansa sellainen yleisen tason koukku, joka löytää yhteyden osallistujaan henkilökohtaisella tasolla (Dunn & Stinson 2012, 206). Boltonin mielestä hyvään draamaan tarvittavan tunnetason löytäminen on usein vaikeaa ja riippuu siitä, miten hyvin jokainen osallistuja pystyy ammentamaan omaa tunnemuistiaan kyseisestä aiheesta (Dunn & Stinson 2016, 210).

Näin ollen edellä mainitut koukut voivat onnistua paremmin tai huonommin, kuten edellisessä luvussa mainitussa Dunnin ja kollegojen myöhemmin tässä luvussa esillä olevassa draamassa, jossa häät eivät löytäneet yhtä suurta yhteyttä osallistujien henkilökohtaisen tason kanssa kuin eksynyt koira (Dunn ym. 2015, 11). Toinen esimerkki on Dunnin ja Stinsonin omasta draamasta, jossa oli heidän mukaansa selvästi havaittavissa osallistujien tunnetasojen ero, kun draaman päähenkilönä olevat lapset surivat sitä, että joutuivat asumaan isoäitinsä luona verrattuna tilanteeseen, jossa kerrottiin heidän (päähenkilöiden) äitinsä olleen jo pitkään sairas

(Dunn & Stinson 2012, 209). Dunn ja Stinson kuvaavat, miten ensimmäisen tilanteen kohdalla osallistujat vain naureskelivat ja esittivät stereotyyppisiä suruun liittyviä eleitä, mutta äidin sairaudesta kuultuaan he selvästi terästäytyivät ja katselivat ympäri luokkaa vakavina. Dunn ja Stinson tulkitsevat tämän niin, että äidin sairastaminen oli joko osallistujille tuttu tai he olivat huolissaan siitä, että niin voisi tapahtua (Dunn & Stinson 2012, 209).

Esimerkkinä draamassa heräävien tunteiden moninaisuudesta Dunnin ja Stinsonin Little People -draama, jossa he jännitteitä luomalla saivat osallistujat kokemaan tarinaan liittyviä tunteita: muun muassa huolta tarinan päähenkilöistä; pettymystä tarinan pahiksen asenteesta; paheksuntaa hänen toimintaansa kohtaan; määrätietoisuutta puolustaa päähenkilöitä; huolta siitä, mitä tulee tapahtumaan; sympatiaa sairasta roolihahmoa kohtaan; helpotusta kaiken ollessa lopuksi hyvin sekä draamaprosessiin liittyviä tunteita: lumoutumista tarinankerronnasta, huvittumista opettajan esiintymisestä; ilahtumista mahdollisuudesta näytellä; innostusta roolivaatteiden ja muun rekvisiitan käytöstä ja innokkuutta jokaisen uuden päivän seikkailusta (Dunn & Stinson 2012, 216). Dunnin ja Stinsonin mukaan ei ole merkittävää, että osallistujilla heräsi näitä tunteita, vaan se, miten ne vaikuttavat osallistujien ajatteluun, puheeseen ja kirjoituksiin.

Taiteesta syntyvä tunne on Bastin mielestä välttämättä erilainen kuin elävästä elämästä syntyvä tunne, koska esimerkiksi näytelmää katsoessa ei niihin ole tarkoitus reagoida esimerkiksi ryntäämällä näyttämölle pelastamaan näyttelijää (Best 1992, 147). Tunteen kohde ei siis ole näyttelijä, vaan fiktiivinen henkilö (roolihahmo).

Tunteet draamassa eivät siis ole samanlaisia kuin oikeassa elämässä, kuten edellä todettiin. Bundyn mukaan tähän on useita syitä (Bundy 1999, 47). Ensimmäkin draamakokemuksen välilliseen luonteeseen liittyen osallistujat tai katsojat ovat usein halukkaita kokemaan draamassa sellaisiakin tunteita, joita oikeassa elämässä välttäisivät. Bundy mainitsee Slobodan (1996) todenneen, että emotionaalisen kokemuksen ollessa välillinen, katsoja voi kokea minkä tahansa tunteen miellyttävänä (Bundy 1999, 47). Koestler (1975) kutsuukin Bundyn mukaan ihmisten halua kokea tunnereaktioita taiteeseen emotionaaliseksi ikkunaostoksiksi (Bundy 1999, 47). Koestlerin mukaan tässä ei ole kyse vain tunne-elämyksestä itsestään nauttimisesta, vaan myös lopullisen palkinnon kuvittelemisesta eli ilmeisesti onnellisen lopun tai muun sellaisen ja sen pohtimisesta, mitä voi tapahtua seuraavaksi (Bundy 1999, 47–48).

Sekä Bolton (1986) että Bullough (1912) uskovat Bundyn mukaan taidekokemuksessa syntyvän tunnereaktion ja todellisen tunnereaktion eron johtuvan jälkiseurauksien puutteesta taidekokemuksen tunnereaktiossa, mikä sallii ikävistäkin tunteista nauttimisen (Bundy 1999, 48). Koestler (1975) pitääkin tätä taiteen sisäisenä arvona, joka sallii tunteeseen täysillä heittäytymisen tilanteessa, joka ei ole aito ja siksi turvallinen ja siihen liittyy itsensä ylittäviä tunteita (Bundy 1999, 48).

Bundy mainitsee myös, että Reidin (1989) mukaan taidekokemuksen herättämät tunteet eivät todellisten tapaan synnytä käyttäytymistä tai muuten suuntaudu ulospäin, vaan synnyttävät konatiivista toimintaa eli suuntaavat huomiota itse työhön ja sen syvällisempään pohdintaan (Bundy 1999, 48). Vygotski (1976) totesi Bundyn mukaan samaa leikistä ja lasten leikin sääntöjen seuraamisesta, jossa myös saatetaan toimia oman ensireaktion vastaisestikin sääntöjen mukaan pitkitäten lopullista palkintoa. Näin saatu tunnereaktio saattaa hänen mielestään olla voimakkaampi kuin hetkellinen tyydytys.

Vygotskin kaksoisefektiteorian mukaan draaman osallistujat voivat myös tuntea samanaikaisesti omana itsenään eri tunnetta kuin draamassa tuntevat eli tunteet draamassa ja omana itsenään eivät välttämättä ole samoja (Dunn & Stinson 2012, 216). Esimerkkinä tästä he esittävät osallistujiensa vastauksia draaman jälkeen esitettyyn kysymykseen: mikä oli lempikohtauksesi. Monet lapset vastasivat, että heidän lempikohtauksensa oli, kun yksi draaman henkilöistä oli vihainen, koska se oli niin hauskaa. Dunnin ja Stinsonin mukaan tämä oli osoitus siitä, että lapset nauttivat olla osallisena toiminnassa, johon liittyy kaksoisefekti, koska Vygotskin mukaan nauttivat mahdollisuudesta kokea vihaa tietäen, ettei se ole aitoa. Näin draama mahdollistaa heille kokemuksen vahvaksi tunnistetusta tunteesta niin, että prosessidraaman kuvitteellinen kehys suojaa heitä vihaan liittyvältä todelliselta tuskalta (Dunn & Stinson 2016, 216).

