

Teatteritapahtuma seksuaalisesti kaltoinkohdellun nuoren tukena

Maria Laitila
Pro gradu -tutkielma
Luokanopettajan koulutusohjelma
Kevät 2014

Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta

Työn nimi: Teatteritapahtuma seksuaalisesti kaltoinkohdellun nuoren tukena

Tekijä: Maria Laitila

Koulutusohjelma/oppiaine: Luokanopettajan koulutusohjelma/kasvatustiede

Työn laji: Pro gradu -työ_x_Laudaturtyö__ Lisensiaatintyö__

Sivumäärä: 90, liitteitä 5

Vuosi: 2014

Tiivistelmä:

Tutkielmani tarkoitus on kuvailla haastateltavien käsityksiä teatteriprojektien tuesta seksuaalisen kaltoinkohtelun käsittelyssä. Lisäksi esittelen nuorten katsomiskokemuksia teatteritapahtumasta. Tarkastelen tutkimustehtävääni teatteritapahtuman, sosiokulttuurisen innostamisen ja draamakasvatuksen viitekehyksissä. Tutkimusotteena on fenomenografia. Pääaineistona on Sugar Daddy -esityksen pohjalta kaksi radiohaastattelua, taiteilijoiden ryhmähaastattelu ja viiden nuoren ryhmähaastattelu sekä 18 nuoren vastaukset avoimeen lomakekyselyyn. Täydentävänä aineistona on islantilaisen nukketeatteritaiteilijan haastattelu. Tutkimusaineisto on analysoitu sisällönanalyysin mukaan.

Tulosten mukaan nuoret kokivat mielenkiintoisiksi keskeisiä roolihenkilöitä. Toisaalta kiinnostavaksi oli koettu esityksen tavoitteiden kannalta irrallinen henkilö, vauva. Nuorten tunnereaktiot olivat ahdistus, suru, hämmennys, ilo, huvitus ja nauru. Nuoret myös pohtivat miten helppoa on saada jonkun luottamus. Osalle nuorista tunteiden nimeäminen aiheutti epävarmuutta. Katsomiskokemusta nuoret reflektoivat pääasiassa epäuskottaviksi kokemiensa kohtausten ja loppukohtauksen kautta. Haastattelemani nuoret pysyivät reflektoimaan loppukohtaukseen johtanutta tilannetta kognitiivisesti. Yli puolet lomakkeeseen vastanneista nuorista ei aikonut keskustella esityksestä myöhemmin. Haastatellut nuoret puolestaan aikoivat. Tulosten mukaan teatteritapahtuman taiteellisuus ominaisuuksilla on merkitystä kokemuksen kognitiiviselle reflektiolle.

Tutkittavien käsityksissä esityksien ja työpajojen kautta voi tutkia sosiaalista käyttäytymistä. Osallistujat voivat saada voimauttavia kokemuksia vahvistamalla toimijuutta, vaikuttamismahdollisuuksia ja muodostamalla sosiaalisen tukiverkoston. Uskottava esitys herkistää osallistujia havainnoimaan fiktion tapahtumia ja rohkaisee peilaamaan niitä omaan elämään. Työpajateatterissa pyritään osallistujien väliseen tasa-arvoon. Työpajateatterissa tuetaan yksilön ja ryhmän vuorovaikutusta teatterillisten työmenetelmien avulla.

Teatteriprojektit antavat sekä sisällöllistä että menetelmällistä tietoa osallistujille. Fiktio lisää nuorten turvallisuuden tunnetta etäännyttämisen mahdollisuudella. Taiteilijat rakentavat luottamussuhdetta lapsiin nukkien ja tarinoiden myötä. Samastumisen avulla harjoitellaan empatiaa ja omien kokemusten kertomista. Vuorovaikutusta tukevat yhteinen katsomiskokemus ja teatterilliset harjoitteet, joista opitaan myös omien ajatusten jäsentämistä ja selkeyttämistä. Loppukohtauksen avoimuus toimii motivoivana provokaationa. Teatteriprojektit voivat olla terapeuttisia kokemuksia.

Avainsanat: draamakasvatus, teatteri, seksuaalinen hyväksikäyttö, sosiokulttuurinen innostaminen, fenomenografia, sisällönanalyysi, seksuaalikasvatus

Muita tietoja:

Suostun tutkielman luovuttamiseen kirjastossa käytettäväksi

Suostun tutkielman luovuttamiseen Lapin maakuntakirjastossa käytettäväksi

(vain Lappia koskevat)

Sisällys

1 JOHDANTO	6
2 SEKSUAALIKASVATUKSEN TEHTÄVÄ	9
2.1 Nuorten kokema seksuaalinen väkivalta ja häirintä	9
2.2 Draamakasvatuksen asemasta koulussa.....	11
2.3 Seksuaalirikokset	12
2.4 Selviytymisiä ja ennaltaehkäisyä.....	14
2.4.1 Selviytyminen traumaattisesta kokemuksesta	14
2.4.2 Hyväksikäytön ilmituleminen ja interventio	14
2.4.3 Turvataitokasvatus.....	15
3 DRAAMA SEKSUAALIKASVATUKSEN VÄLINEENÄ	17
3.1 Seksuaalikasvatukseen ja sukupuoliin liittyviä käsitteitä.....	23
3.2 Sukupuolisen häirinnän normalisointi	26
3.3 Teatteritapahtuma	27
3.3.1 Teatterillisen kommunikaation malli.....	28
3.3.2 Kontekstin merkitys kommunikaatioon	29
3.4 Sosiokulttuurinen innostaminen	30
3.4.1 Innostamisen kahdeksan piirrettä	31
3.4.2 Teatteri innostamisen välineenä	32
3.5 Draamakasvatus.....	34
3.5.1 Draamakasvatuksen genret	34
3.5.2 Oppiminen draamakasvatuksessa	36
4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	38
4.1 Tutkimusongelma	38
4.2 Fenomenografia tutkimusotteena	38
4.3 Projektin Sugar Daddy kuvaus	40
4.4 Haastattelututkimus	42
4.5 Sisällönanalyysi	45
5 AINEISTON ANALYYSIN TULOKSET	49
5.1 Teatteritapahtuma nuorten kokemana	49
5.1.1 Nuorten reaktioita	49
5.1.2 Uskottavaa ja epäuskottavaa.....	50
5.1.3 Loppukohtauksen pohdintaa.....	51
5.1.4 Kerronko asiasta?	52
5.2 Työpajateatterin sosiaalisen tuen muodot.....	53

5.2.1 Sosiaalinen käyttäytyminen	53
5.2.2 Voimauttaminen ja voimautuminen	54
5.2.3 Sosiaalinen tukiverkosto	58
5.3 Työpajateatterin pedagoginen ulottuvuus	61
5.3.1 Teatteri kasvatuksen välineenä	61
5.3.2 Teatteri työmenetelmänä	63
5.3.3 Opetuksen vaihtelu seksuaalikasvatuksessa	63
5.3.4 Samastuminen ja etääntyminen	65
5.3.5 Teatteri vuorovaikutuksen tukena	66
5.4 Yhteenveto analyysin tuloksista	69
6 TEATTERITAPAHTUMA SEKSUAALISUUDEN KÄSITTELYSSÄ	72
6.1 Katsomiskokemuksen vaikutus vuorovaikutukseen	72
6.2 Sosiokulttuurinen innostaminen tukemassa vuorovaikutusta	73
6.3 Teatterin merkitys vuorovaikutuksessa	75
7 POHDINTA	77
Lähteet:	80
Liite 1	86
Liite 2	87
Liite 3	88
Liite 4	89
Liite 5	90

1 JOHDANTO

Seksuaalisuus on osa ihmisyyttä läpi koko elämän. Tämän vuoksi se on myös arvokas ja vaalittava asia ihmisen elämässä. Yhä useammin seksuaalisuus nähdään myönteisenä voimavarana, kun se on vanhempieni ja isovanhempieni nuoruudessa voitu kokea jopa syntinä. Seksuaalisuus ja sen ilmaisu ilmenevät biologisten, psykologisten, sosiaalisten, taloudellisten, poliittisten, kulttuuristen, eettisten, oikeudellisten, historiallisten ja uskonnollisten sekä henkisten tekijöiden vuorovaikutuksessa (Väestöliitto 2006, 5, 8).

Meillä jokaisella on oikeus hyvään elämään, mihin kuuluu myös seksuaalinen hyvinvointi. Tiedot ja taidot seksuaalisuudesta sekä siihen liittyvistä sosioemotionaalisista taidoista tekevät sen mahdolliseksi. Riittävät taidot ja tiedot antavat myös välineitä välttää seksuaaliselta kaltoinkohtelulta, mikä on ilmiönä nuorten keskuudessa yleisempää kuin ehkä aiemmin on ajateltu. Julkinen keskustelu nuorten kokemasta seksuaalisesta häirinnästä on herättänyt vanhempien ja opettajien huolen nuorten seksuaalisesta hyvinvoinnista. Asia on hyvin monisärmäinen, sillä kysymykseksi nousee nopeasti: missä kulkee raja kontrolloinnin ja kasvatuksen välillä? On tärkeää kuulla nuorten omaa ääntä, mitä he ajattelevat ja miten he haluavat itse toimia.

Kouluissa annettava seksuaalikasvatus sisältyy terveystiedon opetukseen. Alaluokilla terveystiedon opetus on integroituna biologian ja maantiedon oppiaineeseen. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004) mainittuja terveystiedon keskeisiä sisältöjä ovat vuosiluokilla 7–9 muun muassa ”ihmissuhteet, seksuaalisuus, käyttäytyminen ja niihin liittyvät arvot ja normit, henkilökohtaiset voimavarat, tunteet ja niiden ilmaiseminen, sosiaalinen tuki ja turvaverkostot, vuorovaikutustaidot, kehitykseen ja elämäntilanteeseen liittyvät muutokset, kriisit ja niistä selviytyminen.” Alemmilla vuosiluokilla seksuaalisuuteen liittyviä opetussuunnitelman sisältöjä ovat muun muassa ”oman kehon arvostus ja suojeleminen, tervettä kasvua ja kehitystä tukevat ja haittaavat tekijät, ihmissuhteisiin, huolenpitoon ja tunteiden säätelyyn liittyvät sosiaaliset tekijät, suvaitsevaisuus ja ikäkauteen liittyvät oikeudet ja vastuu.” (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet

2004.) Mitkä ovat ne kasvatukselliset keinot, joilla voimme välittää näitä opetussuunnitelmaan kirjattuja sisältöjä? Olisiko taiteella ja taidelähtöisillä menetelmillä annettavaa näiden sensitiivisten aiheiden käsittelyyn?

Osmo Kontulan ja Henna Meriläisen toteuttamassa Väestöliiton tutkimuksessa ”Koulun seksuaalikasvatus 2000-luvun Suomessa” ilmeni, että opettajat kaipasivat lisätietoa seksuaalikasvatuksen osa-alueista muun muassa eri opetusmenetelmistä, ihmissuhdeasioista ja tunne-elämään liittyvistä asioista (Kontula & Meriläinen 2007, 61). Opettajat kokivat, ettei sukupuoliasioista oppilaille puhuminen ole vaikeaa. Toisaalta haastaviksi aiheiksi opettaa koettiin kuitenkin monet seksuaalikasvatuksen aiheet, kuten tunneasiat ja seksuaalinen kaltoinkohtelu. (Kontula & Meriläinen 2007, 56–57.)

On kuultava opettajien pyynnöt tuesta seksuaalikasvatuksen aiheiden käsittelyyn. Mielestäni teatterin käyttö seksuaalikasvatuksessa sekä virikkeenä että opetusmenetelmänä antaa monipuolisia mahdollisuuksia aiheen käsittelyyn. Aiheen sensitiivisyyden vuoksi voidaan opetuksessa tarvita etäännyttämisen keinoja, jotta mahdollisilta leimaamisilta vältyttäisiin.

Tartuinkin tutkielmassani nuorten kokeman seksuaalisen kaltoinkohtelun ilmiöön. Tutkielmani pohjautuu silloisten eteläsuomalaisten freelancetaiteilijoiden kiertävään teatteriesitykseen, Sugar Daddyyn. Projektin ensimmäiset yleisöesitykset olivat vuoden 2012 lopulla. Haastattelin tutkielmaani varten sen tekijöitä ja nuoria, jotka olivat nähneet esityksen koulullaan. Täydensin aineistoani Sugar Daddy -projektista kertovilla Yleisradion haastatteluilla. Lisäksi rikastin aineistoani islantilaisen nukketeatteritaiteilijan kirjallisella haastattelulla, sillä hän on tehnyt useiden vuosien ajan työtä auttaakseen lapsia kertomaan erimuotoisista hyväksikäytönkokemuksista, amerikkalaisen Kids on the Block -ohjelmaan pohjautuvan nukketeatteriesityksen kautta.

Tutkielmani tehtävä on selvittää niitä mahdollisia tuen muotoja, joita teatteritapahtuma voi antaa seksuaalisen kaltoinkohtelun käsittelyyn. Etsin vastausta tähän haastateltavieni käsityksistä ja kokemuksista tutkielmani kohteena olevista teatteriprojekteista. Tutkimusotteena onkin fenomenografia. Aineiston analyysissä hyödynsin sisällönanalyysiä.

Raportissani luvussa kaksi kuvailen millaisesta ilmiöstä on kyse tutkielmassani ja millaiset raamit yhteiskuntamme on sille asettanut. Kerron nuorten kokemasta seksuaalisesta väkivallasta ja häirinnästä sekä draamakasvatuksen asemasta kouluissamme. Lisäksi avaan Suomen laissa olevia seksuaalirikoksia ja tuon esille joitakin tutkielmani kannalta oleellisia menetelmiä ehkäistä ennalta kaltoinkohtelua.

Luvussa kolme tarkastelen tutkielmani teoreettista viitekehystä kirjallisuuteen pohjautuen. Aluksi tuon esille keskeisiä aiempia tutkimuksia ja avaan seksuaalikasvatukseen ja sukupuoleen liittyviä käsitteitä. Seuraavaksi tarkastelun kohteena ovat tutkielmani teorit: teatteritapahtuma, sosiokulttuurinen innostaminen ja draamakasvatus.

Neljännessä luvussa kuvaan miten toteutin tutkielmani ja pohdin tutkielmani eettisyyttä. Viides luku sisältää aineiston analyysin, missä vastaan tutkielmani alaongelmiin. Kuudes luku vastaa pääongelmaan, eli esittelee tutkimustulokset. Luvussa seitsemän pohdin tutkielmani luotettavuutta, tutkimusprosessia ja kuvailen mahdollisia jatkotutkimuksen aiheita.

2 SEKSUAALIKASVATUKSEN TEHTÄVÄ

2.1 Nuorten kokema seksuaalinen väkivalta ja häirintä

Vuodesta 2013 alkaen on saatavilla vertailukelpoisia tilastoja koululaisten seksuaalisen väkivallan ja seksuaalisen häirinnän kokemuksista Terveystieteiden ja hyvinvoinnin laitoksen järjestämästä kouluterveyskyselystä. Vastausvaihtoehtoja muutettiin vuonna 2013, joten indikaattori ei ole vertailukelpoinen aiemman indikaattorin kanssa. Nykyiseen indikaattoriin kuuluu kolme tekijää: vastentahtoinen koskettelu, seksiin painostaminen tai pakottaminen ja maksun tarjoaminen seksistä. Valtakunnallisten tulosten mukaan peruskoulun 8. ja 9. luokkalaisista tytöistä 20 % ja pojista 9 % on kohdannut seksuaalista väkivaltaa joskus tai toistuvasti. (Kouluterveyskysely 2013.) Tulokset antavat viitteitä siitä, että oppimäärältään laajemmalle ja laadukkaalle seksuaalikasvatukselle on tarvetta, kuten tiedon vahvistamiselle seksuaalioikeuksista ja tunnetaidoista. Kyselyn tulokset osoittavat, että seksuaalinen häirintä ja väkivalta ovat todellisia ilmiöitä jo koululaisten keskuudessa. Vastaavia tuloksia on esittänyt Mannerheimin Lastensuojeluliitto toteuttamassaan kiusaamiskyselyssä vuonna 2009 (MLL 2014).