Yhteisartikkelissaan *Connection and Commitment: Exploring The Generation And Experience of Emotion In A Participatory* Dunnin ja Stinsonin kanssa Bundy (2015) on lähestynyt draamakasvatustilanteessa oppijoissa herääviä tunteita yhteyden ja sitoutumisen nelikentän kautta. Kyseinen nelikenttä kuvaa milloin osallistujissa herää tunteita ja milloin ei ja mistä tämä voi johtua (Dunn ym. 2015, 9).

Heidän nelikenttensä ensimmäinen neliö A kuvaa osallistujia, joiden tunteet ovat draamassa pyrkimyksen tasolla, pinnallisia tai rajallisia (Dunn ym.2015, 11). Heidän sitoutumisensa draamaan on korkea, mutta yhteytensä matala. Tällaiset osallistujat voivat Dunnin ja

kollegojen mukaan olla hyvin sitoutuneita työskentelytapaan, ryhmään tai draamaopettajaan tai näihin kaikkiin, mutta eivät silti saa yhteyttä itse työhön. Tämä voi heidän mielestään johtua siitä, mihin draamassa keskitytään, tarjolla olevista rooleista tai tutkittavana olevasta tilanteesta.

Esimerkkinä tällaisesta osallistumisesta draamaan Dunn, Bundy ja Stinson kertovat maahanmuuttajalasten kanssa tekemästään draamasta, joka päättyy hääkohtaukseen (Dunn ym. 2015, 11). Osa draamaan osallistuvista lapsista ei näyttänyt kokevan yhteyttä häihin sillä he tekivät omiaan tai, mikäli he toimivat häihin sopivalla tavalla, kuten onnittelivat morsiusparia, he eivät kuulostaneet vilpittömiltä eli tekivät sen vain seuratakseen ohjeita ja miellyttääkseen ohjaajia. Osallistujat saattoivat myös esittää draamaan sopivana pitämäänsä tunnetta ilman, että oikeasti kokevat sitä.

Dunnin ja kollegojen mukaan Bolton (1980, 81) on todennut, että joskus draamakasvatuksen alkuaikoina jotkut draamaopettajat opettivat oppilaat laittamaan tunteen teeskentelyn päälle näyttääkseen tunnetta, vaikkei se ollutkaan todellinen. Draamakasvatuksessa pyritään siis hänen mukaansa draamalla aikaansaamaan aitoja tunteita siihen osallistuvissa oppilaissa eikä niiden teeskentelemiseen.

Neliössä B tunteet ovat läsnä niin fiktion sisällä kuin sen ulkopuolellakin. Tässä osassa osallistujat ovat sekä sitoutuneita draamaan että tunteellisesti yhteydessä draaman henkilöihin ja tutkittuun tilanteeseen (Dunn ym. 2015, 12). Dunnin ja kollegojen esimerkki tästä on samasta draamasta kuin edellä mainitut hää, mutta lapsille helpommin samaistuttavasta tilanteesta, jossa eksynyt robottikoira löytää takaisin perheensä luo. He toteavat, että monilla lapsilla voi olla kokemusta lemmikkien kadottamisesta, muutenkin yhteen palaamisesta, ja erityisesti, koska lapset heidän draamatilanteessaan olivat maahanmuuttajataustaisia ja siten hukassa oleminen on heille varmasti tuttu kokemus. Näin ollen lasten halu sitoutua draamaan ja heidän voimakkaat henkilökohtaiset yhteytensä draamassa esitettyihin aiheisiin saivat aikaan voimakkaan ja jaetun tunteellisen reaktion, jota moni muisteli elävästi ja suurella ilolla vielä monen kuukauden päästäkin (Dunn ym. 2015, 13).

Kolmannessa neljänneksessä C, sekä sitoutuminen että yhteys ovat matalia, mikä tekee näistä oppilaista draamaopettajille kaikkein haastavimpia, mutta Dunnin ja kollegojen kokemuksen mukaan onneksi suhteellisen harvinaisia (Dunn ym. 2015, 15–16). Nämä oppilaat eivät ole juurikaan kiinnostuneita draamatyöskentelystä, ja yhteys on joko hyvin heikko tai olematon. Sitoutumisen puute voi johtua monesta syystä, kuten kokemattomuudesta

draamatyöskentelyssä tai siitä, ettei pidä tai jopa inhoaa draamatyöskentelyä (Dunn ym. 2015, 16). Jos nämä osallistujat kokevat jotakin tunteita työssä, ne eivät Dunnin ja kollegojen mukaan yleensä liity tutkittavan draaman maailmaan.

Viimeinen D-neljännes on Dunnin ja kollegojen mielestä kaikkein kiinnostavin (Dunn ym. 2015, 16). Siinä osallistujilla on puolestaan korkea yhteys, mutta sitoutuneisuus on matalalla tasolla. Tällaisellekin tilanteelle on heidän mukaansa olemassa monia mahdollisia syitä, kuten jo edellä C-neljänneksen kohdalla esitetyt kokemattomuus tai vastenmielisyydet draamaa kohtaan työskentelytapana sekä ryhädynamiikkaan liittyvät tai suhteeseen draamaopettajaan liittyvät ongelmat tai se, että osallistuja haluaa joko tietoisesti tai tiedostamattaan suojella itseään liian voimakkailta tunnereaktioilta (Dunn ym. 2015, 16).

Dunn kollegoineen kertoo esimerkkinä Viettelysten vaunu draamansa osallistujasta, joka rajoitti tietoisesti sitoutumistaan suojellakseen itseään, koska draamassa käsiteltävät aiheet olivat hänelle hyvin läheisiä ja herättivät voimakkaita tunteita (Dunn ym. 2015, 17). Myös strategian muutokset, epämieluisat juonen käänteet draamaopettajan tai toisten osallistujien ehdottamina ja ryhmänjäsenen osallistujan mielestä ikävä käytös niin roolissa kuin sen ulkopuolellakin voivat Dunnin ja kollegojen mukaan saada aikaan sen, että osallistujan sitoutuminen draamaan vähenee (Dunn ym. 2015, 16).

Dunnin ja kollegojen nelikentässä kaikkein parhaiten draamassa toimivat ja oppivat siis nelion B oppijat, jotka ovat sekä sitoutuneita että heidän tunteellinen yhteytensä draamaan on korkealla tasolla. Kaikkein huonoiten taas nelion C, joita ei kiinnosta sen paremmin aihe kuin draama menetelmäkään, sillä sekä sitoutuminen että yhteys ovat heillä matalat. Kiinnostavampia sen sijaan ovat välimuodot, joista Dunn kollegoineen nostaa kiinnostavimmaksi nelion D, jossa oppijoilla on voimakkaita tunteita eli yhteys draaman aiheeseen on korkea, mutta sitoutuminen matalaa jostakin draaman aiheen ulkopuoleisesta syystä.

Mielestäni taas kiinnostava on ryhmä A, jossa sitoutuminen on korkea, mutta yhteys matala. Oppijat siis voivat pitää draamasta menetelmänä, heillä voi olla yhteistyösuhde opettajaan ja ryhmään, mutta silti itse draaman aihe ei herätä heissä tunteita. Dunnin ja kollegojen mukaan voi siis olla, että joko draaman aihe ei kosketa heitä, he eivät ole kiinnostuneita roolistaan tai draaman tilanne ei puhuttele heitä (Dunn ym. 2015, 11). Voisiko myös olla, etteivät he ole kovin tunteellisia, pohtivat asioita ennemminkin kylmän loogisesti tai leikkivät mielellään mielikuvituksellaan?

8 Mielikuvitus ja filosofinen mielenkiinto draamassa oppimisessa

Aiempaa tutkimusta esitellessäni totesin, että nykyisen filosofisen mielikuvituksen tutkimuksen mukaan mielikuvitus on taito. Kindin mukaan filosofinen tutkimus ei sen sijaan ole juurikaan käsitellyt sitä, mitä taito oikeastaan on eikä siitä ole olemassa yleisesti hyväksyttyä filosofista määritelmää (Kind 2022, 34–35). Sen sijaan Kind käsittelee artikkelissaan kolme hänen mielestään keskeistä taidon piirrettä, jotka ovat 1) taidon voi osata enemmän tai vähemmän hyvin, 2) taitoa käyttävä henkilö kontrolloi sitä rationaalisesti, ja 3) taidossa voi kehittyä harjoittamalla ja harjoittelemalla sitä (Kind 2022, 35).

Kind pohtii artikkelissaan, mitä tarkoittaa osata käyttää mielikuvitusta paremmin ja päätyy seuraavaan neljän kohdan listaan siitä, mitkä asiat vaikuttavat mielikuvituksen laatuun: 1) rajoitusten manipulointi (niiden lisääminen tai poistaminen riippuen siitä, mitä kuvitellaan), 2) yhdistelykykyjen käyttö, 3) kokemusresurssit, 4) mielikuvien laatu (Kind 2022, 40). Tämä lista ei kuitenkaan hänen mielestään ole välttämättä lopullinen, vaan asiaan voivat vaikuttaa muutkin ominaisuudet.

Mikä nähdään parempana mielikuvituksena, riippuu Kindin mukaan paljon myös siitä, millaisesta mielikuvitusprojektista on kyse (Kind 2022, 38). Viittasin aiemmin myös kahteen Kindin toteamaan mielikuvituksen tyyppiin, arkimaailman ylittävään ja valaisevaan. Arkimaailman ylittävissä mielikuvitusprojekteissa, kuten esimerkiksi haaveilemisessa tai leikeissä, joissa kuvitellaan olevansa joku muu kuin oikeasti ollaan, mielikuvituksen hyvyden mittarina voidaan usein pitää esimerkiksi sitä, kuinka hyvin henkilö pystyy poistamaan arkielämän rajoitteita haaveistaan tai leikistään ja siten ylittämään arkimaailman (Kind 2022, 38).

Valaisevan mielikuvituksen projekteissa maailmasta lisää oppiessa taas parempaa mielikuvitusta merkitsee usein taito säilyttää todellisuuden rajat tai luoda niitä uusia, jotka auttavat jäsentämään maailmaa entistä selkeämmin. Kindin mukaan kuitenkin joissakin tapauksissa arkimaailman ylittävässä mielikuvituksessa voi olla parempaa mielikuvitusta

osata luoda rajoja tai valaisevassa poistaa niitä, kyse on siis todella tapauskohtaisesta asiasta (Kind 2022, 38).

Mainitsin myös aiemmin, että uskon draamakasvatuksessa käytettävän näistä kummankinlaista mielikuvitusta. Kindin mainitsema arkimaailman ylittävän mielikuvituksen esimerkki leikistä, jossa kuvitellaan olevansa joku muu, merkitsee hyvin lähelle samaa kuin draama ja esteettinen kahdentuminen. Valaiseva mielikuvitus taas muistuttaa minusta hyvin paljon juuri sitä, mihin draamakasvatuksessa juuri pyritään draaman kautta, lisäämään tietoa maailmasta ja itsestä. Kiehtovalla tavalla nämä kaksi mielikuvituksen tyyppiä siis yhdistyvät draamakasvatuksessa. Parempana mielikuvituksena draamakasvatuksessa voisi siis pitää taitoa heittäytyä toisen asemaan ja oppia jäsentämään maailmaa ja itseään sitä kautta, jolloin taito heittäytyä toisen asemaan, voisi tarkoittaa esteettistä kahdentumista.

Filosofi David Hume mukaan mielen luovaan voimaan kuuluvat aistien ja kokemuksen avulla saatujen materiaalien yhdistäminen, siirtely tai vaihtelu, laajentaminen ja supistaminen (Hume 1977, 11). Kindin mukaan tämä antaa osviittaa siitä, mitä mielikuvitukseen liittyvät yhdistelykyvyt voivat olla (Kind 2022, 39). Vygotski nimittäin pitää mielikuvituksen käyttöä riippuvaisena yhdistelykyvystä ja niiden käytöstä (Vygotski 2004, 29). Lisäksi mielikuvitus tarvitsee materiaalia eli sitä, mitä saadaan aistien ja kokemuksen kautta ja tästä syystä Kind toteaaakin, etteivät lapset Vygotskin (1967) mukaan pysty kuvittelemaan yhtä paljon kuin aikuiset (Kind 2022, 39). Draamakasvatus voi mielikuvituksen käyttämisen lisäksi myös lisätä tätä mielikuvituksen käyttämää materiaalia luomalla kokemuksia draamassa, kuten aikaisemmassa luvussa draamassa oppimisesta on todettu.

Kind (2001) toteaa aiemmassa artikkelissaan, että mielikuvat ovat viime aikoina enimmäkseen puuttuneet filosofien mielikuvituskäsityksistä. Hänen mukaansa mielikuvat katosivat mielikuvituskäsityksistä alun perin Rylen behavioristisen mielenteorian myötä, mutta nykyisin niiden puute johtuu Kindin mukaan ensinnäkin siitä, etteivät ne sovi helposti nykyisiin tieteellisiin teorioihin mielestä ja toiseksi siksi, että on olemassa myös paljon kuvitelmia, joihin ei kuulu mentaalisia kuvia (Kind 2001, 85–86).

Kuitenkaan Kindin mukaan mielikuvattomat teoriat eivät puolestaan pysty tyydyttävästi selittämään mielikuvitusta ilman mielikuvia (Kind 2001, 99). Kindin mielestä mielikuvilla siis on tärkeä rooli mielikuvituksessa ja hän kutsuu teoriaansa kuvamalliksi mielikuvituksesta (Kind 2001, 86). Sen mukaan mielikuvat ovat välttämätön osa mielikuvitusta, mutta niitä ei pidä ymmärtää yksilöivänä tekijänä, vaan sama mielikuva voi liittyä useammanlaisiin

kuvitelmiin ja samaan asiaan liittyvissä kuvitelmissa voi olla erilaisia mielikuvia, eikä myöskään mielikuvituksen objekteiksi, joihin paremminkin voidaan pitää sitä osaa todellisuudesta, jota kuvitellaan (Kind 2001, 108).

Mielikuvien ollessa merkittävä osa mielikuvitusta, niiden laatu luonnollisestikin vaikuttaa henkilön mielikuvituksen hyvyteen (Kind 2022, 39). Kindin mukaan mielikuvien laatuun voivat vaikuttaa ainakin viisi piirrettä, jotka ovat selvyys, yksityiskohtien taso, voima, kontrolloitavuus ja tarkkuus. Vaikuttavat piirteet riippuvat kuitenkin siitä, millaisesta mielikuvasta on kyse (Kind 2022, 39).