Nuoriin kohdistunut seksuaalinen häirintä on ajankohtainen aihe, sillä vuoden 2011 lopulla se on noussut useiden medioiden kautta laajemman yleisön tietoisuuteen. Helsingin Sanomissa julkaistussa artikkelissa tuodaan esille nuorten kokemuksia seksuaalisen ahdistelusta kaupungilla ja internetissä. Valtaosa nuorista oli kohdannut seksuaalista ahdistelua ja yleistä oli myös houkuttelu tapaamiseen, muunlaiseen yhteydenpitoon tai suoraan seksuaaliseen kanssakäymiseen lupaamalla esimerkiksi merkkivaatteita tai alkoholia. (Ahokas 2011; ks. myös Aamulehti 2011; MeNaiset 2011.) Artikkelit pohjautuvat muun muassa Exit-hankkeen raporttiin. Exit on pääkaupunkiseudulla toimiva projekti, joka aloitti toimintansa vuonna 2010. Sen päätavoitteena on ennaltaehkäistä nuoriin kohdistuvaa seksuaalista kaltoinkohtelua ja antaa tarvittaessa tukea sekä keskustelun apua. (exithanke 2014.)

Edelleen Opettaja -lehti on nostanut ilmiön esille vuonna 2013 julkaistussa Tikkasen artikkelissa, jossa herätellään opettajien ja koulun velvollisuutta puhua nuorille seksua-

lisesta kaltoinkohtelusta ja vastikkeellisesta seksistä, koska se on osa nuorten arkea. Tikkanen (2013) kannustaa opettajaa olemaan avoin ja suora puheissaan seksistä. Parhainta olisi, jos opettaja osaisi ja uskaltaisi ottaa asian puheeksi koulun arjessa. Neuvoksi asian johdatukseen, jos sen kokee vaikeaksi, Tikkanen heittää esimerkiksi aihetta sivuvaan lehtiartikkelin tai kaunokirjallisen teoksen. (Tikkanen 2013, 20–22.)

Helsingin Sanomat nostaa aiheen jälleen esille, sillä 8.5.2014 julkaistussa artikkelissa kerrotaan lapsena seksuaalisesti hyväksikäytetystä Annasta, jonka avunpyyntöjä ei otettu huomioon aikoinaan viranomaistahoilla. Haastateltavana ollut Anna halusi lopuksi ilmaista rohkaisunsa muille hyväksikäyttöä kokeneille, että he toimisivat ajoissa avunhaussa. Artikkelin kautta Anna lähettää lohduttavan viestin toivosta elää tavallista arkea muille haastavista lähtökohdista ponnistaville. (Mänttari 2014.)

Seksuaalisen väkivaltaan liittyy vielä nykyäänkin paljon myyttejä ja tabuja, jotka osataan voivat estää väkivallan kokijaa hakemasta apua. Tiina Rantanen on Rikosuhripäivystyksen Lounais-Suomen aluejohtaja ja hän on kirjoittanut työnsä tuoman kokemuksen pohjalta artikkelin seksuaalisesta väkivallasta. Rantanen (2010) painottaa ensimmäisen kontaktin, jonka seksuaalista väkivaltaa kokenut tapaa, merkitystä ja uskoo tämän olevan avainasemassa kokemuksen prosessoinnissa. Kannustaako hän puhumaan, syyllistääkö, ohjaako hakemaan apua ja ennen kaikkea, uskooko hän kertojaa? Ensimmäisellä kohtaamisella on vaikutusta siihen, miten seksuaalista väkivaltaa kokenut suhtautuu jatkossa tapahtuneeseen ja itseensä. (Rantanen 2010, 143–144.)

Konkreettiseksi neuvoksi seksuaalista väkivaltaa kokeneen kohtaamiseen hän antaa itse-reflektion. Omien rajojen, asenteiden, seksuaalisen väkivallan kokemusten ja kaikkien kertomusten herättämien tunteiden pohtiminen on alku. Rantanen nostaa oleelliseksi taidoksi erityisosaamisen sijaan sen, että uskaltaa pysähtyä, kuunnella ja kohdata. (Rantanen 2010, 144.)

Rantanen on sitä mieltä, että nuorille pitäisi puhua seksuaalisesta väkivallasta enemmän, mutta ei varoitellen tai pelotellen. Tätä hän perustelee ennaltaehkäisyn näkökulmasta, sillä keskusteluissa nuori saa tukea omien rajojen määrittämiseen. Rajoista on helpompi

pitää kiinni, kun ne on tunnistettu ja määritelty. Lisäksi Rantanen pohtii erilaisten tilanteiden harjoittamisen merkitystä ja uskoo, että ennakointi lisää varmuutta. Harjoittamalla voi miettiä valmiita lauseita tai reagointitapoja, että ei yllättävän tilanteen kohdatessa tuntisi itseään niin neuvottomaksi. Solidaarisuudesta olisi myös muistutettava nuoria, jotta kaverista huolehdittaisiin silloinkin, kun hän itse on puolustuskyvytön. Lopuksi Rantanen nostaa esille toivon herättämisen ja vertaistuen tärkeyden seksuaalista väkivaltaa kokeneen auttamisessa. (Rantanen 2010, 144–146.)

Edellä esitettyjen kyselyiden tulokset antavat viitteitä siitä, että osa meistä joutuu haastaviin elämäntilanteisiin jossakin vaiheessa elämäänsä. Tällaisia haastavia tilanteita voivat olla esimerkiksi erilaiset häirinnän ja väkivallan kokemukset. Eikä kokemusten tarvitse olla äärimmäisiä, vaan jo ystävyys- ja parisuhteissa tulee monia ristiriitaisia tilanteita esille, kun yritetään sovittaa kahden yksilön toiveita, haluja ja tarpeita yhteen. Sen vuoksi on mielekäästä tutkia niitä mahdollisia menetelmiä, jotka tukevat myönteistä kehitystä ja kasvua sekä auttavat selviytymään koettelevista kokemuksista.

Merja Laitinen (2004) on tutkinut seksuaalista hyväksikäyttöä uhrin näkökulmasta. Laitisen tutkimukseen osallistuneet ihmiset ovat esittäneet toivomuksen, että hyväksikäytettyjä ihmisiä rohkaistaisiin hakemaan apua ja käsittelemään kokemustaan aiemmin kuin he olivat tehneet. Osa Laitisen tutkimushenkilöistä oli torjunut tunteiden ja kokemusten käsittelyä parikymppisiksi tai jopa keski-ikäiseksi asti. (Laitinen 2004, 266.) Tämä esitetty toive herättää minut kysymään, miten voimme käytännössä rohkaista ihmisiä käsittelemään kokemuksiaan aiemmin? Mitkä käsittelytavat soveltuvat parhaiten tämänkaltaisten kokemusten pohdintaan?

2.2 Draamakasvatuksen asemasta koulussa

Hallitus päätti kesäkuussa 2012 perusopetuksen uudesta tuntijaosta, jossa lisätään muun muassa taito- ja taideaineiden tuntimääriä ja draaman käyttöä opetusmenetelmänä äidinkielen ja yhteiskuntaopin opetuksessa (OKM 2012). Tämä on herättänyt keskustelua draamakasvatuksen asemasta koulussa. Monet draamakasvatuksen asiantuntijat ovat esittäneet, että draama pitäisi ottaa oppiaineeksi muiden taito- ja taideaineiden ohella,

mikä jäi nyt tuntijaossa huomiotta. (Saha 2013; Olkkonen 2013; Toivanen, Laakso & Heikkinen 2012.) Yle Etelä-Savo uutisoi 29.4.2014 draamakasvatuksesta muun muassa tunteiden ilmaisun merkityksen näkökulmasta. Oppiaineena draamalla olisi vahvempi asema koulussa, kun pelkästään menetelmänä se saattaa jäädä vain maininnaksi opetus-suunnitelmassa. Draamakasvatus on kuitenkin enenevässä määrin kiinnostanut kouluissa ja päiväkodeissa. (Liukkonen 2014.)

Toivanen (2009) esittää artikkelissaan, että draamakasvatuksen avulla voi kehittää oppilaan ja opettajan välistä aitoa dialogia, sillä draaman ja teatterin hyödyntäminen opetuksessa vaikuttaa positiivisesti luokan oppimisilmapiiriin. Toivanen edelleen väittää, että draaman ja teatterin käyttö vaikuttaa välillisesti opettajan ja oppilaan suhteeseen tehden siitä kaikissa tilanteissa vuorovaikutuksellisempaa. (Emt. 2009, 81.) On houkuttelevaa tarttua Toivasen esittämiin ajatuksiin teatterin ja draaman myönteisistä vaikutuksista vuorovaikutukseen ja oppimiseen. Monet ongelmatilanteet koulussakin voivat syntyä inhimillisestä väärinymmärryksestä, johon vaikuttanee vuorovaikutustilanteen tulkitseminen tarkoituksettomalla tavalla viestin lähettäjän näkökulmasta. Epäilemättä, jos opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus on laadultaan yksisuuntaista ja hierarkkista, jää oppilaiden ääni kuulematta.

Omien ajatusten, tunteiden ja ymmärryksen tarkastelu mahdollistuu draamatyötavoissa esimerkiksi tarinoiden tapahtumiin peilaten ja muiden työskentelyyn osallistuvien reflektoinnin pohjalta. Tarkastelua voi tapahtua sekä omana itsenä että valitussa roolissa. (Toivanen 2009, 80.) Merkittävien kokemusten käsittely, olivat ne joko kielteisiä tai myönteisiä, tukee ihmisen kokonaisvaltaista hyvinvointia. Draamakasvatuksessa voi siis jokainen osallistuja, sekä opettaja että oppilas, saada oivallisen mahdollisuuden tarkastella muun muassa ihmisten välistä vuorovaikutusta useasta eri näkökulmasta ja omaa itseään toimijana ja kokijana.

2.3 Seksuaalirikokset

Seksuaalirikokset loukkaavat yksilön seksuaalista itsemääräämisoikeutta. Ne kohdistuvat yksilöön ja hänen oikeuteensa määrätä omasta seksuaalisuudestaan. (Silver 2003,

24.) Rikoslain (1889/39) 20. luvussa määritellään seksuaalirikokset (1998/563). Sen mukaan seksuaalirikoksia ovat raiskaus, törkeä raiskaus, pakottaminen sukupuoliyhteyteen, pakottaminen seksuaaliseen tekoon, seksuaalinen hyväksikäyttö, lapsen seksuaalinen hyväksikäyttö, törkeä lapsen seksuaalinen hyväksikäyttö, seksikaupan kohteena olevan henkilön hyväksikäyttö, seksuaalipalvelujen ostaminen nuorelta, lapsen houkutteleva seksuaalisiin tarkoituksiin, sukupuolisiveellisyyttä loukkaavaan lasta koskevan esityksen seuraaminen, paritus ja törkeä paritus.

Suojaikäraja on yleisesti käytetty termi. Se on 16 vuotta ja sen tarkoitus on muun muassa suojella lasta hyväksikäytöltä. Käsitettä ei ole sellaisenaan laissa. (Vilka 2011, 22.) Rikoslain 20. luvun 6 § mukaan lapsen seksuaalista hyväksikäyttöä ovat koskettelu tai muu alle kuusitoistavuotiaaseen lapseen kohdistuva seksuaalinen teko, mikä on omiaan vahingoittamaan tämän kehitystä. Myös se, jos tekijä saa lapsen ryhtymään sellaiseen tekoon, on lapsen seksuaalista hyväksikäyttöä. Lisäksi sukupuoliyhteys kuuttatoista vuotta nuoremman henkilön kanssa on tuomittava teko. Jos tekijä on lapsen vanhempi tai vanhempaan rinnastettavassa asemassa lapseen nähden oleva henkilö sekä asuu lapsen kanssa samassa taloudessa on ikäraja 18 vuotta. (Rikoslaki 1998/563 20. luku 6§.)

Lapsen hyväksikäyttönä ja törkeänä hyväksikäyttönä ei pidetä tekoa, joka ei loukkaa kohteen seksuaalista itsemääräämisoikeutta ja jonka osapuolten iässä sekä henkisessä ja ruumiillisessa kypsyydessä ei ole suurta eroa (Rikoslaki 1998/563 20. luku 7 a §). Tämä rajoitussäännös antaa vapauden nuorten keskinäisille seksuaalisuuden toteutumismuodoille.

Laissa määritellään käsitteet sukupuoliyhteys ja seksuaalinen teko. Sukupuoliyhteydellä tarkoitetaan sukupuolielimellä tapahtuvaa tai sukupuolielimeen kohdistuvaa seksuaalista tunkeutumista toisen kehoon. Seksuaalisella teolla tarkoitetaan sellaisia tekoja, joka tekijä ja kohteena oleva henkilö sekä teko-olosuhteet huomioon ottaen on seksuaalisesti olennainen. (Rikoslaki 1998/563 20. luku 10§.)

2.4 Selviytymisiä ja ennaltaehkäisyä

2.4.1 Selviytyminen traumaattisesta kokemuksesta

Raijas (2003) käsittelee artikkelissaan seksuaalisen väkivallan traumaa ja siitä toipumista. Raijaksen teksti perustuu hänen kokemuksiin kymmenvuotisessa asiakastyössä Raiskauskeskus Tukinmaisessa ja siellä kohdattuihin kertomuksiin. Hän hahmottaa traumaattisesta kokemuksesta selviytymisen tarkoittavan enimmäkseen sitä, että seksuaalista väkivaltaa tai hyväksikäyttöä kokenut voi työstää traumaansa niin, että muiston eri puolet tulevat käsitellyiksi ja voi syntyä uusi traumakertomus, joka sulautuu osaksi kokijan elämäkerrallista muistia. Tällöin kokemus menettää voimansa, eikä enää hallitse ihmistä vaan ihminen hallitsee tapahtunutta. (Emt. 2003, 33, 42.)

Tähän pääseminen vaatii pitkän prosessin, jonka kokija on voinut käydä läpi esimerkiksi terapiassa, jota tilanne usein vaatii. Selviytymiseen vaikuttavat uhrin henkilökohtaisten ominaisuuksien lisäksi ympäristön voimavarat. Jos uhri ei kerro asiasta kenellekään, tapahtuma jää väistämättä suurelta osin käsittelemättä, sillä jo trauman määritelmän mukaan se on kokemus, joka ylittää yksilön kapasiteetin käsitellä sitä. Käsitteilyyn avuksi tarvitaan empaattista toista tai toisia henkilöitä, jotka haluavat ja kykenevät auttamaan, kuuntelemaan, auttavat pukemaan sanoiksi kokemuksen, rohkaisevat ilmaistamaan tunteita, jotka liittyvät kokemukseen. (Raijas 2003, 33, 42, 44.)

Teatteriesitykset ja -tapahtumat voivat olla eräänlaisia portteja, joiden kautta kokemuksesta voi lähteä puhumaan luotettaville ja turvallisille aikuisille. Niitä voi toteuttaa koulukontekstissa moniammatillisesti, esimerkiksi tutkielmani Islannin nukketeatteriesityksessä paikalla voi olla muun muassa psykologi, sosiaalityöntekijä ja kuraattori.

2.4.2 Hyväksikäytön ilmituleminen ja interventio

Laitisen (2004) mukaan perusedellytys uhrin autetuksi tulemiselle on seksuaalisen hyväksikäytön ilmitulo. Ilmitulo edellyttää toisen ihmisen läheisyyttä ja luotettavaa tukea. Jonkun täytyy kuulla lapsen hätä, sillä yksin hän ei voi tuoda tilannettaan julki. (Emt.

2004, 194.) Tällainen toinen ihminen, luotettava tuki voi olla esimerkiksi opettaja. Hyväksikäytön paljastuminen on myös intervention edellytys (emt. 2004, 201–202).

Viranomaisiin otetaan yhteyttä harvoin, kun kyse on seksuaalisesta häirinnästä. Syitä yhteydenottoon ovat muut teot, kuten raiskaus tai seksuaalinen hyväksikäyttö. (Vilka 2011, 82.) Raiskauskriisikeskus Tukinainen vuoden 2014 tilastobarometrin mukaan juristipäivystykseen tulleista ensimmäisistä yhteydenotoista, joita oli 234 vuonna 2013, lähes puolet koski alle 18-vuotiaisiin kohdistuneita seksuaalirikoksia ja kaikista ensisoi-toista 30 % koski lapsen seksuaalista hyväksikäyttöä (Raiskauskriisikeskus Tukinainen 2013, 3).