Pohtiessaan, miten oppia käyttämään mielikuvitustaan paremmin Kind toteaa, että mielikuvitus on kykynä samanlainen kuin viinin maistelu ja taiteen arvostaminen siinä, ettei sitä pysty suoraan opettamaan toiselle esimerkin kautta, sillä opiskelija ei pääse käsiksi siihen, mitä opettaja kokee, vaan ainoastaan hänen ulkoiseen toimintaansa (Kind 2022, 43). Vielä näitäkin paremman yhteyden mielikuvituksen opettelemiselle hän löytää filosofian tai paremminkin filosofoinnin opettelemisesta, koska filosofian historiaa ja kuuluisien filosofien kirjoituksia toki voi opetella, niin kuin mitä tahansa tekstiä. Kindin mukaan Ryle (1953) toteaa, että filosofointi on lähtökohtaisesti sellaista, että siinä menestyminen edellyttää kaikkien kuvausten ja ohjeiden ylittämistä (Kind 2022, 43). Filosofoinnista ei siten voi olla olemassa varsinaista oppikirjaa, miten se tehdään tai sellaista kuvailtavaa tekniikkaa, jonka avulla sitä voisi selittää tai opettaa. Sitä pitää vain harjoitella, herätellä, tehdä kovasti työtä ja tajuta lukemalla ja kirjoittamalla esseitä ym. (Kind 2022, 43).

Valaisevaa mielikuvitusta sen sijaan voi Kindin mukaan harjoittaa ymmärrettävämmäksi ja konkreettisemmäksi käyttämällä apuna edellä mainittua maallisten rajojen asettamisen harjoittelusta esimerkiksi pyytämällä kaveria kuvailemaan lastenkirjan kuvia ja yrittämällä itse kuvitella niitä (Kind 2022, 43–44). Arkimaailman ylittävää mielikuvitusta taas voi hänen mukaansa harjoittaa parantamalla kykyään poistaa arkimaailman rajoitteita kuvittelemalla erilaisia mielikuvituksellisia tarinoita tai improvisaatioharjoitusten avulla (Kind 2022, 44).

Draama on siis ainakin improvisaatioharjoitusten kautta hyvä tapa parantaa mielikuvitusta, päästä oikeanlaiseen mielentilaan, parantaa suhtautumistaan uusiin ajatuksiin ja ajattelemaan ja reagoimaan nopeasti erilaisissa tilanteissa. Lisäksi erilaisten kokemusten kerääminen parantaa mielikuvitusta sen lisäksi, että se on mielikuvituksen edellytys, kuten edellä on todettu (Kind 2022, 45).

Thompson työryhmineen (2018) tutki kolmessa eri tutkimuksessa transportaatiota elokuvia katsellessa. Ensimmäisessä tutkimuksessa he tutkivat sitä, missä määrin henkilökohtaiset erot transportaatiossa voivat selittää muita subjektiivisia vasteita dramaattisiin elokuvaan, kuten hahmojen tunnistamista, tapahtumiin syyllisenä pitämistä ja tunteellisia reaktioita (Thompson ym. 2018, 212). Tutkimuksen tulosten mukaan transportaatiolla on keskeinen rooli katsojien kaikissa reaktioissa elokuvaan, esimerkiksi vahvaa transportaatiota kokeva katsoja samaistui myös vahvasti elokuvan roolihahmoihin, koki voimakkaita tunteita eikä pitänyt päähenkilöä syyllisenä tapahtumiin, lisäksi hän myös koki vahvaa sidettä muuhun katsojaryhmään. Vaikka tutkimus ei voikaan vahvistaa kausaalista suhdetta, se kuitenkin osoitti selvästi, että yksilölliset erot transportaatiossa ovat mahdollisesti tärkeitä elementtejä katsojien subjektiivisessa kokemuksessa niin elokuvaan kuin ryhmään sitoutumisessakin (Thompson ym. 2018, 213).

Toisessa tutkimuksessa Thompson ja kollegat pyrkivät selvittämään, vaikuttaako kuuluisan näyttelijän ihaileminen katsojan reaktioihin elokuvasta esimerkiksi transportaatioon ja sillä näytti olevan vaikutusta (Thompson ym. 2018, 214). Kolmannessa tutkimuksessaan he tutkivat genrejen merkitystä transportaatioon eli sitä saiko jokin elokuvagenre imaistuksi katsojat mukaansa paremmin kuin toiset. He tosin käyttivät tutkimuksessaan vain kahta eri genreä, tunteellista perhe-elokuvaa ja actionseikkailua (Thompson ym. 2018, 214–215). Tutkimuksen tulosten mukaan genrellä ei näyttänyt olevan merkitystä, vaan kummassakin transportaatiota tapahtui, mutta se vaihteli voimakkaasti katsojien välillä.

Lisäksi he selvittivät, vaikuttivatko empatia ja sensaatiohakuisuus katsojien transportaatioon ja ne selvästi vaikuttivat, empatia ehkä hieman yllätin kummassakin genressä enemmän (Thompson ym. 2018, 215). Näiden kolmen tutkimuksen perusteella Thompson kollegoineen tuli siihen tulokseen, että katsojien kyvyssä transportaatioon on suuria yksilökohtaisia eroja (Thompson ym. 2018, 217).

Artikkelinsa lopuksi he pohtivat, mistä nämä erot voisivat johtua ja esittävät muutaman arvauksen. Ensimmäkin he pitävät mahdollisena, että tarkkaavaisuuteen liittyvät prosessit, kuten valppauden tai kilpailevien ärsykkeiden eksekutiivisten toimintojen erilaiset preferenssit voivat selittää transportaatiokykyjen eroja. Toiseksi ihmisten erilainen kyky käsitellä eri mielentiloja yhtä aikaa eli mentaalisointi voi myös, heidän mukaansa, vaikuttaa transportaation eroihin, sillä se mahdollistaa välittömän fyysisen maailman todellisuudesta irtaantumisen. Lisäksi heidän mielestään mentaalisointiin liittyen lähdeskeptisyyteen

taipuvaiset ihmiset voivat olla vähemmän herkkiä transportaatiolle, koska automaattisesti kyseenalaistavat kuulemansa tiedon lähteet (Thompson ym. 2018, 217).

Toinen nuoruuteni filosofian professori totesi luennolla, että filosofi on se henkilö, joka taikurin esitystä katsoessaan miettii koko ajan, miten taikatempu tehdään. Tämä kuvaus tuli mieleeni Bestin esittelystä kahdesta tavasta suhtautua taiteeseen, jotka ovat ulkopuolinen ja osallinen (Best 1992, 144). Vaikka jako näiden suhtautumistapojen välillä ei välttämättä hänen mukaansa ole aina näin jyrkkä ja selvä, niin ulkopuolisen tapa suhtautua taiteeseen voi luonnehtia keskittyvän siihen, miten taideteos on rakentunut ja teknisesti toteutettu eli siihen, mihin filosofi edellä mainitun professorin mukaan keskittyy taikurin esityksessä. Schoenmakersin viimeinen katsojien draamaan suhtautumismuoto teatterillinen projektio muistuttaa paljon ulkopuolista suhtautumista taiteeseen, koska siinä keskitytään esityksen muotoon ja tehokeinoihin ja pohditaan mitä niillä haetaan sekä siihen, mitä katsoja itse mielessään luo teosta tarkastellessaan (Bundy 1999, 169–170). Osallinen tapa taas suhtautuu taiteeseen tunteella ja kumpaakin tapaa edustavat pitävät Bestin mielestä usein omaan tapansa ainoana oikeana (Best 1992, 144).