Tilaston mukaan yhteydenotto tehdään usein, kun teosta on kulunut alle kaksi viikkoa aikaa, mutta toisinaan tapahtuneesta on kulunut vuosia (Raiskauskriisikeskus Tukinainen 2013, 8–9). Vilka (2011, 85) muistuttaa, että moni häirinnän kohteeksi joutunut ei hae apua koskaan. On myös havaittu, että tytöt salaavat kokemuksensa häirinnästä äideiltään, vaikka avoimuus olisi merkittävää tytön elämän kannalta (Aaltonen 2008, 54). Lisäksi on huomioitu, että nuoret vaikenevat niin ikään internetissä tapahtuvasta häirinnästä ja ahdistelusta (Kallio 2009, 143).

Luotettava henkilö, jolle seksuaalisesti häiritty saattaa kertoa kokemastaan voi olla kuka tahansa. Henkilö valitaan aina harkiten, sillä esimerkiksi koulussa tapahtuvan seksuaalisen häirinnän esiintuoja kohtaa usein ensin hämmennystä. Lapset ja nuoret voivat kertoa muun muassa opettajalle, harrastuksen ohjaajalle tai valmentajalle, kouluterveydenhoitajalle, vanhemmalle, jollekin sisaruksista tai muulle lähipiirissä olevalle henkilölle. (Vilka 2011, 89.)

2.4.3 Turvataitokasvatus

Turvataitokasvatuksen kehittämishanke on Terveiden ja hyvinvointilaitoksen tuotantoa. Hankkeeseen liittyy vuonna 2012 julkaistu opas: Turvataitoja nuorille. Opas syventää Stakesin vuonna 2005 julkaisemaa Turvataitoja lapsille -oppimateriaalia (Aaltonen J. 2012, 12). Sen mukaan turvataitokasvatuksella tarkoitetaan muun muassa niitä toimen-

piteitä, jotka edistävät ja ennaltaehkäisevät nuorten kokemaa seurusteluväkivaltaa, seksuaalista väkivaltaa ja sukupuolista häirintää. Siihen kuuluvat oleellisesti tunnistamisen, puuttumisen ja avunsaannin esteenä olevien seikkojen esiintuonti. (Pouta 2012, 5.) Turvataitokasvatuksen tavoitteita ovat vahvistaa nuoren omia voimavaroja, lisätä tietoa seksuaalioikeuksista sekä tukea tunnetaitojen kehittymistä. Välillisesti nämä vaikuttavat myös nuorten keinoihin puolustautua väkivallalta, häirinnältä ja seksuaaliselta kaltoinkohtelulta. Turvataitokasvatus liittyy laajasti muun muassa mediakasvatukseen ja seksuaalikasvatukseen. Kuitenkaan sitä ei lueta varsinaisesti seksuaaliterveyden oppimateriaaliksi. (Aaltonen J. 2012, 11.)

Turvataitokasvatuksen tärkeyttä perustellaan muun muassa lasten oikeuksilla ja arvioilla nuoruudessa koetun sukupuolisen häirinnän ja väkivallan vaikutuksista uhritumiseen sekä kielteisten kokemusten mahdollisista yhteyksistä syrjäytymiseen. Kielteisen kehän katkeamista voivat auttaa positiiviset onnistumisen kokemukset. Eräs oleellinen seikka, jonka Aaltonen tuo esille on sukupuoleen ja seksuaalisuuteen liittyvän väkivallan ja häirinnän kokemusten yhtymäkohdat valtaan ja epätasa-arvoon niin yksilö- kuin yhteiskunnallisella tasolla. (Aaltonen J. 2012, 13.)

Se, miten ympäristö reagoi väkivaltaan ja häirintään, on yhteydessä siihen, kuinka asiaa käsitellään, uhri saa apua ja selviytyy kokemuksestaan. Väkivaltaan ja häirintään puuttumattomuus antaa tilaa niiden kasvulle. Yhteisön hiljaa hyväksymä väkivaltainen käytös ruokkii kollektiivisen häpeän ja syyllisyyden tunnetta yhteisössä, jos väkivaltaiseen käytökseen ei puututa. (Aaltonen J. 2012, 14.)

3 DRAAMA SEKSUAALIKASVATUKSEN VÄLINEENÄ

Kanadassa tutkittiin koululaisille suunnatun seksuaalisen hyväksikäytön ennaltaehkäisyohjelmaa, ja siinä selvisi, että ohjelmalla on merkittäviä vaikutuksia lasten tietoihin ja taitoihin. Samansuuntaisia tuloksia ovat antaneet myös useat muut tutkimukset, joissa on niin ikään ollut kontrolliryhmä. (Tutty 1997.) Tutkimus osoittaa, että negatiivisia vaikutuksia, kuten ahdistuneisuutta, lapsille ei juuri ollut ohjelman jälkeen, mutta yli puolet osallistuneista lapsista puhui ohjelmasta kotona ja huomattava määrä kysyi seksuaalisuudesta kotona (Tutty 1997, 877). Tutty kuitenkin huomauttaa, että tällaiset ohjelmat eivät ole mikään pika-apu seksuaalisen hyväksikäytön ehkäisyyn ja tulokset antavat viitteitä siitä, että määrällisesti enemmän, monipuolisemmalle ja laadukkaalle toiminnalle, johon osallistuvat myös vanhemmat, on tarvetta (Tutty 1997, 878–879).

Yvonne Duane ja Alan Carr (2002) ovat tutkineet lasten seksuaalisen hyväksikäytön ennaltaehkäiseviä ohjelmia (child sexual abuse, CSA prevention programmes) ja niiden tehokkuutta. Aineistona heillä oli 17 tutkimusta ehkäisyohjelmista, joista 14 oli suoritettu USA:ssa, kaksi Kanadassa ja yksi Irlannissa. Ohjelmia toteutettiin joko alakouluissa, esikouluissa tai päiväkodeissa. (Duane & Carr 2002, 180, 184–187.) He havaitsivat tuloksissa, että ohjelmat, jotka sisältävät esimerkiksi näytelmän katsomisen ja keskustelun esityksen merkityksistä tai rooliharjoituksia, ovat tehokkaita kehittämään lasten taitoja ja antamaan tietoa seksuaalisesta hyväksikäytöstä (emt. 2002, 189, 201).

Sanna Aaltosen (2006) väitöskirja on tutkimus nuorten kokemasta sukupuolisesta häirinnästä, ja siitä, mikä ei ole sitä heidän arjessaan. Pääaineistona Aaltosella on ollut sekä tyttöjen että poikien tekemät ainekirjoitukset, joihin tutkija oli valmistanut johdantotekstin tutkimuksen teemoihin ja neljä vaihtoehtoa otsikoksi sekä mahdollisuuden keksiä itse otsikon, ja puolistrukturoidut haastattelut joko yksin tai ystävän kanssa (emt. 2006, 62–63). Tutkimuksen nuoret olivat yhden helsinkiläisen koulun 9-luokkalaista (emt. 2006, 69). Aineiston analyysissä Aaltonen on hyödyntänyt diskurssianalyysiä, sillä hän on pyrkinyt kuvailemaan millaisia diskursiivisia tekniikoita ja selontekoja nuoret käyttävät sekä miten he tekevät ymmärrettäviksi omia ja muiden mielipiteitä ja tekoja (emt. 2006, 97–99).

Aaltosen (2006) tutkimustulosten mukaan nuorten kirjoituksissa ja puheessa häiritsevien ja ei-häiritsevien tilanteiden tulkintoja perustellaan häirinnän kohteeseen, tapahtumapaikkaan tai tekijään liittyvillä seikoilla. Häirinnän kohteena on yleensä julkilausutusti tyttö. Tapahtumapaikkoja ovat muun muassa yö- ja päiväkaupunki, kouluyhteisö ja uimahalli, joka erottautui poikiin kohdistuvan häirinnän tilana sekä internet ja matkapuhelin. Tilallisella yhteydellä on Aaltosen mukaan merkitystä sekä häirinnän muodoille, sen ymmärtämiselle että siitä selviämislle. Nuorten määrittelyissä mahdollisina tai todellisina häiritsijöinä arvioidaan poikia. Sekä tytöt että pojat pitivät joko epätodennäköisenä tai mahdottomana, että tyttö voisi häiritä poikaa. (Emt. 2006, 415–417, 475–478.)

Aaltonen (2006) on havainnut, että häirintäkokemuksesta kertominen on merkittävä kokemusten käsittelyssä ja ymmärrettäväksi teossa. Nuoren oman kokemuksen kertomista määrittää usein uskaltaminen ja kehtaaminen. Ystävät valikoituvat ensisijaisesti keskustelukumppaneiksi, mutta läheiset aikuiset ja ammattilaiset ovat vähintään yhtä oleellisia resurssihenkilöitä vakavaksi luokiteltavissa tilanteissa. Aaltonen on tulkinnut aineistonsa perusteella, että nuorten materiaaliset kokemukset ja häirintätilanteiden osapuolten määrittelyt ovat sukupuolittuneita. Tytöt joutuvat poikia useammin kohtaamaan ja käsittelemään seksuaalisovaa kommentointia ja ei-toivottuja lähestymisiä arjessaan. Aaltonen huomauttaa, että hyväksyttävänä pidettyjen selontekojen runsas kulttuurinen varanto ilmenee nimenomaan miespuolisen häiritsijän puolustamisessa, häirinnän kohteena olevan tytön olemuksen tai toiminnan kriittisessä arvioimisessa ja vastuun jakamisessa tekijän ja kohteen välillä. (Emt. 2006, 477–478.)

Marjo Kuortti (2012) on tutkinut nuorten tyttöjen näkökulmasta heidän seksuaaliterveyttään, -käyttäytymistään ja -kulttuuria ja siihen liittyviä tyttöjen omia arvoja ja käsityksiä, jotka ohjaavat heidän valintoja seksuaalikäyttäytymisessä. Kuortti on lähestynyt aihettaan käyttämällä sekä kvantitatiivisia että kvalitatiivisia menetelmiä aineistonkeruussa ja analysoinnissa. Tutkimusta varten tehtiin kyselytutkimus, prosessidraamoja ja yksilöhaastatteluita nuorisoneuvolan asiakastyöille. (Kuortti 2012,

8, 53, 61.)

Kuortin (2012) tutkimuksen kyselytutkimusosuuden tulokset olivat yhdenmukaisia aiempien tutkimusten kanssa siltä osin, että nuorten riskikäyttäytymisen osatekijät ovat yhteydessä toisiinsa. Esimerkiksi nuorella, jolla oli useampia seksikumppaneita, oli todennäköisesti muitakin normaaliin kehitykseen ja terveyteen liittyviä uhkia. Haastattelut tosin toivat esiin riskiryhmästä riippumatta, että kaikki osallistujat liittivät seksuaalisiin kokemuksiin, jotka olivat valtaosiltaan myönteisiä, vaikeita ja ristiriitaisia asioita. (Emt. 2012, 88.) Prosessidraamaan osallistuneet arvioivat muun muassa, että omien valintojen mahdolliset seuraamukset olivat realisoituneet uudella tavalla, minkä vuoksi he arvelivat sen vaikuttavan heidän tuleviin toimintatapoihin (emt. 2012, 70).

Pia Suvivuo (2011) on tutkinut suomalaisten 9-luokkalaisten tyttöjen itsehallintaa seksuaalisesti latautuneissa tilanteissa sekä itsehallintaan vaikuttavia seikkoja, kuten kulttuurisia ja psykososiaalisia sekä tilannekohtaisia tekijöitä. Tutkimuksen aineisto koostui tyttöjen kirjoituksista kokemastaan seksuaalisesti kiinnostavasta tilanteesta. Väitöskirja on artikkelimuotoinen ja sisältää neljä osajulkaisua. Analyysimenetelmänä Suvivuo on käyttänyt kolmessa julkaisussa narratiivista analyysiä ja yhdessä sisällönanalyysiä. (Emt. 2011, 13–17.)

Suvivuon (2011) tulosten mukaan tytöillä on monia taitoja ja kykyjä hallita seksuaalisesti latautuneita tilanteita ja toteuttaa niissä omia pyrkimyksiään. Eroavuuksia tyttöjen välillä esiintyi kuitenkin muun muassa kyvyssä hallita tilannetta alkoholin vaikutuksen alaisena, taidoissa neuvotella kumppanin kanssa pyrkimysten saavuttamiseksi, ehkäisyn käytössä ja sisäistetyissä seksuaalisissa skripteissä. Suvivuo asettaa seksuaalikasvatukselle selkeitä tavoitteita, joita ovat 1) itsetuntemuksen vahvistaminen opettamalla tunnistamaan omia tarpeita, haluja ja tunteita; 2) selventää henkilökohtaisia arvoja ja asenteita; 3) omien odotusten pohdinta ja niiden ehtojen arviointi, joiden tulisi täyttyä ennen seksuaalista toimintaa ja 4) tarjota tilaisuuksia kehittää ja harjoitella kumppanin taholta mahdollisesti tulevan paineen tai painostuksen sietämistä ja vastustamista. (Suvivuo 2011, VII, 30–31, 43.)

Lapsena perheen sisäisen seksuaalisen hyväksikäytön kohteeksi joutuneiden näkökulmaa tuo tutkimuksessaan esille Merja Laitinen (2004). Ensisijaisena tutkimusaineistona Laitisella on uhrien haastattelut, joissa yhdistyvät syvä-, feministisen ja terapeuttisen haastatteluiden toteutustavat. Täydentävä aineisto muodostuu havainnoinnista ja erilaisista kirjallisista materiaaleista kuten henkilökohtaisista kirjeistä, päiväkirjoista, piirroksista ja viranomaisten asiakirjoista. Laitinen on analysoinut haastattelut aineistolähtöisesti ja täydentävän aineiston haastatteluille alisteisesti. (Emt. 2004, 16.)

Keskeisiä havaintoja Laitisen (2004) väitöskirjassa ovat, että seksuaalinen hyväksikäyttö on monimuotoinen ilmiö, jossa yhdistyy eri tavoin fyysinen tai emotionaalinen väkivalta sekä väkivalta, valta ja sukupuoli. Hyväksikäyttö on ajallisella jatkumolla tarkasteltaessa tullut uhrien kokemuksissa osaksi lapsen elämää ja hiljalleen normalisoitunut uhrin arjessa. Lapsen olemassaoloa rakentavia keskeisiä tekijöitä ovat ruumiillistuneet häpeän ja syyllisyyden tunteet. (Emt. 2004, 308–310.) Laitisen tutkimuksesta selvisi lisäksi, että lasten kanssa työskentelevät ammattilaiset ovat merkittävässä asemassa. Erityisesti silloin, kun kyse on läheissuhteissa tapahtuvasta seksuaalisesta hyväksikäytöstä. Hän korostaa, että ennaltaehkäisyn edellytys on tiedon välittäminen lapsille, rakentava keskustelu seksuaalisuudesta sekä oikeista ja vääristä tavoista koskettaa toista. (Emt. 2004, 312.)

Seksuaalikasvatusta ovat tutkineet muun muassa Arja Liinamo (2005) nuorten seksuaaliterveystietojen näkökulmasta, Raija Nummelin (2000) nuorten kokemuksia seksuaalikasvatusmateriaaleista, ei-heteroseksuaalisten nuorten näkökulmasta Jukka Lehtonen (2003) nuorten sukupuolesta ja seksuaalisuudesta koulussa, Marjo Laukkanen (2007) seksuaalisuuden ja sukupuolen rakentumisesta internetin keskustelupalstoilla ja Osmo Kontula (1991) nuorten sukupuolielämän aloittamiseen vaikuttavista yhteiskunnallisista tekijöistä.

Tutkimukseni kannalta keskeinen draamakasvatuksen tutkimus on Hannu Heikkisen (2002) pääosin teoreettinen väitöskirja draamakasvatuksesta ja draaman

oppimismaailmoista, joita hän tarkastelee *vakavan leikillisyyden* -teorian kautta. Aineistona Heikkisellä ovat olleet vuodesta 1951 alkaen merkittävimmät anglosaksisen, brittiläisen ja pohjoismaisen draamakasvatuksen teoreetikkojen kirjoitukset, lähinnä väitöskirjallisuus, jota hän lopussa vertailee suomalaiseen draamakasvatukseen. Analyysimenetelmiksi Heikkinen on valinnut systemaattisen analyysin ja osallistavan filosofian. (Emt. 2002, 11, 31, 142.)

Erkki Laakso (2004) on tutkinut opettajaksi opiskelevien kokemuksia draamaprosessin oppimismahdollisuuksista viidellä eri draamajaksolla. Pääaineistona ovat olleet opiskelijoiden oppimispäiväkirjat kyseessä olevilta jaksoilta. Analyysimenetelmä lähenee aineistolähtöistä sisällönanalyysiä. Tulosten mukaan prosessidraama sopii työtavaksi silloin, kun opetuksen tavoite on asioiden ymmärtäminen, uusien näkökulmien löytäminen tai oppimisen laajentuminen maailmanlaajuisten teemojen ja ihmisenä olemisen kysymyksiin. Keskeisiä aineistosta nousseita aihepiirejä olivat käsiteltävä teema ja sen herättämät ajatukset, opettajuus, pedagoginen draama, itsereflektio ja työskentelyyn liittyneiden asioiden arviointi. (Laakso 2004, 25–26, 30–31, 169–171.)

Annukka Häkämies (2007) on tutkinut mielenterveyshoitotyön ammattikasvatuksen didaktiikkaa, jossa alan opiskelijoiden kokemuksia on tarkasteltu 1,5 vuoden kestäneellä opinnäytetyöskentelyn prosessissa, joka toteutettiin forumteatterin keinoin. Tutkija haastatteli opiskelijoita ja sai heidän oppimispäiväkirjansa aineistokseen sekä piti omaa tutkimuspäiväkirjaa prosessin eri vaiheista. Analyysissä Häkämies hyödynsi fenomenologista analyysiä. Keskeisiä tuloksia ovat draaman didaktisen merkityksen kaksiulotteisuus. Draamassa oppiminen tarvitsee esteettisen kokemuksen ja draaman eri metodeilla voi ammattikasvatuksessa oppia esimerkiksi itsetuntemusta, vuorovaikutus- ja ryhmätyötaitoja, sosiokulttuurista innostamista ja voimaantumista. (Häkämies 2007, 3–4, 105–106, 137–139.)

Jonna Koponen (2012) tarkasteli tutkimuksessaan lääketieteen opiskelijoiden vuorovaikutuskoulutusta, jossa oppimismenetelminä käytettiin työpajateatteria,

simuloituja potilaita ja roolipeliä. Hän vertaa ja kuvailee opiskelijoiden näkemyksiä oppimismenetelmistä sekä niiden soveltuvuutta vuorovaikutusosaamisen opiskeluun. Tutkimus on monimenetelmällinen, sillä aineisto koostuu sekä avoimista kysymyksistä ja täsmäryhmähaastatteluista että Likert-asteikollisista kysymyksistä ja vuorovaikutustaitojen asennemittarista. (Koponen 2012, 5, 59, 79.)

Laadullista aineistoa Koponen (2012) on analysoinut sisällönanalyysillä ja tapausten välisellä vertailumenetelmällä, määrällistä aineistoa puolestaan vastausten jakauman ja prosenttiosuuksien laskemisella sekä pääkomponenttianalyysillä että summamuuttujilla. Keskeisiä tuloksia työpajateatterin osalta ovat, että sen koettiin aktivoivan opiskelijoita ja mahdollistavan osallistumisen oppimistilanteeseen monella vapaaehtoisella tavalla. Ensiksikin näytelmän katsomisen ja sovelletun forumteatterin kautta pystyi havainnoimaan vuorovaikutusta ja siten se tarjosi oppimiselle mahdollisuuden. Toiseksi työpajateatteri vilkastutti ryhmässä tapahtuvaa reflektointia toiminnan aikana, mikä mahdollisti vuorovaikutuksen analysointia, monien näkökulmien kuulemista ja vaihtoehtoisten ratkaisumallien keksimistä ja testaamista. Kolmanneksi menetelmä tarjosi tilaisuuden harjoitella lääkärin roolissa vuorovaikutustaitoja. Valtaosa tutkimukseen osallistuneista piti työpajateatterin soveltuvuutta vuorovaikutustaitojen opiskeluun joko hyvänä tai erittäin hyvänä. Potilaskeskeisyyttä opittiin parhaiten ryhmässä, jossa käytettiin oppimismenetelmänä työpajateatteria. (Koponen 2012, 79, 81–86.)

Sol-Britt Arnolds-Granlund (2009) on tutkinut pedagogista draamaa draamaprojektien kautta. Hänen väitöskirjansa päämielenkiinto kohdistui sekä teoreettis-filosofiseen kuvaukseen siitä, miten pedagogista draama voi tutkia että osallistujien kokemuksiin draamaprosessissa. Oman tutkielmani kannalta mielenkiintoista ovat kysymykset, millaisena draamaprosessi näyttäytyy pedagogisen draaman osallistujien näkökulmasta, jota Arnolds-Granlund lähestyi muun muassa haastatteleamalla osallistujia, ja toisaalta siihen, mitä ominaisuuksia draamaprosessista voidaan tunnistaa, mitä hän tutki käyttämällä osallistuvaa havainnointia. Tulosten mukaan draaman oppimisprosessissa syntyy sekä rationaalisia että esteettisiä kokemuksia, joissa oppimista mahdollistuu

kolmella tasolla, (doing, reflecting, being) tekemisessä, reflektiossa ja olemisessä. (Emt. 2009, 208–210.)

Muita draamakasvatuksen tutkimuksia ovat tehneet muun muassa Molla Walamies (2007), Soile Rusanen (2002), Tapio Toivanen (2002), Sanna Asikainen (2003) ja Sirkka-Liisa Heinonen (2000).

3.1 Seksuaalikasvatukseen ja sukupuoleen liittyviä käsitteitä

Nummelin (2000) määrittää *seksuaalikasvatuksen* ammatilliseksi, institutionaaliseksi toiminnaksi, minkä sisältönä on seksuaalisuuteen liittyvä ymmärrys ja kokemus ja tavoitteena yksilön ja yhteisön kokonaisvaltainen hyvinvointi (Nummelin 2000, 25). Sen välityksellä tehdään näkyväksi myös oikean ja väärän rajoja, seksuaalikasvatuksessa opitaan seksuaalisuuden normit ja hyväksyttävän ja ei-hyväksyttävän seksuaalisuuden muodot (Nummelin 1997, 25).

Suomessa seksuaalikasvatuksen käsitteistö on ollut vaihtelevaa aina ihmissuhde- ja sukupuolikasvatuksesta seksuaaliopetukseen asti. Vakiintumassa on seksuaalikasvatusyläkäsittteenä, jonka alle sijoittuvat muun muassa seksuaaliopetus, -neuvonta ja -valistus. (Ks. esim. Liinamo 2005, 24; Nummelin 2000, 21–25.) Tässä tutkielmassa käytän seksuaalikasvatuksen käsitettä.

Kouluissa annettava seksuaalikasvatus on saanut osakseen kritiikkiä muun muassa siitä, että se keskittyy liikaa biologiaan, anatomiaan ja toimintaohjeisiin, kuten raskauden ja muiden riskien ehkäisyyn. Lisäksi kritiikin kohteena on seksuaalikasvatuksen lähtökoh- tien heteronormatiivisuus. (Aaltonen 2006, 406–407, 410; Vilkkä 2011, 160.)

Seksuaalioikeuksiin luetaan ne ihmisoikeudet, jotka on tunnustettu ja vahvistettu kansainvälisessä lainsäädännössä, ihmisoikeussopimuksissa ja muissa yhteisesti hyväksytyissä asiakirjoissa. Kaikilla ihmisillä on oikeus vapaana pakottamisesta, riistosta ja väkivallasta:

- parhaaseen saavutettavissa olevaan terveydentilaan suhteessa seksuaalisuuteen, mukaan luettuna seksuaali- ja lisääntymisterveyden palveluiden saatavuus
- hakea, vastaanottaa ja levittää seksuaalisuuteen liittyviä tietoja
- seksuaaliopetukseen ja -valistukseen
- kehon koskemattomuuden kunnioitukseen
- kumppanin valintaan
- päätöksentekoon, onko seksuaalisesti aktiivinen vai ei
- yhteiseen tahtoon perustuviin seksuaalisiin suhteisiin
- yhteiseen tahtoon perustuviin avioliittoihin
- päätökseen, haluaako yleensä ja milloin haluaa hankkia lapsia
- tavoitella tyydyttävää, turvallista ja nautinnollista seksuaalielämää. (WHO 2010, 17–18.)

Väestöliitto käyttää käsitettä *seksuaalinen kaltoinkohtelu*, tarkoittaen sillä toisen kohtelemista huonosti, kaltoin, seksuaalisesti tai seksuaalisuuteen viittaavien keinojen avulla. Se sisältää laajasti kaikki seksuaalisen itsemääräämisoikeuden loukkaukset sekä ne loukkaukset, joita ei voida määritellä rikokseksi. Seksuaalisella kaltoinkohtelulla tarkoitetaan sellaista toimintaa ja puhetta, joka tapahtuu vastoin omaa tahtoa ja on kohteen ikätasoon nähden sopimatonta hänen seksuaalikehitykselle sekä loukkaa henkilöä henkisesti ja fyysisesti. (Hyvärinen 2009, 29.)

Historiallisesti *seksuaalista häirintää* ja *sukupuolista häirintää* on usein käsitelty samaa tarkoittavina. Vilkan (2011) mukaan olennainen ero sukupuolisen ja seksuaalisen häirinnän välillä on se, että sukupuolisella häirinnällä viitataan häirintään, joka loukkaa perinteisiä sukupuolinormeja, maskuliinisuutta ja feminiinisyttä ja aiheuttaa kielteisiä seurauksia kohteena olevan sukupuolelle tai sukupuoliryhmälle. Seksuaalinen häirintä puolestaan ei ole riippuvainen sukupuolesta, vaan se kohdistuu esimerkiksi henkilön seksuaalisiin ominaisuuksiin. Se voi olla esimerkiksi seksuaalisesti värittyä kosketusta, vihjailua seksistä tai toisen henkilön intiimialueisiin suuntautuvaa kiinnostusta. Seksuaalinen häirintä voi loukata henkilön seksuaalista identiteettiä tai seksuaalivähemmistön identiteettiä. (Vilka 2011, 34–35.)

Tasa-arvolain (1986/609) 7 §:ssä seksuaalisella häirinnällä tarkoitetaan sanallista, sanatonta tai fyysistä, luonteeltaan ei-toivottua seksuaalista käytöstä, jolla tarkoituksellisesti tai tosiasiallisesti loukataan henkilön henkistä tai fyysistä koskemattomuutta erityisesti luomalla uhkaava, vihamielinen, halventava, nöyryyttävä tai ahdistava ilmapiiri. Suo-messa seksuaalinen häirintä on tullut tasa-arvolain vuoksi keskusteluun (Vilkka 2011, 34).

Sukupuoleen perustuvalla häirinnällä tarkoitetaan tasa-arvolain (1986/609) 7 §:n mukaan henkilön sukupuoleen liittyvää ei-toivottua käytöstä, joka ei ole luonteeltaan seksuaalista ja jolla tarkoituksellisesti tai tosiasiallisesti loukataan tämän henkistä ja fyysistä koskemattomuutta ja jolla luodaan uhkaava, vihamielinen, halventava, nöyryyttävä tai ahdistava ilmapiiri.

Sukupuolisella häirinnällä tarkoitetaan yksipuolista ja ei-toivottua huomiota, johon lue-taan myös seksistinen, seksuaalinen ja homofobinen häirintä. Sukupuolinen häirintä perustuu sukupuoleen ja saa kohteen tuntemaan itsensä noloksi, pelokkaaksi, loukatuksi tai vihaiseksi. (Aaltonen 2006, 33–34; Varsa 1993.) Sukupuolista häirintää on Varsan (1993) mukaan pidetty henkilökohtaisena ongelmana, ja häirinnän kohteeksi joutumista on usein ajateltu kohteen omaksi syyksi. Se on aiheuttanut häirinnän kohteelle häpeän tunteita. Häirinnän kokemusta on vaikea määritellä, mutta tutkimukset ovat osoittaneet, että häirinnän kokemukseen vaikuttaa ainakin tekijän ja kohteen välinen vuorovaikutus. Varsa (1993, 13) muistuttaa, että sukupuoliseen häirintään ja ahdisteluun liittyy ”sekä objektiivisia, käyttäytymiseen liittyviä, että subjektiivisia, tulkinnallisia elementtejä”. (Varsa 1993, 12–13.)

Häirintä ei ole riippuvainen sukupuolesta, iästä, etnisestä taustasta, ulkonäöstä tai muus-ta muuttujasta, vaan kuka tahansa voi joutua sukupuolisen häirinnän kohteeksi (Aalto-nen J. 2012, 84). Tyttöjen kokema sukupuolinen häirintä vaikuttaa olevan Sanna Aalto-sen (2006, 147) mukaan ilmiönä esiintuodumpaa kuin poikien.

3.2 Sukupuolisen häirinnän normalisointi

Monilla teoilla ja tavoilla kavennetaan häirinnän kokeneen tilaa kertoa häirinnästä. Niitä ovat esimerkiksi häirinnän esittäminen neutraalina ja ongelmattomana toimintana. Toisin sanoen sukupuolista häirintää normalisoidaan tai neutralisoidaan. Tämän seurauksena nuorelta viedään oikeus loukkaantua kokemastaan häirinnästä. Vähättelyä toisintavat muun muassa sanonnat ”rakkaudesta se hevonenkin potkii” ja ”pojat ovat poikia”. (Aaltonen J. 2012, 85; Aaltonen 2006.)

Nuorten kokema sukupuolinen häirintä on saanut Jussi Aaltosen (2012) mukaan ongelmattomia piirteitä, koska se liitetään nuorten seurustelukulttuuriin, jossa [heteroseksuaalista] kiinnostusta osoitetaan ”seksuaalisella kiusaamisella”. Tällaisissa tapauksissa pojan häiritsevä käyttäytyminen selitetään välittämisenä ja huomionosoituksina kaikille kivannäköisille ja mukaville tytöille. (Aaltonen J. 2012, 86.) Häirinnässä korostetaan kuitenkin sitä, että se on ei-toivottua ja yksipuolista käyttäytymistä ja siihen liittyy joko avointa tai piilevää painostusta (Varsa 1993, 13).

Normalisointia tapahtuu myös sukupuolten välisiä stereotyyppisiä eroja korostamalla, jossa pojat poikkeavat tytöistä erityisesti murrosiässä luonteen, hormonien tai runsaamman seksuaalivietin osalta. Tyttöjen on perinteisesti oletettu olevan järkeviä, vastuullisia ja kypsempiä kuin poikien ja samalla heidän on oletettu sietävän ja paimentavan epäkypsiä poikia. Häirintään syyllistyvä tyttö määritellään vaivattomasti väärällä tavalla seksuaaliseksi, rivoksi tai poikkeavaksi. (Aaltonen J. 2012, 86–87; Aaltonen 2006, 365–367.)

Aaltonen (2006) kuvailee, että omien rajojen kokeilu vaikuttaa olevan sallitumpaa pojille kuin tytöille. Tyttöjen omien rajojen koettelua lähdetään määrittelemään helposti monin eri vaatimuksin, joko muiden tai tyttöjen itsensä puolesta. Tyttöihin kohdistetaan Aaltosen mukaan monia vaatimuksia, kuten itsenäisyyttä, itsevarmuutta, välinpitämättömyyttä, ymmärrystä ja kontrollia lähettämistään viesteistä sekä monia taitoja ehkäistä ja torjua uhkaavia tilanteita. Tyttöjen syyllistäminen onkin tavallista nuorten keskuudessa, heitä syytetään muun muassa hyväntahtoisuudesta, huumorintajuttomuudesta, yli-

reagoinnista tai sanomalla, että he ovat antaneet ahdistelun tapahtua. (Aaltonen 2006, 211–215.)

3.3 Teatteritapahtuma

Teatteritapahtuma on käsite, jota Willmar Sauter (2010, 30) avaa ymmärtämällä teatterin tai muun esittävän toiminnan ilmenevän tapahtumina. Selventääkseen käsitettä Sauter esittää vastakohtana teatteritapahtumalle teatterin tuotettuna teoksena, joka levitetään ja kulutetaan tuottamisen jälkeen. Sauter korostaa teatterissa sen tapahtumanomaisuutta (event-ness) ja sitä, että tapahtumaan kuuluu sekä tapahtumien esittäminen että luomishetkellä läsnä olevien katsojien reaktiot. Teatteritapahtuman muodostavat siis toiminta ja reaktiot yhdessä. Perusteena tälle on teatterin kommunikatiiviset tehtävät, leikkikulttuurin ulottuvuus ja kontekstien kehys. Teatteritapahtuma -käsitteen tärkeimmät piirteet ovat esittäjän ja katsojan kommunikatiivinen vastavuoroisuus, näytelmän osatekijät ja niiden riippuvaisuus ympäröivistä konteksteista. (Sauter 2010, 30–31, 33.)