Best kuitenkin toteaa, että ulkopuolinenkin suhtautumistapa voi huomata teoksen emotionaalisen merkityksen, vaikkei henkilö kokisikaan tunnetta itse (Best 1992, 144). Bestin mukaan siis ulkopuolisesti taiteeseen suhtautuva ei siis välttämättä koe tunnetta taidetta tarkastellessaan, vaikka saattaa kyllä huomata kyseisen teoksen voivan herättää muissa ihmisissä tietynlaista tunnetta. Bundyn mukaan teatterillisena projektiona draamaan suhtautuvan katsojan tunteellinen etäännyminen draamasta on Schoenmakersin suhtautumismuodoista suurinta ja draaman kriittinen tarkastelu parhaiten mahdollista riippuen katsojan tai draamakasvatuksessa draamaprojektin osallistujan kyvystä muodostaa vastakkainasetteluja, tosin hänen mielestään tunteet ovat mukana tässäkin suhtautumismuodossa (Bundy 1999, 169; 171).

Etäännyminen näyttäisi minusta kuitenkin tarkoittavan sitä, että tunteen tai ainakin samaistumisen rooli draaman tulkinnassa ja siitä oppimisessa on pienempi kuin muissa suhtautumismuodoissa. Bundy toteaa, kuten aikaisemmassa luvussa esteettinen kahdentuminen toisille on nähty, että suurempi etäisyys rohkaisee katsojaa syvempään ja kriittisempään pohdintaan (Bundy 1999, 161). Hän toteaa myös, että katsojan tai osallistujan luottamus omiin reaktioihinsa draamasta laskee, jos hän luottaa teoksen tuottamaan tunnereaktioon (Bundy 1999, 171).

Tässä luvussa todetun mukaan siis ihmisten välillä on eroja siinä, miten hyvin he osaavat käyttää mielikuvitustaan ja mielikuviutus on filosofoinnin kaltainen kyky, jota voi kehittää. Se millainen kyky mielikuviutus on, riippuu siitä, mitä sillä kulloisessakin projektissa pyritään tekemään. Draamassa sen voisi tulkita esimerkiksi kyvyksi heittäytyä toisen asemaan eli esteettiseen kahdentumiseen. Transportaatio taas tarkoittaa subjektiivista kokemusta fiktiiviseen maailmaan uppoutumisesta (Thompson ym. 2018, 211), joka muistuttaa paljon esteettistä kahdentumista. Eri ihmisten välillä siinä on merkittäviä eroja ja erityisesti lähdeskeptisyyteen taipuvalle ihmiselle ovat usein muita vähemmän kykeneviä transportaatioon. Miksei siis kyvyssä esteettiseen kahdentumiseenkin olisi eroja? Lähdekritiittiset ihmiset vaikuttavat mielestäni samalta ihmistyyppiltä kuin filosofiseen pohdintaan taipuvalle, koska molemmat usein kyseenalaistavat kuulemansa tiedon lähteet.

9 Lopuksi

Lähdin tässä tutkielmassa liikkeelle mielenkiinnosta, jota tunsin riittävän mystisestä esteettisen kahdentumisen käsitettä kohtaan. Tavoitin siinä jotain jo lapsuudestani asti teatterissa kokemastani toiseksi tuleminen mysteeristä. Tutkimukseni edetessä huomasin kuitenkin, että mielessäni oli yksinkertaistettu käsitys esteettisestä kahdentumisesta ja löysin

siitä uusia puolia. En esimerkiksi ollut tullut ajatelleeksi, että esteettisessä kahdentumisessa arkimaailma ja draaman fiktiivinen maailma ovat dynaamisessa elävässä suhteessa tai ehkä paremminkin sitä, mitä tämä elävä suhde todella merkitsee. Gallagherien (2019) luonnehdinta siitä perusempatian ja korkeamman asteen empatian avulla avasi minulle sitä kehämäistä toisiaan ruokkivaa suhdetta, jossa näkökulmaa voidaan vaihdella tarpeen mukaan. Se että näyttelijä ja roolihahmo ovat erotettavissa, mutta eivät irrotettavissa toisistaan, kuvaa näiden kahden henkilön suhdetta mielestäni hienosti, siinä missä ehkä perinteisempi minä ja ei-minäkin, tosin tuo paremmin mukaan yhteyden näiden välille.

Ymmärsin myös draamassa heräävät tunteet jotenkin dramaattisina isoina tunteina ja varsinkin yksinkertaistetusti niiksi tunteiksi, joita roolihahmo draamassa tuntee. Koin itseni kyvyttömäksi tuntemaan tällaisia tunteita simuloitusti ja oppimisympäristössä, jossa on paljon muitakin asioita, joihin pitää samanaikaisesti keskittyä. Samoin kuin olin nuorena kokenut näyttelemisharrastuksessani, jossa ohjaaja vaati tuntemaan aidosti ja lyömään oikeasti kaveria avokämmenellä poskeen, johon en myöskään pystynyt. Silti en halunnut tuomita itseäni ja kaltaisiani kykenemättömiksi oppimaan draamassa.

Tutkimuksen kuluessa opin, että draamassa heräävät tunteet voivat olla muitakin kuin niitä, joita roolihahmo tuntee ja usein ovatkin. Ne voivat Dunnin ja Stinsonin (2012) mukaan liittyä draaman sisältöön tai draaman prosessiin, eivätkä ne voikaan mm. Boltonin (1986) mukaan olla samanlaisia kuin todellisessa elämässä. Sen lisäksi, ettei tunteisiin draamassa liity seuraamuksia, draamassa voi myös nauttia tai pitää kiinnostavana tai hauskana ja siten haluttavana tunnetta, jota oikeassa elämässä ei pitäisi tai uskaltaisi pitää (mm. Dunn & Stinson 2012). Koin tämän jossain määrin itse näytellessäni raivostunutta Saatanaa. Oli jotenkin hyvin vapauttavaa ja riemastuttavaa revitellä kunnolla raivossa, mitä en ole koskaan todellisessa elämässä siinä määrin kokenut, mutten siltikään pysty sanomaan, koinko tuona hetkenä aito raivoa.

Minusta oli myös erittäin kiinnostavaa huomata, että vaikka Bundy (1999) korostaa tunteiden heräämistä draamassa, hän kuitenkin yhtyy Schoenmakersin (1988) näkemykseen siitä, että draamassa oppii parhaiten, kun katsojan tai draamakasvatuksen tapauksessa osallistujan tunteellinen etäisyys draamaa on suurin ja hän pystyy irrottautumaan draaman käsikirjoituksesta ja pohtimaan itse siitä heräämiä käsityksiään. Mielestäni tässä ei niinkään

korostu tunne, vaan pohdinta, joka puolestaan tukisi ajatuksestani, että draamakasvatuksessa oppimisessa korostetaan liikaa tunteiden heräämistä.

Työn edetessä selvisi myös, että olin ajatellut kyseiset tunteet liian kaavamaisesti ja pelkkinä tunteina enkä esimerkiksi Bestin (1992) tavoin jo sisältäen kognitiivisen elementin. Voin nyt myöntää, että varmaan draamakasvatustilanteissa usein herää oppijoissa ainakin jonkinlaisia tunteita. Draamassa heräävien tunteiden määrittely on hankalaa enkä löytänyt siitä kovin selvää määrittelyä Dunnin ja Stinsonin (2012) listauksen lisäksi. Jäinkin pohtimaan, voidaanko esimerkiksi heräävä mielenkiinto tai tarve pohtia, jotakin asiaa tarkemmin tai mielikuvituksen stimulointi määritellä sellaiseksi.