Tutkielmassani *Sugar Daddy* -esitys ja sitä seuraavat teatterityöpajat voidaan määritellä teatteritapahtumaksi, koska eräs esityksen lähtökohdista on pyrkiä esittäjien ja toisaalta tapahtumien ja katsojien väliseen vuorovaikutukseen. Esityksen tavoite on synnyttää ihmettelyä ja keskustelua. Lisäksi työpajoissa tutkitaan esityksessä havaittuja tilanteita leikinomaisesti. Esitys on suunniteltu opetuksen välineeksi ja virikkeeksi kouluille, mikä on suoraan nähtävissä käsitteellisenä kontekstina.

Sauter (2010) viittaa Gadameriin määritellessään *leikkimisen* yhteyttä teatteriin. Taiteen peruskokemus on yhdistettävissä leikkiin, koska leikillä ja teatterilla on yhteiset säännöt, joihin osallistujien on sopeuduttava. Taiteessa leikki on myös olemassa jotakuta, eli katsojaa varten, joka on havainnoija. Luominen ja kokeminen yhdistyvät teatterissa leikkimisen tapahtumassa, esiintyjän ja katsojan välisessä kontaktissa. (Sauter 2010, 22–23.) *Havainnointi* on kommunikatiivisen vuorovaikutuksen osatekijä ja *vastaanotto* kuvaa esityksen jälkeistä prosessia. Vastaanoton voi ymmärtää prosessin tuloksen kuvailuksi. (Sauter 2010, 23.)

3.3.1 Teatterillisen kommunikaation malli

Esittämiseksi kutsutaan näyttämön tapahtumia, koska tapahtumat esitetään katsojalle, joka havaitsee ne. Sen vuoksi havaitsemisella ja esittämisellä on vahva yhteys. Esittämisen ja havainnoinnin välisen kommunikaation kenttä muodostuu Sauterin (2010; 2000) mukaan kolmesta tasosta: *sensorisista*, *taiteellisista* ja *symbolisista* kommunikointitasoista. *Sensorinen* taso kuvaa esittäjän ja katsojan välistä vuorovaikutusta henkilökohtaisena suhteena, sillä katsoja havaitsee näyttelijän fyysisen ja henkisen läsnäolon ja reagoi siihen jossain määrin spontaanisti, kuten myös näyttelijä aistii yleisön läsnäolon, määrän ja mielialan. *Taiteellinen* taso erottaa teatterillisen tapahtuman arkielämästä. Näyttämön tapahtumat eivät ole todellista elämää vaan esitystä, jolla taiteellisia ansioita, joita yleisö joko ymmärtää ja arvostaa tai sitten ei. *Symbolinen* taso on seurausta tapahtuman taiteellisesta toiseudesta. Merkitys voidaan ymmärtää taiteellisen toiminnan ansioksi. Sauter korostaa symbolisella tasolla esittämisen ja havainnoinnin välistä vuorovaikutusta, sillä mikään ei ole itsessään symbolista ellei katsoja pidä sitä sellaisena. (Sauter 2010, 24–25.)

Teatterillinen kommunikaation malli sisältää adjektiivin ”kommunikatiivinen”, jolla Sauter viittaa kaikkien teatterillisten toimintojen ja reaktioiden tavoitteeseen, eli keskinäiseen kommunikointiin. Tämän perusteella Sauter toteaa, että näyttelijä ja katsoja toimivat teatterillisen tilanteen tuottamassa yhteisymmärryksessä. Esiintyjä astuu harkitusti näyttämöksi määriteltyyn tilaan esiintyäkseen katsojalle hyödyntäen näyttelijän fyysistä olemusta ja henkisiä ominaisuuksia sekä mielialoja. Katsoja reagoi esitettävään toimintaan sekä tunneperäisesti että kognitiivisesti, kuten mieltymyksellä, odotuksella, uteliaisuudella, huomiolla, inholla, välinpitämättömyydellä tai uupumuksella. Erittäin merkittävänä kommunikatiivisten prosessien kannalta Sauter pitää sensorista kommunikointia, sillä jos kommunikaation kohteena olevaa henkilöä ei koeta kiinnostavana, ei muita kommunikoinnin tasoja voida saada toimimaan riittävällä tavalla. (Sauter 2010, 26–27.)

Taiteelliseen tasoon sisältyvät esityksen lajityyppi, tyyli ja tekijöiden taitojen avulla koodatut tapahtumat. Jokaisella teatterin genrellä on oma tyypillinen kommunikatiokoodinsa. Esimerkiksi oopperassa esiintyjät laulavat ja baletissa he tanssivat. (Sauter

2010, 27.) Luvussa 3.6.1 Draamakasvatuksen genret kerron tarkemmin tutkielmani kannalta oleellisista genreistä.

Lisäksi taiteelliseen tasoon vaikuttavat Sauterin (2000) mukaan katsojan valmiudet, joiden avulla hän tulkitsee koodattuja tapahtumia. Näyttelijän ja katsojan kyvyt voi sijoittaa taiteelliselle tasolle, mutta ne ovat osin limittäisiä symbolisen tason kanssa. (Sauter 2000, 59–60.) Sauter haluaa tällä tuoda esille sen, että jos teatteritapahtumalla halutaan pyrkiä muuttamaan emotionaaliset kokemukset kognitiiviseksi merkitysten pohdinnaksi, täytyy näiden molempien sekä esityksen esteettisyyden että katsojien valmiuksien olla riittävällä tasolla. Sauter huomauttaa, että esteettisyys on joustavaa, eikä aina vaadi ammattilaisen tekniikkaa, mikä mahdollistaa myös esimerkiksi koululaisten valmistaman esityksen esteettisyyden. (Sauter 2000, 59–60.)

Sauter (2010) avaa symbolista tasoa. Symbolisella tasolla esiintyjä ja katsoja luovat yhdessä fiktiivisen henkilöhahmon näyttelijän tarjoamien mielikuvien myötä katsojan mieleen. Myös tällä tasolla katsoja reagoi tunneperäisesti, esimerkiksi samastumalla tai eläytyessään roolihahmoon ja älyllisesti tulkitessaan näyttämön toimintaa. (Sauter 2010, 27–28.) Symboliseen tasoon vaikuttavat sekä sensorinen että taiteellinen taso, mutta myös katsojan aiemmat tiedot tarinasta (Sauter 2000, 33). Näyttämön toiminnan ymmärtäminen symbolisina merkityksinä toimii vain, jos katsoja pitää toimintaa symbolisena. Sauter selventää, että tälle tasolle voi päästä vain, jos katsojalle annetaan tunnistettavia viitteitä. Viittauksia voi olla monella eri tavalla ja niissä tulee huomioida kulttuurien väliset erot. Yleensä merkitykset ovat katsojilla yhteneväiset, vaikka täysin samaan symboliseen merkitykseen voi olla vaikea päästä. Sauter tuo esille, että sama fiktio voi herättää monia erilaisia tulkintoja. (Sauter 2000, 60.)

3.3.2 Kontekstin merkitys kommunikaatioon

Sauterin (2010; 2000) teatterillisen kommunikaation mallissa konteksti on merkittävässä roolissa esityksen ja havainnoinnin kannalta. Kommunikaatioon vaikuttaa aina aika, joka ilmenee kaikilla edellä mainitulla tasoilla. Kontekstit ovat enemmän kuin esityksen taustamateriaalia. Ne ovat koko ajan sekä esiintyjän että katsojan mielessä, tapahtumaan

valmistauduttaessa ja sen jälkeen, jolloin tapahtuma on muuttunut osaksi kontekstia. Sauterin esittämät viisi kontekstia ovat: 1. konventionaalinen, 2. rakenteellinen, 3. käsitteellinen, 4. kulttuurinen ja 5. elinympäristö, joista kolme ensimmäistä ovat tapahtumalle lähintä kontekstia. Konventionaalinen konteksti tarkoittaa teatterimaailman perinteitä ja piirteitä, rakenteellinen konteksti teatterin yhteisöllistä rakennetta, kuten avustuksia, paikkoja ja oikeudellisia raameja ja käsitteellinen konteksti sisältää teatterin toiminnan viihdyttämisen, propagandan tai opetuksen välineenä sekä ne poliittiset seuraukset, jotka syntyvät toimittajien, poliitikkojen, teatterintekijöiden ja teatterintutkijoiden ideologisista asemista, asenteista ja arvoista. (Sauter 2010, 29.)

Sauter (2010) tarkentaa, että kulttuurinen konteksti on yhteydessä teatterin ja muiden taiteiden väliseen riippuvuuteen. Se mitä tapahtuu taiteellisesti ja taloudellisesti ilmenee usein niin teattereissa, museoissa kuin gallerioissa. Kulttuuriseen kontekstiin kuuluvat opetus, historia, uskonto ja kaikkien muiden yhteiskunnan alueiden kulttuuriset piirteet toimintamalleineen, kuten häät ja muut seremoniat sekä ruoka- ja juomatavat. Kulttuurinen konteksti ja elinympäristön konteksti ovat lähes synonyymisiä. (Sauter 2010, 29.)

Teatterin ymmärtämistä kommunikatiivisena tapahtumana voidaan lähestyä Sauterin (2010) mukaan hermeneuttisten teorioiden kautta. Keskiössä on itse tapahtuma, laajimassa mahdollisessa mielessä käsitetty toimintojen esittäminen ja havainnointi. Oletuksena on osapuolten yhteisymmärrys, joka kestää koko tapahtuman ajan. Sauter vakuuttaa, että hermeneuttinen lähestymistapa soveltuu havainnoimisen, ymmärtämisen ja tulkitsemisen tutkimiseen huomioimalla sekä se, miten subjekti ymmärtää että se, miten objektia voidaan kuvailla. (Sauter 2010, 31.)

3.4 Sosiokulttuurinen innostaminen

Sosiokulttuurisen innostamisen (animation socioculturelle; animación sociocultural) vahvat perinteet ovat Keski-Euroopassa ja Latinalaisessa Amerikassa. Monissa maissa se sisällytetään osaksi sosiaalipedagogiikkaa. (Kurki 2000, 7.) Innostamisen käsitettä voi avata sen etymologian avulla, sillä *innostaminen* johdetaan latinankielisestä sanasta *anima* eli elämä tai elähdyttäminen. Kurki (2000) jatkaa, että toisaalta käsite voidaan

johtaa käsitteestä *animus*, jolloin se viittaa motivaatioon ja liikkeeseen. Kurki esittää kokoavasti, että innostamisen määritelmiä yhdistää ajatus innostamisesta tapana elähdyttää ihmisten herkistymistä ja itsetoteutuksen prosessia. Innostaminen havahduttaa ihmisten tietoisuutta, organisoii toimintaa ja saa ihmiset liikkeelle. Sosiokulttuurisen innostamisen tavoitteena on edistää ihmisten välistä tasapuolista vuorovaikutusta ja lisätä ihmisten aktiivista toimijuuttaan yhteisöissään. (Kurki 2000, 19–20.)

Innostamista voi tarkastella Kurjen (2000) mukaan myös sen kolmiulotteisuuden kautta, mikä muodostuu kulttuurisesta, sosiaalisesta ja kasvatuksellisesta ulottuvuudesta. Toiminnan avulla tavoitellaan sekä yhteisöllistä sitoutumista että persoonallisten arvojen kehitystä. Kulttuurisessa toiminnassa tavoitteena on erityisesti luovuuden ja monipuolisen ilmaisun kehittyminen, sosiaalisessa ulottuvuudessa puolestaan ryhmän ja yhteisön laadullinen muutos ja kasvatuksellisessa toiminnassa tavoitteena on persoonallinen kasvu, joka näkyy esimerkiksi asenteiden muutoksena, kriittisen ajattelun kehityksenä, oman vastuun tiedostamisena, herkistymisenä ja motivaation heräämisena. Kolmitahoisuus näkyy tavoitteiden lisäksi myös toiminnan osapuolissa, joita ovat innostaja, toiminta itsessään ja innostamisen kohteena oleva ryhmä tai yhteisö. Näiden kolmen tahon lisäksi tarvitaan neljäs osapuoli, jokin instituutio, yhdistys tai muu organisaatio, joka mahdollistaa tuellaan toiminnan. (Kurki 2000, 46–47.)

3.4.1 Innostamisen kahdeksan piirrettä

Innostamisen teoreettinen pohja muodostuu Kurjen (2000) mukaan kahdeksasta piirteestä, jotka Kurki on koonnut Merinon (1997) viitaten. Ne ovat 1) Innostaminen on sellaista sosiaalista toimintaa, jonka avulla pyritään sosiaalisen liikkeen aikaansaamiseen ja sosiaalisen muutoksen luomiseen ja vahvistamiseen. 2) Innostaminen on sellaista kasvatusta, joka juurtuu aktiiviseen ja osallistavaan pedagogiikkaan sekä siitä nousevaan metodologiaan. 3) Innostamisen tavoitteena on kulttuurinen demokratisaatio ja kulttuurinen demokratia. 4) Innostaminen luo ja vahvistaa sekä autonomisten sosiaalisten ryhmien että toimivien ryhmäprosessien syntymistä. 5) Innostaminen koostuu sellaisista sosiaalisista käytännöistä, jotka saavat aikaan aloitteellisuutta, osallistumista sekä toiminnan ja sen merkityksen pohdinnan vuorovaikutusta. 6) Innostaminen on sosiaali-

sen intervention teknologiaa. 7) Innostaminen on sellaisten resurssien etsintää, jotka mahdollistavat yksilöiden ja ryhmien identiteetin ja pääosan vahvistamisen omassa kulttuurisessa ja sosiaalisessa kehityksessään oman yhteisönsä ja alueensa sisällä. 8) Innostaminen on yksilöllisen ja ryhmien välisen kommunikaation järjestelmä. (Kurki 2000, 24–28.)

Avaan seuraavaksi hieman tarkemmin oman tutkielmani kannalta keskeisiä innostamisen piirteitä. *Ensimmäistä piirrettä* Kurki (2000) on täsmentänyt innostamisen perusedellytyksellä, joka on, että sillä pyritään herkistämään, motivoimaan ja saamaan ihmisiä liikkeelle. Tämä vaatii aluksi ihmisten saattamisen yhteen, jotta vuoropuhelua ja liikettä voisi tapahtua. (Kurki 2000, 24.) Innostaminen kasvatuksena pohjautuu aktiiviseen ja osallistavaan pedagogiikkaan, joka sisältyy *toiseen* innostamisen *piirteistä*. Se pyrkii herättämään yksilöissä ja ryhmissä halua ’kasvattaa’ itse itseään. Toiminnan ollessa esimerkiksi keskustelua, väittelyä ja seminaareja sen tulisi aina perustua tasaver-taisiin osallistujien välisiin suhteisiin. (Kurki 2000, 25.) *Viidennen piirteen* eräs tavoite on, että ihmiset kehittäisivät itse omia vaihtoehtoja ja ratkaisumalleja ongelmiinsa ja tarpeisiinsa (emt. 2000, 26). *Kahdeksannen piirteen*, joka on eräs innostamisen tärkeimmistä ominaisuuksista, on tehdä horisontaalisia vuorovaikutuksen verkkoja yksilöiden ja ryhmien välille. Kurki selventää käsitettä, että jokaisella innostamisen toiminta-alueella suunnitellaan mahdollisimman monipuolista ryhmätoimintaa, mutta samalla edistetään vuorovaikutusta esimerkiksi viranomaisten ja väestön kanssa. (Emt. 2000, 28.)

3.4.2 Teatteri innostamisen välineenä

Kurki (2000) on avannut teatterin erityistä roolia innostamisen välineenä. Kurki vakuuttaa, että teatterin merkitys on yhtä lailla yksilöllinen ja sosiaalinen. Teatteri antaa osallistumisen prosesseissa jaettua kiintymystä ja iloa, kasvattaa persoonallista vastuuta, auttaa tuottamaan ja ymmärtämään ideoita sekä asettamaan niitä vastakkain. Se tukee kokemusten vaihtoa sekä arjen reflektointia. Yhteisöllisellä tasolla teatteriesitykset ovat menetelmä kulttuuriseen herkistymiseen ja heräämiseen. Teatterin tuodessa esille yhtei-

sössä tapahtuvia ideologisia ja kulttuurisia hallinnan ja tukahduttamisen tapoja, se toimii sosiaalisen kritiikin muotona. (Kurki 2000, 140.)

Kurki (2000, 140) kuvaa, että sosiokulttuurisessa innostamisessa teatterille on tyypillistä, että se luo *kommunikaatiota* ja *kohtaamisia*. Yhteisöllisen työn välityksellä teatterin tekeminen voi tarjota erilaisia kohtaamisen muotoja aina itsensä kohtaamisesta näyttelijän, yleisön, yhteisön ja koko maailman kohtaamiseen. Tekeminen teatterissa perustuu ajatukseen, että kaikilla ihmisillä on kykyä ilmaisuun, joten siinä yhdistyy luovuus, osallistuminen ja kasvatuksellisuus. Kurki jatkaa, että teatterityö on yhtä aikaa kriittistä ja vapauttavaa. Teatterin avulla voi etäännyä konkreettisesta arkitodellisuudesta ja tarkkailla ikään kuin ulkoapäin todellisuutta. Esimerkiksi osallistavaa yhteisöteatteria voidaan käyttää sekä todellisuuden tutkimisen metodologisena välineenä että tutkimustulosten ilmaisumuotona. (Kurki 2000, 140–141.)

Kurki (2000) tähdentää, että innostamisessa voidaan käyttää monia teatterin eri genrejä, kuten katuteatteria, väittelyteatteria, sosiodraamaa ja improvisaatiota. Innostamisen teatterissa arvostetaan yhteistyötä, kulttuurista vapautta ja moniarvoisuutta. Tämän vuoksi toimintaa ei ohjata ylhäältä alaspäin. (Kurki 2000, 141.)

Teatteri on oma taidemuotonsa, mutta sitä voi käyttää myös inhimillisten suhteiden ja yhteiskunnallisen tilanteen oivaltamisen välineenä, kuten Kurki (2000, 141) merkityksellisesti kokoaa. Augusto Boalin sorrettujen teatteri (ks. esim. Boal 1979) on eräs äärimuoto teatterin yhteiskunnallisesta vaikuttamisen tavoista. Kurki (2000) selventää teatterin merkitystä innostamisessa. Teatteri voi siis yhdistää taiteelliset, kulttuuriset, kasvatukselliset ja sosiaaliset elementit. Oppimismuotoina Kurki näkee teatterilla ja innostamisella olevan samat perustavoitteet, joita ovat ihmisten johdattaminen toimintaan, heidän autonomian tason kehittyminen ja aktivoituminen vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Jo antiikin ajoista alkaen teatteri on ollut toimintaa, joka voi vahvistaa ihmisiä tietoisuuden, ymmärtämisen ja henkisen kehityksen, itsereflektion sekä kriittiseen ajattelun saralla. (Kurki 2000, 141–142.)

3.5 Draamakasvatus

Draamakasvatuksen määritelmä ei ole alan tutkimuskirjallisuudessa yksiselitteinen. Tässä tutkielmassa seuran Heikkisen (2004) määritelmää, jossa draamakasvatus-käsitteellä tarkoitetaan eri oppimisympäristöissä tehtävää draamaa ja teatteria, joka sisältää sekä esittävän, osallistavan että soveltavan draaman genret. Määrittely lähenee käsitteen brittiläistä määrittelyä ja on myös anglosaksisessa maailmassa nykyään yhä enemmän käytössä. (Heikkinen 2004, 19.) Heikkinen tarkastelee draamakasvatusta laaja-alaisen taide- ja kulttuurikasvatuksen viitekehyksessä, joka sisältää taiteellisen toiminnan, jokapäiväisen kulttuurin ja kasvatuksen ulottuvuuksia (Heikkinen 2004, 15, 23).

Draamakasvatuksen työ perustuu genren, eli lajin tai lajityypin, vaatimukseen. Useimmissa draamakasvatuksen genreissä prosessi ei pohjaudu ennalta kirjoitettuun tekstiin, vaan genreissä tuotetaan ja käsitellään erilaisia tekstejä prosessin edetessä monin tavoin. Luova prosessi saa alkunsa impulssista, joka voi olla esimerkiksi idea, kuva, mielikuva tai teksti. Kaikille genreille on yhteistä se, että impulssin odotetaan johtavan toimintaan. (Heikkinen 2004, 20–21.)

Heikkinen (2004, 21) toteaa, että draamakasvatuksen alueella liikutaan ”tilasta toiseen” ja jokainen ”tila” tuo oman erilaisen näkökulmansa draamakasvatukseen. Näitä ovat henkinen, fyysinen, emotionaalinen ja älyllinen. Heikkinen käsittää draamakasvatuksen myös luomisen ja kulttuurin tarkastelun ”tilana”, jossa maailmaa tutkitaan esteettisten prosessien kautta. (Emt. 2004, 30.)

3.5.1 Draamakasvatuksen genret

Genret luovat odotuksia ja antavat ohjeita siitä, miten siihen tulee suhtautua. Anna-Lena Østern (2000) on kartoittanut draamakasvatuksen genrejä ja löytänyt 15 eri genreä. Näiden pohjalta Heikkinen on valikoinut 12 genreä kolmeen eri luokkaan, jotka muodostavat draamakasvatuksen genre-kentän. Heikkisen kolme pääluokkaa ovat: katsojien draama, osallistujien draama ja soveltava draama. (Heikkinen 2004, 31–33.)

Katsojien draamassa tutkitaan ja luodaan yhdessä fiktiivinen maailma, jonka ”todellisuus” rakentuu siihen, että katsojat ovat mukana leikissä ja uskovat näyttämön todellisuuteen. Tähän kuuluvia genrejä ovat ”Teatteriesityksen valmistaminen tekstin pohjalta” ja ”Ideasta esitykseen” (kirjoittajan lisäys: tunnetaan myös nimellä *devising*). (Heikkinen 2004, 33–34.) Osallistujien draamassa luodaan fiktiivinen maailma, jonka sisällä osallistujat voivat aktiivisesti toimia eri tavoin. Ilmiöitä tutkitaan, niillä leikitään, etsitään ja luodaan uusia merkityksiä. Muun muassa ”Prosessidraama”, ”Forum-teatteri” ja ”TIE” (*Theatre In Education*), jonka Heikkinen on suomentanut ”työpajateatteriksi” kuuluvat genreinä osallistujien draamaan. (Emt. 2004, 34–36.) Soveltavalla draamalla Heikkinen tarkoittaa tässä yhteydessä sitä, että siinä yhdistetään katsojien ja osallistujien draamaa. Sen genret voivat myös kuulua molempiin edellä mainittuihin luokkiin riippuen draaman työstämistavasta. Esimerkiksi ”Improvisaatioteatteri”, ”Tarinankeronta” ja ”Performanssi” sisältyvät soveltavan draaman luokkaan. (Emt. 2004, 36–37.)

Tutkielmani aineiston pohjana olevissa projekteissa, *Sugar Daddyssä* ja *Islannin Kids on the Block* -ohjelmaan pohjautuvassa nukketeatteriesityksessä, on samankaltaisia piirteitä kuin TIE:ssä. Sen vuoksi avaan hieman tarkemmin tätä genreä.

Teatteri opetuksessa eli TIE (*Theatre in Education*) on Englannissa kehitetty genre, jonka keskeisenä ideana on esimerkiksi ongelman tai käsityksen tutkiminen ja sen näkyväksi tekeminen. Tässä genressä teatteriryhmä valmistaa teeman ympärille teatteriesityksen, joka tuodaan johonkin kasvatusympäristöön. Katsojat osallistuvat työhön tai pohtivat teemaa ennen esitystä, sen aikana tai sen jälkeen. (Østern 2000, 21.) Heikkisen (2002, 39) mukaan keskeistä on yhteistyö koulun opettajien ja teatteriryhmän välillä, näytelmän katsominen ja työpajatyöskentely sekä yhteistyö koulun kanssa esityksen jälkeen.

Työpajateatterin piirre on muun muassa se, että siinä liikutaan fiktiossa ja sen ulkopuolella sekä pyritään saamaan osallistujat vaikuttamaan tarinan kulkuun. Samankaltaisia elementtejä on myös prosessidraamassa ja forumteatterissa. (Heikkinen 2003, 12; Heikkinen 2002, 39.) Vaikuttamisen keinoja ovat esimerkiksi roolipaikkaukset.

3.5.2 Oppiminen draamakasvatuksessa

Heikkinen (2005) tarkastelee oppimisprosessia draamakasvatuksessa sosiokulttuuristen ja sosiokognitiivisten oppimisteorioihin nojautuen. Hän kiteyttää oppimisen olevan merkitysten tarkastelua ja luomista yhdessä. Lähtökohtana Heikkisellä on ajatus, että draama on oppimista, taidetta ja tutkimista. Draaman muoto on leikittelevä, mutta tar-koitus vakava. (Emt. 2005, 33.) Keskeisiä käsitteitä draamakasvatuksen oppimisproses-sissa ovat vakava leikillisuus ja esteettinen kahdentuminen, joista seuraavaksi tarkem-min.

Draamakasvatuksen *vakavan leikillisyyden* Heikkinen (2005) on määritellyt Huizingan leikkiteoriaan peilaten. Aluksi 10 teesin kautta, mutta teoria on tiivistynyt neljän kohdan teesiin. (Heikkinen 2005, 33; Heikkinen 2004, 76.)

- 1) Lähtökohtana on ryhmän yhteinen tahto tutkia asiaa, ilmiötä, tekstiä draamalli-sesti.
- 2) Draamakasvatuksen vakavaan leikillisyyteen kuuluu, että siinä on aina mukana jokin panos, symbolinen, aineellinen tai ideaalinen.
- 3) Draamakasvatukseen kuuluu sopimus genren valinnasta ja työtavoista. Sopimus määrittää draaman kehyksen ja sitoutumisen yhteiseen työskentelyyn.
- 4) Draamakasvatuksessa muoto on leikittelevä, tarkoitus täyttää totta.

Esteettisellä kahdentumisella (metaxu, methexis) draamakasvatuksessa tarkoitetaan to-dellisuuden ja fiktion yhteyttä kolmella tasolla, joissa kahdentumista tapahtuu. Tasot ovat roolissa, ajassa ja tilassa. (Heikkinen 2004, 102–103.) Kahdentuminen roolissa tapahtuu, kun oppija on roolissa, mutta samanaikaisesti suunnittelee roolin ilmaisua, eli oppijan rooliminä ja todellinen minä ovat yhteydessä (Østern 2000, 7). Kahdentuminen ajassa tarkoittaa sitä tosiasiaa, että fiktion aika on fiktion aikaa, ei reaaliaikaa. Kahden-tuminen tilassa puolestaan tapahtuu, kun muutamme todellista tilaa fiktiiviseksi, kuten luokkahuoneen joksikin draaman tapahtumapaikoista. Heikkinen selventää esteettiseen kahdentumisen käsitettä, että osallistujat tiedostavat todellisuuden ja fiktion erot. (Heik-kinen 2004, 102–104.)

Esteettinen kahdentuminen mahdollistaa taiteellisen oppimisprosessin. Anna-Lena Østern (2001) on tutkinut draamaprosessien merkitystä Aristoteleen runousoppiin sekä

Szatkowskin ja Lehmanin (1997) draamapoetiikkaan nojautuen. Oppimisprosessi mahdollistuu, kun osallistuja voi liikkua kognitiivisen tasojen välillä, mythoksessa ja logoksessa. Mythoksella tarkoitetaan fiktion analyysiä ja logoksella elämyksiä ja kokemuksia. Draamaprosessiin osallistujat ovat logoksessa reflektoidessaan, mutta liikkuvat mythokseen (muistoihin/fiktioon). Esteettisessä toiminnassa, kuten draamaprosessissa, osallistujat ovat mythoksessa, mutta liikkuvat logokseen esimerkiksi suunnitellessaan roolihaikmoa. (Østern 2001, 241–242; ks. myös esim. Heikkinen 2002.)

Kahdentuminen roolissa, ajassa ja tilassa tarjoaa osallistujille mahdollisuuden tutkia asioita niin sanotusti vallasta vapaalla alueella, mikä on *esteettisen kahdentumisen pedagoginen ulottuvuus*. Heikkinen (2004) on kiteyttänyt tämän kolmen väittämän avulla:

- 1) Mikään ei ole fiktiossa pyhää.

Draamakasvatuksen työskentelyssä sosiaalinen todellisuus ja ihmisyyt ovat tärkeitä, mutta samalla vakava leikillisyyt antaa luvan kokeilla asioita, jotka eivät ole sosiaalisessa todellisuudessa mahdollisia.

- 2) Erot ja erilaiset näkökulmat ovat voimavaroja.

Oppimisella on oltava merkitys osallistujille ja on oltava suunnitelma siitä, mitä on tarkoitus opiskella. Samanaikaisesti draamaopettajan vastuulla on antaa tietoja ja taitoja selvittää yhteiskunnassa sekä oltava valmis vastaanottamaan osallistujien käsitykset siitä, minkä he kokevat merkitykselliseksi oppimisprosessissa.

- 3) Draamakasvatuksen pedagogiikka rakentuu kahden käsitteen varaan, jotka ovat empatia ja etäisyys.

Draamassa empatiaa harjoitellaan eri roolien ottamisen kautta. Etäisyys muodostuu kyvystä mennä rooliin, olla siinä ja tulla roolista pois. Taustalla on voimaantumisen merkityksen näkeminen, eli luotetaan ihmisen kykyyn muuttaa omaa käyttäytymistä ja suhdetta maailmaan. Tämän avulla voimme muuttaa yhteiskuntaa ja omaa toimintaamme. (Heikkinen 2004, 114–115.)

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tarkoitukseni on kuvailla haastateltavien käsityksiä teatteriprojektien tuesta seksuaalisen kaltoinkohtelun käsittelyssä. Lisäksi esittelen nuorten katsomiskokemuksia teatteritapahtumasta. Tarkastelen tutkimustehtävääni teatteritapahtuman, sosiokulttuurisen innostamisen ja draamakasvatuksen viitekehyksissä.

4.1 Tutkimusongelma

Teorian ja aineistoni pohjalta tutkielmani pääongelmaksi muodostui: Miten teatteri ja työpajat tukevat vuorovaikutusta seksuaalisen kaltoinkohtelun käsittelyssä?

Alaongelmiksi:

1. Miten nuoret kokevat esityksen suhteessa sen tavoitteisiin?
2. Millaista tukea työpajateatteri antaa yhteisölle ja yksilölle nuorten ja tekijöiden käsityksissä?
3. Mitkä ovat nuorten ja tekijöiden käsitykset työpajateatterin oppimisprosessista?

4.2 Fenomenografia tutkimusotteena

Tutkielmani on laadullinen, sillä laadullisen tutkimuksen aineistonkeruun menetelmät vievät tutkijan lähelle tutkimuskohdetta ja usein tavoitteena on tutkittavien näkökulman esiintuonti tutkittavasta ilmiöstä. Aineisto kerätään usein harkitusta kohteesta, jonka kautta oletetaan voitavan perehtyä mielekkäästi ja syvällisesti ilmiöön. (Kiviniemi 2001, 68.) Olen valinnut tutkielmani kohteeksi teatterin käytön seksuaalikasvatuksessa, erityisesti seksuaalisen kaltoinkohtelun käsittelyssä. Keskeinen aineistoni taustalla oleva teatteritapahtuma on Sugar Daddy -esitys ja keräsin pääaineistoni tämän projektin tiimoilta. Tutkimusaineisto muodostuu kahdesta Yleisradion Sugar Daddy -esitystä koskevasta haastattelusta, jossa ovat osallisina käsikirjoittaja-ohjaaja Timo Raita, käsikirjoittaja-näyttelijä Hanna Lekander ja väestöliiton asiantuntija Kirsi Porra sekä radiotoimittajat Airikka Nurmela ja Heidi Laaksonen, taiteilijoiden ryhmähaastatteluista, jossa läsnä olivat Timo Raita sekä näyttelijät Eeva Hautala ja Ville Seivo, ja lisäksi viiden esityk-

sen nähneen nuoren ryhmähaastattelusta sekä 18 nuoren vastauksista avoimeen lomakekyselyyn.