Bestin (1992) luonnehdinta ulkopuolisesta suhtautumisesta taiteeseen puolestaan muistutti minua filosofian professorini luonnehdinnasta filosofeista, että he miettivät taikaesityksessä vain, miten temput tehdään. Niin Bestin ulkopuolinen suhtautuminen taiteeseen kuin Schoenmakersin teatterillinen projektio keskittyvät tunnereaktioiden sijaan teoksen merkityksen pohdintaan, joka muistuttaa mielestäni hyvin paljon sitä, mitä filosofisessa pohdinnassa tehdään. Heikkinenkin on todennut oppimisen erityisesti prosessidraamassa muistuttavan osallistuvassa filosofiaassa oppimista (Heikkinen 2002, 81).

Vaikka Best on edellä mainituista ainoa, jonka mukaan taiteeseen voi suhtautua ilman tunnereaktiota puhtaasti pohtien sen merkitystä järjellä, pidän mahdollisena, että draamakasvatukseen osallistuja voi tarkastella draamaa ja kiinnostua siitä, niin että se synnyttää oppimista ainakin niin, että keskittyy enemmän filosofiseen mielenkiintoon tai mielikuvitukseen kuin draaman herättämään aitoon tunteeseen, jopa sen osalta millaisia tunteita draama yleisesti ottaen osallistujissa herättää. Mielestäni Schoenmakersin (1988) teatterillinen projektiokaan ei välttämättä sulje pois tätä mahdollisuutta, vaikka Bundy niin näyttäisi väittävän esittäessään, että etäännyneenäkin tunteita herää (Bundy 1999, 161). Tosin mahdollinen tunneskaala on melko laaja, kuten jo totesin.

Olen tässä tutkielmassa esittänyt muutaman jaottelun (näyttelemisteoriat, katsojien draamaan suhtautumistavat sekä sitoutumisen ja yhteyden nelikentän), koska mielestäni draamakasvatuksen oppijatkaan eivät varmaankaan suhtautua draamaan tai oppia draamasta samalla tavalla. Olen näillä jaotteluilla pyrkinyt osoittamaan, miten draamassa oppimista ja esteettistä kahdentumistakin voitaisiin jaotella. Jatkotutkimusaiheena voisikin olla, miten draamakasvatuksessa opitaan ja millaisena oppijat näkevät esteettisen kahdentumisen.

Lähteet

- Abbs, P. (1994). *The educational imperative: A defence of Socratic and aesthetic learning*. London: Falmer Press.
- Ajanto, H. (2016). *Tuntemattomasta tilasta merkitykselliseen maailmaan–Fiktiivisen todellisuuden synty draamakasvatuksessa*. Opinnäytetyö. Turun Ammattikorkeakoulu. Esittävän taiteen koulutusohjelma. Teatterin suuntautumisvaihtoehto.
- Anderson, E. (2016). Learning from an artistically crafted moment: Valuing aesthetic experience in the student teacher's drama education. *International Journal of Education & the Arts*, 17.1.
- Anderson, M. (2012). *Masterclass in drama education*. London: Continuum.
- Annala, R. (2010). *Kahden maailman välillä: Mitä TIE-esityksessä näyttelemineen on?* Opinnäytetyö. Keski-Pohjanmaan Ammattikorkeakoulu. Esittävän taiteen koulutusohjelma.
- Ben Chaim, D. (1984). *Distance in the Theatre: The aesthetics of audience response*. Michigan: UMI Research Press.
- Bentley, E. (1965). *The life of drama*. London: Methuen & Co.
- Best, D. (1992). *The rationality of feeling: Understanding the art in education*. London: The Falmer Press.
- Boal, A. (1996). Politics, education and change. Teoksessa *Drama, Culture and Empowerment*. Brisbane: IDEA Publications. 47–52.
- Boal, A. (1995). *The rainbow of desire: The Boal method of theatre and therapy*. Abingdon, Oxon: Routledge.
- Boal, A. (1979). *Theatre of the oppressed*. London: Pluto Press.
- Bolton, G. M. (1986). Emotion in drama. Teoksessa D, Davis, & C, Lawrence (Toim.), Gavin Bolton: *Selected writings*, 108–132. London: Longman.
- Bolton, G. (1985). Changes in thinking about drama in education. *Theory Into Practice*. 24. 3, 151–157.
- Bolton, G. (1984). *Drama as education: An argument for placing drama at the centre of the curriculum*. Harlow: Longman.
- Bolton, G. (1980). Theatre form in drama teaching. In K. Robinson (toim.) *Exploring theatre and education*, 71–87. London: Heinemann.

- Brecht, B. (1975). *A short organum for the theatre*. Teoksessa J. Willett (toim.), *Brecht on theatre: the development of an aesthetic*. London: Methuen.
- Bullough, E. (1912). 'Psychical Distance' as a Factor in Art and an Aesthetic Principle. *British Journal of Psychology*, 5, 87–118.
- Bundy, P. (1999). *Dramatic Tension: Towards an Understanding of 'Tension of Intimacy'*. Faculty of Education Griffith University.
- Burton, L.-H. (1991). *Joy in Learning: Making It Happen in Early Childhood Classes*. NEA Early Childhood Education Series.
- Czarnocha, B. & Baker, W. (2023). Bisociation: Creativity of an Aha! Moment. Teoksessa D. Dias and C. M. Marinho-Araujo (toim.). *Creativity and Innovation for a Better World*. IntechOpen.
- Eloranta, E. (2019). *Esteettinen kahdentuminen kokemuksena toden ja fiktion draamassa*. Taidekasvatuksen kandidaatintutkielma. Musiikin, taiteen ja kulttuurin tutkimuksen laitos. Jyväskylän yliopisto.
- Davis, S. (2015). *Perezhivanie and the experience of drama, metaxis and meaning making*. NJ: *Drama Australia Journal*. 39, 1, 63–75. <http://dx.doi.org/10.1080/14452294.2015.1083138>.
- Davis, S. & Dolan, K. (2016). *Contagious Learning: Drama, Experience and "Perezhivanie"*. *International Research in Early Childhood Education*. 7.1, 50-67.
- Dewey, J. (2005). *Art as Experience*. New York: Berkley Pub. Group.
- Dewey, J. (1997). *Experience and Education*. *The Educational Forum*. 50. 3, 241–252.
- Dewey, J. (1980). *Art as Experience*. New York: Perigee Books.
- Dewey, J. (1963). *Experience and education*. New York: Collier Books.
- Dewey, J. (1958) *Art as Experience*. New York: Capricorni Books.
- Diamond, M. C. (1988). *Enriching heredity: The impact of the environment on the anatomy of the brain*. New York: The Free Press.
- Diderot, D. (1987) *Näyttelijän paradoksi*. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Dilthey, W. (1976). *Dilthey: selected writings*. London: Cambridge University Press.
- Diodato, R. *Virtual Reality and Aesthetic Experience*. *Philosophies* 2022, 7, 29. <https://doi.org/10.3390/philosophies7020029>.
- Dunn, J. (2016). *Demystifying process drama: exploring the why, what, and how*. NJ: *Drama Australia Journal*. 40. 2, 127–140. <http://dx.doi.org/10.1080/14452294.2016.1276738>.