Koska Sugar Daddy -esitys on suunnattu nuorille, koin tarpeelliseksi täydentää aineistoani myös lapsille kohdistetulla nukketheateriesityksellä. Täydentävänä aineistona on siis sähköpostilla toteutettu kirjallinen haastattelu islantilaisen nukketheateritaiteilijan Hallveig Thorlaciusin kanssa, joka on toteuttanut useiden vuosien ajan islantilaisissa kouluissa amerikkalaista tukiohjelmaa (Kids on the Block), jonka tavoitteena on auttaa kaltoin kohdeltuja lapsia kertomaan kokemuksistaan.

Kiviniemen (2001, 71–72) mukaan laadullinen aineisto ei sellaisenaan kuvaa todellisuutta, vaan se välittyy tutkijan valitsemista tarkastelunäkökulmista. Tämä tulee esiin esimerkiksi tutkimustehtävää rajatessa, jolloin tutkija valitsee jotkin seikat tarkastelunsa keskiöön (emt. 2001, 72). Usein kvalitatiivisissa tutkimuksissa on hermeneuttista ja tulkinnallisuutta korostavia piirteitä (emt. 2001, 74–75). Myös omassa tutkielmassani näkyy sekä haastateltavien tulkinnat sekä oma tulkintani aineiston käsittelyssä. Pyrin tekemään kauttaaltaan näkyväksi milloin kyse on haastateltavien käsityksistä ja milloin omasta, tutkielman eettisyyden sekä luotettavuuden vuoksi.

Tutkielmassani pyrin tuomaan esille valitsemiäni asiantuntijoiden näkökulmat teatterin ja työpajojen käytöstä seksuaalisen kaltoinkohtelun käsittelyssä sekä nuorten kokemuksen teatteriesityksen katsojana. Nämä valinnat osoittavat, että *fenomenografinen* lähestymistapa on paikallaan tutkielmassani. Fenomenografia on laadullisen tutkimuksen empiirinen tutkimusote ja siinä tutkitaan ihmisten erilaisia käsityksiä asioista (Järvinen & Järvinen 2000, 86; Metsämuuronen 2006, 108; Ahonen 1994, 114). Sanana fenomenografia (phenomenographia) tarkoittaa ilmiön kuvaamista tai ilmiöstä kirjoittamista (Metsämuuronen 2006, 108; ks. myös Niikko 2003, 8).

Fenomenografinen tutkimusote otti ensiaskeleensa 1970-luvun Göteborgin yliopistossa Ference Martonin tutkimuksissa. Hän oli kiinnostunut opiskelijoidensa oppimiskäsityksistä. (Metsämuuronen 2006, 108; ks. myös Järvinen & Järvinen 2000, 86; Ahonen 1994, 115; Niikko 2003, 10.) Sittemmin tutkimusote on saavuttanut vakiintuneen ase-

mansa erityisesti Pohjoismaiden ja Englannin tiedeyhteisöissä. Yleensä Piaget mainitaan fenomenografisen tutkimusotteen yhteydessä, sillä hänen tutkimusotteensa ovat samankaltaisia kuin fenomenografia. (Järvinen & Järvinen 2000, 86; ks. myös Ahonen 1994, 115; Niikko 2003, 8–9.)

Laadullisen tiedon luotettavuutta voi arvioida Ahosen (1994) mukaan ensinnäkin siitä, miten merkitykset ja merkityskategoriat vastaavat tutkittavien tarkoittamia merkityksiä ja toiseksi, missä määrin ne vastaavat teoreettisia lähtökohtia (emt. 1994, 129). Voisi siis kysyä oliko aineistoni aitoa ja relevanttia? Aitona aineistona Ahonen pitää sellaista, missä sekä tutkittava että tutkija ovat yhteisymmärryksessä ja luottamuksessa keskenään. Relevanssi toteutuu, jos tutkija onnistuu pitämään tutkimuksensa teoreettiset lähtökohdat johdonmukaisesti mielessään. (Emt. 1994, 129–130.) Taulukossa 1. on havainnollinen tarkennus Ahosen esittämiin luotettavuuskriteereihin.

Taulukko 1. Fenomenografisen tutkimuksen luotettavuuskriteerit (Ahonen 1994, 130).

	AINEISTO	KATEGORIAT
AITOUS	koskeeko aineisto tutkijan ja tutkittavien kannalta samaa asiaa	vastaavatko kategoriat tutkittavien tarkoittamia merkityksiä
RELEVANSSI	onko aineisto relevanttia tutkimuksen teorian kannalta	ovatko kategoriat relevantteja tutkimuksen teorian kannalta

4.3 Projektin Sugar Daddy kuvaus

Sugar Daddy on freelancetaiteilijoiden projekti, joka koostuu kiertävästä teatteriesityksestä ja työpajasta. Sugar Daddy käsittelee nuoriin kohdistuvaa seksuaalista kaltoinkohdeltua ja sen tavoite on auttaa nuoria, vanhempia ja nuorten kanssa työskenteleviä ammattilaisia kohtaamaan haastava ja ajankohtainen aihe. Sugar Daddy on suunnattu 8.-9.luokkalaisille nuorille. Näytelmän käsikirjoitus on Timo Raidan ja Hanna Lekanderin kirjoittama ja se on tehty yhteistyössä seksuaaliterveyden asiantuntijoiden kanssa. (sdprojekti 2013.)

Esityksessä on kaksi pääjuonta, joista toisessa yläasteikäinen Pauliina on ihastunut samanikäiseen luokkakaveriinsa Jasseen. Pauliinan maailma romahtaa, kun Jasse alkaakin

seurustella Pauliinan parhaan ystävän Noran kanssa. Pauliina tuntee itsensä rumaksi ja ajattelee, ettei kukaan huomaa häntä. Tytöt tapaavat vaatekaupassa sattumalta poikien uuden valmentajan, Samin, joka lainaa Pauliinalle rahaa, että hän saa ostettua haluamansa farkut. Sami on paljon vanhempi kuin Pauliina, mutta hyvännäköinen ja urheilullinen. Kun Sami pyytää Pauliinaa kahville, tytön vatsassa on perhosia. Sami ja Pauliina alkavat hiljalleen tapaila. Lopulta Pauliina päätyy humalassa kotibileistä lähdettyään Samin asunnolle, jossa tilanne ja koko näytelmä päättyy siihen, kun Sami lisää alkoholia tarjottuaan Pauliinalle seisoo tytön lähellä ja koskettaa hänen olkapäitä. (sdprojekti 2013.)

Toisen pääjuonen keskeinen henkilö on Jassen kaveri Toni, joka viihtyy hyvin netissä. Siellä hän on tavannut Laten, jonka kanssa hän kokee olevansa samalla aaltopituudella. Toni keskustelee usein Laten kanssa netissä ja he jakavat linkkejä keskenään. Lopulta keskustelu johtaa tyttöihin ja Toni paljastaa oman kokemattomuutensa. Late ehdottaa Tonille, että he voisivat opettaa toisiansa. Tilanne etenee lopulta siihen, että Toni lähettää Latelle itsestään valokuvan, jossa hänellä ei ole paitaa päällä ja myöhemmin käy ilmi, että Late ei olekaan kuka hän väittää ja on tyydyttänyt itseään Tonin valokuvaa katsellessa. (sdprojekti 2013.)

Lavalla nähdään neljä näyttelijää, joista osa tekee useita rooleja. Esimerkiksi Tonia esittävä Ville Seivo näyttelee myös Pauliinan isää ja matematiikan opettajaa. Osa näytelmän tapahtumista heijastetaan seinälle, jossa dialogia käydään ”Feisbookissa” ja tekstiviesteillä. Sosiaalisen median osuus nuorten elämässä on huomioitu hyvin tätä kautta. Esityksessä on myös musiikkia suoraan nuorten maailmasta, joka osaltaan luo uskottavuutta fiktion realistisuuteen. Keskeisiä tapahtumapaikkoja ovat ”Feisbookin” lisäksi koulu, Pauliinan koti, kauppakeskus, kotibileet ja Samin asunto.

Työpaja pidetään näytelmän jälkeen, viimeistään noin viikon kuluessa esityksen katsoimisesta. Pääpiirteissään työpajassa aluksi muistellaan esitys kohtausta kohtaukselta läpi, jonka jälkeen tehdään erilaisia toiminnallisia harjoituksia. Niiden avulla päästään syvemmälle aiheeseen ja samalla käsitellään esiin tulleita asioita keskustelemalla ja hyödyntämällä teatterillisiä tekniikoita. Lopuksi on vielä mahdollisuus harjoitella käytän-

nössä omaa toimintaa siten, että työpajassa otetaan uusiksi jokin kohtaus käsiteltäväksi, joko alkuperäisellä roolituksella tai niin, että joku oppilaista voi tulla esittämään esimerkiksi Pauliinaa. Kohtauksesta voi tehdä useita eri versioita ja tapahtumat puretaan välittömästi kohtauksen jälkeen. Näin nuori saa turvallisesa ympäristössä kokea, miltä sellaisessa tilanteessa tuntuu ja mitä voisi mahdollisesti yrittää tehdä tilanteen ratkaisemiseksi. (Kultakuume, Timo Raita 3.12.2012.) Työpajoja vetävät työryhmän jäsenet. Aiheet, joita työpajoissa käsitellään tulevat näytelmän pohjalta, mutta oppilaat saavat päättää, mitä kohtausta tutkitaan tarkemmin.

4.4 Haastattelututkimus

Tiittula & Ruusuvuori (2005, 13) määrittävät haastattelun haastattelijan ja haastateltavan väliseksi vuorovaikutustilanteeksi, jossa haastattelu syntyy osallistujien yhteisen toiminnan tuloksena. He korostavat, että vuorovaikutuksen merkitystä ei voi sivuuttaa myöskään haastattelun suunnittelussa, tutkimusaineiston analyysissä ja tulosten raportoinnissa. Oleellista on pohtia, mikä merkitys haastatteluvuorovaikutuksella on haastattelumenetelmällä tuotetun tiedon luonteeseen, käyttötapoihin ja -mahdollisuuksiin. (Tiittula & Ruusuvuori 2005, 13.) Haastattelututkimusta ohjaa tutkimuksen tavoite ja sillä on institutionaalisia piirteitä, kuten vuorovaikutustilanteen tallentaminen (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 23).

Haastattelussa on tutkimuseettisistä syistä pyrittävä luottamuksellisuuteen, eli tutkijan on kerrottava tutkimukseen osallistujille totuudenmukaisesti haastattelun tarkoituksesta, käsiteltävä ja säilytettävä saamiaan tietoja luottamuksellisina ja mahdollisesti varjeltava anonymiteettia raportissa (Tiittula & Ruusuvuori 2005, 17). On myös tarpeellista pohtia kuinka kauan aineistoa on tarpeellista säilyttää. Tiittula & Ruusuvuori (2005, 18) pohtivat, että esimerkiksi asiantuntijahaastatteluissa haastateltavat saattavat haluta esiintyä omalla nimellään, jolloin tutkimusraportin ei tarvitse olla anonymi. Tutkielmassani ei ole tarvetta haastateltavien taiteilijoiden ja seksuaaliterveyden asiantuntijan tunnistamattomuudelle, sillä projekti on julkinen ja tekijät toimivat omilla nimillään. He ovat antaneet nimillään myös radiohaastatteluita, jotka ovat osa aineistoani.

Haastateltavilta tarvitaan haastattelulupa ja käytännöt ovat vaihdelleet ajoittain siinä, onko suostumus pyydetty suullisesti vai kirjallisesti. (Tiittula & Ruusuvuori 2005, 18). Tiedustelin Sugar Daddy -projektin taiteilijoilta kiinnostusta haastatteluun aluksi suullisesti tavatessamme ja myönteisen vastaanoton jälkeen otin ohjaajaan yhteyttä sähköpostilla. Ohjaaja lupautui kysymään alustavasti muilta työryhmän jäseniltä heidän aikatauluista kevään 2013 haastatteluajkoja varten. Islantilaiseen nukketeatteritaiteilijaan Hallveig Thorlaciukseen olin yhteyksissä suoraan sähköpostikirjeenvaihdossa, jossa aluksi kerroin tutkielmastani ja kysyin kiinnostusta osallistua siihen. Myönteisen vastauksen jälkeen lähetin niin ikään sähköpostitse kysymykseni Thorlaciukseen ja sain hänen kirjallisen vastauksen kysymyksiini.

Nuorten ryhmähaastattelujen tutkimuslupa-asioissa olin yhteydessä aluksi koulun kuraattoriin, jonka välityksellä sain oppilaille kotiin vietäväksi paperiset tutkimuslupapyyntö, joissa pyydän huoltajien suostumusta osallistua tutkielmaani (ks. Liite 1). Jätän tietoisesti koulun nimen ja haastatteluajankohdan mainitsematta raportissani nuorten tunnistettavuuden estämiseksi. Viideltä nuorelta, joita haastattelin, minulla on huoltajien allekirjoittamat tutkimusluvut sekä nuorten oma suullinen osoitus kiinnostuksesta osallistua tutkielmaani.

Kuraattori auttoi minua lisäksi lomakekysymysten (ks. Liite 2) välittämisessä ja keräämisessä. Hän vielä lähetti minulle kirjepostina lomakevastaukset. Hieman ongelmalliseksi osoittautui lomakkeisiin vastanneiden nuorten tutkimuslupien saaminen, sillä valtaosa oli unohtanut pyytää allekirjoituksen kotona. Kuraattorin mukaan, lomakkeeseen vastanneet nuoret arvelivat saavansa luvan kotoa. Puntaroin, onko eettisesti kestävä käyttää tutkielmassani saamiani lomakevastauksia, koska minulla ei edellä mainittujen seikkojen vuoksi ole huoltajien suostumusta tutkielmaan osallistumisesta. Päädyin kuitenkin käyttämään myös lomakevastauksia, sillä niissä esitetyt kysymykset liittyvät yleisesti katsomiskokemukseen. Vastausten perusteella ei kenenkään yksityisyys loukkaannu tai yksittäistä henkilöä ei voi tunnistaa aineistosta.

Tuomi ja Sarajärvi (2009) nostavat haastattelututkimuksen hyväksi puoleksi sen joustavuuden. Haastattelijalla voi tarvittaessa tarkentaa kysymystä ja tehdä lisäkysymyksiä sekä

keskustella tiedonantajansa kanssa. Lisäksi haastattelija voi vaikuttaa haastattelutilanteessa kysymysten esittämisen järjestykseen. (Emt. 2009, 73.) Opinnäytettä tekeväälle joustavuus ja mahdollisuus korjata väärinkäsitykset kuulostavat mielekkäiltä ominaisuuksilta tutkimuksen menetelmällisiä valintoja pohdittaessa. Mielekkäämpää menetelmävalinnoissa on kuitenkin pohtia niitä tutkimusongelman ja tutkimuksen tavoitteiden näkökulmasta. Omassa tutkielmassani eräs tavoite on saada tietoa teatterityöpajojen mahdollisuuksista seksuaalikasvatuksen sisältöjen opettamiseen ja on siis perusteltua haastatella tekijöitä, joilla on koulutuksen ja ammatin tuoman kokemuksen myötä tietoa näistä mahdollisuuksista. Myös Tuomi ja Sarajärvi lukevat haastattelun eduksi sen, että haastateltavat voidaan valikoida heidän tutkittavaan ilmiöön liittyvän kokemuksen ja tiedon perusteella (Tuomi & Sarajärvi 2009, 74).

Haastattelututkimuksen voi jakaa kolmeen erilaiseen haastattelumuotoon niiden pohjana olevan kyselyn ja tutkimuksen toteutuksen strukturointiasteiden mukaan. Niitä ovat lomake-, teema- ja syvähaastattelu. Lomakehaastattelu on äärimmäisillään täysin strukturoitu kysymysten ja tutkimuksen toteutuksen osalta. Teemahaastattelu on puolistrukturoitu haastattelu ja siinä edetään etukäteen valittujen teemojen ja niihin liittyvien kysymysten kautta. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 74–75.) Ihmisten tulkinnat asiasta korostuvat teemahaastattelussa ja siinä esitetyillä kysymyksillä ei ole tarkkaa muotoa ja jäsenystä (Hirsjärvi & Hurme 2000, 48). Teemahaastattelu lähestyy avoimuudellaan syvähaastattelua, joka on äärimmäisillään täysin strukturoimaton ja siinä käytetään avoimia kysymyksiä. Syvähaastattelussa keskustelun kohteena oleva ilmiö on vain määritelty. Tuomi ja Sarajärvi tarkentavat syvähaastattelun määrittelyä, että yksistään avoimet kysymykset eivät tee syvähaastattelua, vaan haastattelijan tehtävä on syventää informanttien vastauksia rakentamalla haastattelun jatko edeltävien vastausten pohjalta. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 75–76.)