- Dunn, J. P. (2003). Linking drama education and dramatic play in the early childhood years. Teoksessa S. Wright (Toim.), *Children, meaning-making and the arts*, 117-133. Frenchs Forest, NSW: Pearson Education Australia.
- Dunn, J. & Stinson, M (2012). Learning Through Emotion: Moving the Affective in From the Margins. *International Journal of Early Childhood*. 44, 203–218.
- Dunn, J., Bundy, P., & Stinson, M. (2015). Connection and commitment: Exploring the generation and experience of emotion in a participatory drama. *International Journal of Education & the Arts*, 16.6.
- Edmiston, B. (2016). “Dialogue and Social Positioning in Dramatic Inquiry: Creating with Prospero.” In *Dramatic Interactions in Education: Vygotskian and Sociocultural Approaches to Drama, Education and Research*, edited by Beth Ferholt, Susan Davis, Hannah Grainger Clemson, Satu-Mari Jansson, and Ana Marjanovic-Shane. 79–96. London: Bloomsbury.
- Frankham, B. (2022). Spaces of engagement – critical aesthetic practice, audience experience and the documentary-like work. *Studies in documentary film*. 16. 1, 1–17 <https://doi.org/10.1080/17503280.2020.1854071>
- Gadamer, H.-G. (1985) *Truth and Method*. New York: Crossroads Publishing Company.
- Gallagher, S. & Gallagher, J. (2020). Acting Oneself as Another: An Actor’s Empathy for her Character. *Topoi: An International Review of Philosophy*. 39,779–790. Doi: <https://doi.org/10.1007/s11245-018-9624-7>
- Gallese, V. (2001). The “shared manifold” hypothesis: from mirror neurons to empathy. *Journal Conscious Studies* 8,33–50.
- Gill, N. (2022). Oppimisen itsesääteily draamakasvatuksessa. Kandidaatin tutkielma. Oulun yliopisto.
- Goldman, A. (2006). *Simulating minds*. Oxford University Press, Oxford.
- Haseman, B. & Winston, J. (2010). “Why Be Interested?” Aesthetics, Applied Theatre and Drama Education, *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 15.4, 465–475.
- Heath, G. (2008). Exploring the Imagination to Establish Frameworks for Learning. *Studies in Philosophy of Education*. 27,115–123.
- Heikkinen, H. (2017). *Ajattele toimien: Kohti draamakasvatuksen syvempää ymmärtämistä*. Tampere: Draamatyö.
- Heikkinen, H. (2005). *Draamakasvatus: opetusta, taidetta, tutkimista!* Jyväskylä: Minerva Kustannus Oy.

- Heikkinen, H. (2002) *Draaman maailmat oppimisalueina. Draamakasvatuksen vakava leikillisuus*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Honkanen, S. (2021). *Prosessidraama lapsikuoron työskentelytapana*. Maisterintutkielma. Jyväskylän yliopisto. Musiikkikasvatus.
- Hume, D. (1977). *An enquiry concerning human understanding*. Indianapolis, IN: Hackett Publishing Co.
- Häkämies, A. (2007). *Metodilla on merkitys—muodolla on mieli: Draamatyöskentely mielenterveystyön ammattikorkeakouluopinnoissa*. Akateeminen väitöskirja. Kasvatustieteiden laitos. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis 1253. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy—Juvenes Print.
- Iser, W. (1978). *The act of reading: A theory of aesthetic response*. Baltimore: The John Hopkins Press.
- James, E L. (2013) *50 Shades of Grey*: Sidottu. Miki-laitos. Helsinki: Otava.
- Johnson, L. & O'Neill, C. (1984). *Dorothy Heathcote: Collected writings on education and drama*. London: Hutchinson.
- Kannisto, K. (2016). *Katsoja pääroolissa: Kokemuksia elämyksellisestä teatterista*. Opinnäytetyö. Centria-ammattikorkeakoulu. Teatteri-ilmaisun ohjaaja.
- Kind, A. (2022). *Learning to Imagine*. *British Journal of Aesthetics*, 62. 1, 33–48.
- Kind, A. (2001). 'Putting the image back in imagination'. *Philosophy and Phenomenological Research*, 62, 85–109.
- Kind, A. & Kung, P. (2016). *Introduction: the puzzle of imaginative use*. Teoksessa A. Kind & P. Kung (toim.), *Knowledge through imagination*. Oxford: Oxford University Press, 1–37.
- Koestler, A. (1975). *The act of creation*. London: Pan Books Limited.
- Konijn, E. (2000). *Acting Emotion*. Amsterdam University Press.
- Kärki, V. (2004). *Kuningas, joka halusi hyvän tuolin: Esteettisen kahdentumisen tarkastelua Theatre in Education prosessissa*. Kasvatustieteen. Pro gradu –tutkielma. Kasvatustieteellinen tiedekunta. Oulun yliopisto.
- Laakso, E. (2004). *Draamakokemusten äärellä: Prosessidraaman oppimispotentiaali opettajaksi opiskelevien kokemusten valossa*. Akateeminen väitöskirja. Kasvatustieteellinen tiedekunta. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 238. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Langer, S. (1953). *Feeling and form: A theory of art developed from philosophy in a new key*. London: Routledge and Kegan Paul Ltd.

- Lawrence, C. (1981). Layers of meaning: A case study of Tynewear theatre company's junior programme, "Geordie's lamp". *SCYPT Journal*, 8,2 1–3 1.
- Løvlie, Lars (2001) Esteettinen kokemus. Teoksessa Anna-Lena Østern (toim.) Laatu ja merkitys draamaopetuksessa. Draamakasvatuksen teorian perusteita. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 25–4.
- Metcalf, J. T. (1931). Empathy and the actor's emotion. *Journal of Social Psychology* 2. 2, 235–238
- Moran, D. (2017). Intercorporeality and intersubjectivity: a phenomenological exploration of embodiment. Teoksessa C. Durt, T. Fuchs & C. Tewes (toim.). *Embodiment, enaction and culture: investigating the constitution of the shared world*. Cambridge: MIT Press, 25–46.
- Neelands, J. & Goode, T. (2000). *Structuring Drama Work. A Handbook of Available Forms in Theatre and Drama*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nousiainen, S. (2019). "Tässä ei nyt ole kyse Xboxista tai PlayStationista": Suostumuksen, leikin tilan ja väkivallan representaatiot sarjakuvassa *Sunstone* ja romaanissa *50 Shades of Grey*: Sidottu. Maisterintutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kirjallisuus. Musiikin, taiteen ja kulttuurin tutkimuksen laitos.
- Oida, Y. & Marshall, L. (2004). *Näkymätön näyttelijä. Pienten teatterikirjojen sarja*. Helsinki: Teatterikorkeakoulu & Like.
- O'Toole, J. (2004). *The Process of Drama: Negotiating Art and Meaning*. London: Routledge.
- O'Toole, J. (1992). *The process of drama: Negotiating art and meaning*. London & New York: Routledge.
- Paavolainen, P., Boehm, J. von & Makkonen, A. (2016). Eurooppalaisen teatterin historiaa. Teatterikorkeakoulun julkaisusarja 55. Taideyliopiston Teatterikorkeakoulu. Verkkojulkaisu. Saatavilla osoitteessa: <https://disco.teak.fi/euteatteri/>
- Scheiffele, E. (2001). Acting: An altered state of consciousness. *Research in Drama Education*, 6.2, 179–191.
- Panainte, M. (2017a). Actors' emotional experience and preferred style of acting. *Creativity & Human Development*. May2016, 1–11.
- Panainte, M. (2017b). Construction and Validation of an Instrument Measuring Actors' Preferred Performance style. *Annals of the Al. I. Cuza University, Psychology Series* 25.2, 29–43.

- Reid, L. (1989). The arts within a plural concept of knowledge. Teoksessa P. Abbs (toim.), *The symbolic order: A contemporary reader on the arts debate*, 12-20. London: The Falmer Press.
- Ryle, G. (1949). *The concept of mind*. London: Hutchinson.
- Salminen, (2011). Mikä kirjallisuuskatsaus? johdatus kirjallisuuskatsauksen tyyppeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin. *Opetusjulkaisuja* 62. Vaasa: Vaasan yliopiston julkaisuja. Saatavana osoitteessa: <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-476-349-3>
- Schleiermacher, F. (1977). *Hermeneutics: the handwritten manuscripts*. Missoula: Scholars Press.
- Schoenmakers, H. (1988). To be, wanting to be, forced to be: Identification processes in theatrical situations. Teoksessa W. Sauter (toim.) *New Directions In Audience Research: Advances In Reception And Audience Research 2*, 138–163. *Tijdschrift voor Theaterwetenschap*. Netherlands: University Commission of the International Federation for Theatre Research.
- Šejčić, Stepan (2014–2017) *Sunstone 1-5*. Image Comics.
- Seremetakis, C. N. (1996). *The Senses Still: Perception and Memory as Material Culture in Modernity*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Shelley, P. B. (2012). *A defence of poetry, and other essays*. Scotts Valley, CA: CreateSpace Independent Publishers.
- Simpson, A. & McDonald, L. (2000). *Metaxis in Classroom Research: Why Chicken Little Ran Away*. Paper presented at the Annual Meeting of the Australian Association for Research in Education. Sydney, Australia, 4.–7. 12.2000.
- Slatoff, W. (1970). *With respect to readers: Dimensions of literary response*. Ithaca: Cornell University Press.
- Slovic, P. (2007). If I look at the mass I will never act: psychic numbing and genocide. *Judgment and Decision Making* 2, 79–95
- Stanislavski, C. (1936). *An actor prepares*. Theatre Arts Inc. London: Routledge,
- Stolt, M. (2011). *Taidetta, vastustusta, leikkiä ja työtä? : lasten toimijuus 6-vuotiaiden teatteriprojektissa*. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto.
- Stueber, K. R. (2006). *Rediscovering empathy: agency, folk-psychology and the human sciences*. Cambridge: MIT Press.
- Szatkowski, J. (1994). Drama on the Margins or could life be imitating theatre...? *Broadsheet, the Journal of Drama in Education* 10. 3, 21–35.

- Säikkä, K. (2011). Sateenvarjoja ja saippuakuplia: draama ja näyttämöllisyys musiikillisen ilmaisun tukena musiikin perusopetuksessa. Opinnäytetyö. Metropolia Ammattikorkeakoulu. Musiikkipedagogi. Musiikin koulutusohjelma.
- Sæbo, A. B. (1998). *Drama—et kunstfåg*. Otta: Tane Aschehoug.
- Thompson, J. M.; Teasdale, Ben; Duncan, Sophie; van Emde Boas, Evert; Budelmann, Felix; Maguire, Laurie & Dunbar, Robin I. M. (2018). Individual Differences in Transportation into Narrative Drama. *Review of General Psychology*. 22, 2, 210–219.
- Tuomola, F. (2016). ”Tää on ihan kamalaa, mua jännittää, mä varmaan kuolen!” Eli teatteritaiteen potentiaali peruskoulun oppiaineena. Opinnäytetyö. Centria-ammattikorkeakoulu. Esittävän taiteen koulutusohjelma.
- Uştuk, Ö. (2022). Drama-in-teacher-education: A ‘metaxical’ approach for juxtaposing EFL teacher identity and tensions. *Language Teaching Research*. <https://doi.org/10.1177/13621688221118644>
- Van Bakelen, M. (1993). Characteristics and effects of Drama. Theatre as a Means of Communication between Actors and Public. *NADIE Journal*, 9–14.
- Vygotsky, L. S. (2004). Imagination and creativity in childhood. *Journal of Russian and East European Psychology*, 42, 7–97.
- Vygotsky, L. (1976). Play and its role in the mental development of the child. Teoksessa J. Bruner, A. Jolly, & K. Sylva (toim.) *Play: Its role in development and evolution*, 537–554. Harmondsworth: Penguin Books.
- Vygotsky, L. S. (1966). Play and its role in the mental development of the child. *Voprosy psikhologii*, 6.
- Walker, R., Andersen, M., Gibson, R. & Martin, A. (2015). Constructing Identity and Motivation in the Drama Classroom: A Sociocultural Approach. Teoksessa S. Davis, B. Ferholt, H. Grainger Clemson, S.-M. Jansson & A. Marjanovic-Shane (toim.). *Dramatic Interactions in Education: Vygotskian and Sociocultural Approaches to Drama, Education and Research*. London: Bloomsbury Academic.
- Wells, T., Sandretto, S. & Tilson, J. (2022). Metaxis moments prompted by authentic questions in primary classroom contexts. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*.
- Whitelaw, J. (2012). *Cultivating Aesthetic Practice for 21st Century Learning: Arts-based Literacy as Critical Inquiry*. Väitöskirja. University of Pennsylvania.
- Wieger van Eyck, P. (2013). *Play-building: Creating a Documentar eating a Documentary Theatre Performance in a High School Setting*. Master of Science in Education. School of

- Education and Counseling Psychology. Dominican University of California. Doi: <https://doi.org/10.33015/dominican.edu/2013.edu.17>
- Wollheim, R. (1987). *Painting as an art*. London: Thames and Hudson.
- Zahavi, D. (2014) *Self and other: exploring subjectivity, empathy, and shame*. Oxford: Oxford University Press.
- Østern, A.-L. (2003). Aktiivinen esteettinen responsi ja oppimisprosessit draamassa. Teoksessa A.- L. Østern. (toim.). *Laatu ja merkitys draamaopetuksessa. Draamakasvatuksen teorian perusteita*. Opettajankoulutuslaitos. Jyväskylän yliopisto. *Opetuksen perusteita ja käytänteitä* 37, 237–243.
- Østern, A.-L. (2001) Tyhjät tilat ja esteettinen responsi draama- ja kirjallisuusopetuksessa. Teoksessa A.-L. Østern (toim.) *Laatu ja merkitys draamaopetuksessa. Draamakasvatuksen teorian perusteita*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 237–243.
- Østern (1994). *Pedagoginen draama*. Teoksessa I. Grönholm (toim.). *Ilmaisun monet kielet*. Helsinki: Opetushallitus, 43–73.
- Østern, A.-L. & Heikkinen, H. (2001) The aesthetic doubling. A central concept for the theory of drama education? Teoksessa B. Rasmussen, T. Kjølner, V. Rasmusson & H. Heikkinen (toim.) *Nordic voices in drama, theatre and education*. Bergen: IDEA Publications, 110–123.