Toteuttamani kaksi ryhmähaastattelua voidaan luokitella teemahaastatteluiksi, sillä olin etukäteen valmistanut haastattelurungon, joka toimi tukena haastattelutilanteissa. Taiteilijoiden haastattelu eteni kuitenkin lopulta keskustelevalle tyylillä, sillä saatoin esittää haastateltaville seuraavia kysymyksiä heidän aiempien vastausten pohjalta. Väljä haastattelurunkoni (Liite 3) olikin lopulta vain viitteellisessä roolissa. Haastateltavat kysyi-

vät minulta tarvittaessa tarkentavia kysymyksiä. Nuorten ryhmähaastatteluun olin valmistanut tarkemmat kysymykset etukäteen ja haastattelutilanne eteni pitkälti esittämieni kysymysten mukaan (ks. Liite 4). Kirjallinen haastattelu nukketheateritaiteilijalle (ks. Liite 5) sekä lomakekysymykset (ks. Liite 2) lähestyvät muodoltaan lomakehaastattelua, sillä molemmissa oli valmiit kysymykset, mutta ei valmiita vastausvaihtoehtoja.

4.5 Sisällönanalyysi

Kaikissa laadullisen tutkimuksen perinteissä voidaan käyttää sisällönanalyysiä analyysimenetelmänä. Tuomi & Sarajärvi (2009) kokoavat, että sisällönanalyysiä voi pitää yksittäisenä metodina myös väljänä teoreettisena viitekehyksenä, joka voidaan yhdistää erilaisiin analyysikokonaisuuksiin. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 91.)

Sisällönanalyysiä voi jaotella Tuomen & Sarajärven (2009) mukaan esimerkiksi aineistolähtöiseen analyysiin, teoriaohjaavaan analyysiin ja teorialähtöiseen analyysiin. Aineistolähtöisessä analyysissä tutkimusaineistosta koetetaan luoda teoreettinen kokonaisuus ja analyysin oletetaan olevan aineistolähtöinen. Teoriaohjaavassa tai teoriasidonnaisessa analyysissä on teoreettisia yhteyksiä, jotka voivat toimia esimerkiksi apuna analyysin etenemisessä. Niin kuin aineistolähtöisessä analyysissä myös teoriaohjaavassa analyysissä analyysiyksiköt valitaan aineistosta. Teoriaohjaavassa analyysissä huomioidaan aikaisemman tiedon vaikutus, mutta aikaisemman tiedon merkitys ei ole teoriaa testaava, vaan pikemminkin uusia ajatuksia avaava. Teorialähtöinen analyysi puolestaan nojaa johonkin tiettyyn teoriaan, malliin tai auktoriteetin esittämään ajatteluun. Aineiston analyysi ja raportointi on teorialähtöinen. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 95–98; Eskola 2001, 136–137.) Tutkielmani analyysi seuraa teoriaohjaavaa analyysiä.

Keräsin toteuttamani haastatteluaineistot kevään 2013 aikana ja nauhoitin molemmat haastattelut informanttieni luvalla ja englanninkielisen Hallveig Thorlaciuksen haastattelun käänsin suomeksi. Litteroin kaikki haastattelut sanasta sanaan pian haastatteluiden jälkeen analyysiä varten. Haastatteluiden nauhoittaminen antaa tutkijalle mahdollisuuden palata haastattelutilanteisiin uudelleen ja tarkastella haastatteluiden vuorovaikutusta. Nauhoitus antaa tutkijalle myös mahdollisuuden raportoida haastatteluita tarkemmin.

(Tiittula & Ruusuvoori 2005, 14–15.) Aloittelevalle haastattelijalle nauhoittaminen haastateltavien luvalla tuntui jopa välttämättömältä haastateltavien kertoman tiedon taltioinnin vuoksi, sillä en koe omaavani niin hyvää pikakirjoitusta, että se olisi ollut riittävä taltioinnin muoto. Litteroitu aineisto toimii muistiapuna ja auttaa havaitsemaan tärkeitä yksityiskohtia haastatteluista (Tiittula & Ruusuvoori 2005, 16).

Yhteensä litteroitua tekstiä aineistossani on 37 A4-liuskaa. Kestoltaan haastattelut vaihtelivat aina 13 minuutista 55 minuuttiin. Seitsemään avoimeen lomakekysymykseen nuoret olivat vastanneet hyvin lyhyesti alkaen yhdestä sanasta lyhyeen lauseeseen. Litteroinnin jälkeen tutkimusprosessissani oli muutaman kuukauden tauko aktiivisessa työskentelyssä. Varsinainen analyysi eteni talven 2013 ja kevään 2014 aikana systemaattisesti.

Aluksi palasin aineistoon lukemalla ja kuuntelemalla sen useampaan kertaan läpi, jonka jälkeen aloitin aineiston luokittelun pelkistämällä sitaatteja. Etsin tuolloin tutkielmani kannalta merkityksellistä informaatiota, jota pyrin pelkistämään aineistoni käsitemaailman mukaan. Pelkistysten jälkeen vertailin pelkistyksiä keskenään ja mietin mitä yhteistä ja eroa niillä oli. Tällä tavoin sain aikaan ryhmiä, joista muodostui alaluokkia. Alaluokkia aineistossani on kaikkiaan 47. Taulukossa 2. on esimerkki siitä, kuinka olen pelkistänyt alkuperäisiä ilmauksia, Taulukossa 3. puolestaan esimerkki siitä, miten luokittelusta muodostui alaluokkia.

Taulukko 2. Esimerkki aineiston pelkistämisestä.

Alkuperäinen ilmaus	Pelkistetty ilmaus
”Toinen mikä mull tuli mieleen on se että se pyrkii olemaan mahdollisimman realistinen, mahdollisimman todenmukainen kaikissa tilanteissa, kaikki ne kohtaukset ja kaikki ne tapahtumat on mahdollisimman realistisia semmosii että niitä vois tapahtuu oikeesti niin siihen on helppo samastua niin se myöskin niinku edesauttaa sitä että siihen on helppo tarttua kiinni ja varmaan monet ihmiset on kokenut vastaavaa tai niinku onkin kokenut vastaavan kaltaisia tilanteita omassa elämässä.”	näytelmän realismi tukee samastumista
"It is obvious that these stories open up their own stories and they identify easily with them. Their reaction is often: This has also happened to me. "	lasten on helppo samastua nukkeihin
”Mut esitys houkuttelee nuoret eläytymään siihen ja ne huomaa ja ku siellä kielenkäyttö niinku meidän elämästä ja siel on erilaisia elementtejä suoraan nuoren maailmasta.”	esitys houkuttelee eläytymään
”Minusta tämä on erittäin realistinen ja mä olin todella otettu siitä ku kävin kahteen kertaan katsomassa sen näytelmän että loistavaa voidaan kuvata näin upeasti juuri sitä missä nuoret elää.”	realistinen kuvaus nuorten maailmasta
”Katu-uskottavuutta tulee myöskin siitä että osa keskustelusta käydään internetissä, facebook-päivityksissä ja muissa mikä on sitten nuorten elämää et te näyttelijät ette suinkaan ole kokon ajan äänessä vaan välillä luetaan seinältä.”	osa keskustelusta internetissä

Taulukko 3. Esimerkki aineiston ryhmittelystä alaluokkiin.

Pelkistetty ilmaus	Alaluokka
näytelmän realismi tukee samastumista lasten on helppo samastua nukkeihin esitys houkuttelee eläytymään samastumisen todennäköisyys jos on joutunut uhriksi voi palauttaa mieleen nuoruusmuistoja katsojissa realistinen kuvaus nuorten maailmasta osa keskustelusta internetissä roolihenkilöt uskottavia	samastumisen tuki teatterissa
nuoret tuottaa itse vaihtoehtoisia toimintatapoja nuoret tuo esille mitä käsitellä työpajat tilannekohtaisia, aiheet nousevat nuorilta	nuorten vaikuttamismahdollisuudet

Seuraavaksi kokosin alaluokat yhteen ja aloin luokittelemaan niitä yläluokiksi vastaavalla tavalla, eli aineiston ehdoilla. Yläluokkia muodostui yhteensä 10. Nimesin yläluo-

kat sekä aineistoni käsitteisiin että teoriaan viitaten. Taulukossa 4. on esimerkki siitä, miten luokittelin alaluokkia yläluokkiin. Yläluokista muodostui teoriaani pohjaten lopulta kolme pääkategoriaa (ks. Taulukko 5.).

Taulukko 4. Esimerkki alaluokkien ryhmittelystä yläluokkiin.

Alaluokka	Yläluokka
samastumisen tuki teatterissa fiktio turvana lasten ja nukkiin välinen luottamus hyvä tarina	samastuminen ja etääntyminen
moniammatillinen yhteistyö koulun henkilökunnan tuki vanhempien tuki vertaistuki koulun välittäminen koulun muun toiminnan tarkoitus kynnyksen madaltaminen avunsaannissa	sosiaalinen tukiverkosto

Taulukko 5. Yläluokat ja pääkategoriat.

Yläluokka	Pääkategoriat
reagointi reflektointi	teatteritapahtuman kokeminen
tabu esille ja käsittelyyn sosiaalinen käyttäytyminen voimautuminen ja voimauttaminen sosiaalinen tukiverkosto	työpajateatterin (TIE) sosiaalisen tuen muodot
teatteri kasvatuksen välineenä samastuminen ja etääntyminen teatteri-ilmaisu vuorovaikutuksen tukena terapeuttinen prosessointi	työpajateatterin pedagoginen ulottuvuus

Taiteilijoiden ja asiantuntijan sitaatteja olen eritellyt aineiston analyysissä ja he esiintyvät omilla nimillään. Nuorten haastatteluissa olen numeroinut haastateltavat h1–h5 anonymiteetin säilyttämisen vuoksi. Helpottaakseni analyysin lukemista olen poistanut sitaateista merkityksettömiä puhekielen täytesanoja sekä tautologiaa. Olen lyhentänyt sitaatteja niin, että tutkimuskysymysten kannalta vain oleellinen on jäljellä. Kolme pistettä sitaattien alussa tai lopussa kertovat, että lause on katkaistu, samoin lainauksien keskellä olevat kolme pistettä hakasulkeissa. Sitaattien ymmärrettävyyden vuoksi olen joihinkin sitaatteihin lisännyt hakasulkeisiin selventävän sanan tai sanoja.

5 AINEISTON ANALYYSIN TULOKSET

5.1 Teatteritapahtuma nuorten kokemana

5.1.1 Nuorten reaktioita

Haastattelemani viisi nuorta ja lomakekyselyyn vastanneet 18 nuorta olivat kahdeksaluokkalaisia. Nuorten vastauksista käy ilmi, että päällimmäiseksi heille oli jäänyt mieleen jokin hauskaksi koettu henkilö tai kohtaus, loppukohtaus ja Pauliinan kohtalo, mikä jäi selvittämättä näytelmän lopussa tai miehen ja Pauliinan välinen suhde. Joitakin mainintoja sai myös koko tarina, Toni ja hänen videologit. Yksi nuorista mainitsi nimeltä Laten, joka oli lähestynyt Tonia Messengerissä. Nuoret ovat siis kiinnittäneet huomiota projektin tavoitteiden kannalta oleellisiin asioihin. Toisaalta useita mainintoja sai huvittavaksi koettu kohtaus, jossa vauva, Pauliinan pikkuveli, leikkii tietokoneen kanssa. Kohtaus on irrallinen päätapahtumiin ja tavoitteisiin nähden. Kuitenkin vauva-kohtaus toi esityksen purkamiseen aineistoni perusteella keveyttä ja huumoria.

Esityksen katsominen herätti nuorissa monenlaisia tunteita huvittuneisuudesta ahdistukseen. Osalle nuorista tunteiden nimeäminen on ollut ehkä vaikeaa, sillä muutamassa lomakevastauksista oli kirjoitettu tietämättömyydestä ja epävarmuudesta omien tunteiden suhteen, kuten 'en tiedä', 'en osaa sanoa' tai 'joitain tunteita'. Kuitenkin nuoret nimesivät tunteista ahdistuksen, jota nimettiin eniten, surun, inhon ja hämmennyksen sekä sen, miten helppoa on saada nuoren luottamus.

h1: no vähä kaikkia..

h3: emmä tiiä, ehkä vähän tavallaan ahdistusta..

kaikki: joo ahdistusta..

h3: tai ku se oli tavallaan, ku siin näki että miten helppoa se on periaatteessa niinku tavallaan saada jonku nuoren luottamus sillai, ett se on aika pelottavaa ajatella että joku oikeesti..

h4: oli se aika ahistava.. (nuorten ryhmähaastattelu)

Toisaalta nuoret nimesivät lomakevastauksissa myös myönteisiä tunteita, kuten 'naurua', 'huvittuneita' ja 'iloa'. Koska näytelmä rakentuu synkän aiheen ympärille, on selvää, että se herättää ahdistusta ja hämmennystä katsojissa. Myös lopun keskeneräisyys

jättää katsojat tyytymättömään tilaan, sillä esitys on rakenteeltaan ei-katarttinen, eikä tuo tunteiden puhdistusta katsojille. Käsittely on jätetty tietoisesti työpajoihin, joissa osallistujilla on mahdollisuus vaikuttaa valittujen kohtausten tapahtumiin.

Haastattelemani nuoret pohtivat, että esitys soveltuisi yläasteikäisille ja sitä vanhemmil-
le, koska esityksessä ei kerrottu mitään suoraan. Pohjatietojen omaamisen katsottiin olevan oleellista esityksen ymmärtämisen kannalta.

...se on helpompi ymmärtää jos tietää niistä asioista kumminki jotain. niin sit se on helpompi käsittää. (nuorten ryhmähaastattelu)

...ku tossa ei suoraan kuitenkaan sanota mitään sillain... (nuorten ryhmähaastattelu)

5.1.2 Uskottavaa ja epäuskottavaa

Valtaosa nuorista piti esitystä uskottavana, mutta pari kohtausta herätti keskustelua uskottavuudesta nuorten ryhmähaastattelussa sekä nousi esille lomakevastauksissa. Nuoret esittivät, että kohtaus, jossa poikien uusi valmentaja tarjoaa 40€ Pauliinalle kaupassa ja Pauliina hyväksyy lopulta tarjouksen, oli epäuskottava, koska valmentaja oli Pauliinalle tuntematon.

...no emmä tiiä, kuka menee pyytään rahaa tuntemattomalta? Mä en varmaan ikinä menis. Se oli vähä outoo. (nuorten ryhmähaastattelu)

Se kun tuntematon antoi 40€ Paukulle (se että Pauliina hyväksyi sen). (lomakevastaus)

Näytelmässä Pauliina ja Nora tiesivät näöltä poikien valmentajan ja harrastuksen vuoksi he saattoivat törmätä valmentajaan treeneissä, mikä sai nuoret pohtimaan myös rajaa, milloin voi sanoa jotakin tuntemattomaksi.

...no periaatteessahan se sen tuns sen silleen, se ties ett kuka se on...(nuorten ryhmähaastattelu)

...no silleen se oli tuntematon että se ei tuntenut sitä kunnolla... (nuorten ryhmähaastattelu)

Toinen kohtaus, joka sai epäuskottavuudesta pari mainintaa, oli se, kun valmentaja ja Pauliina ovat kahvilla. Molemmat epäuskottavuutta herättäneet kohtaukset ovat eräitä käännekohtia esityksessä ja tuovat esille paitsi seksuaalista kaltoinkohtelua usein edeltävää houkutteluprosessia (grooming), jossa pikkuhiljaa saavutetaan nuoren luottamus myös miten helppoa on vaikuttaa toisen mielipiteisiin.

5.1.3 Loppukohtauksen pohdintaa

Näytelmän loppu jää auki ja viimeinen kohtaus päättyy tilanteeseen, jossa 14-vuotias Pauliina on valmentajan, 28-vuotiaan Samin, asunnolla ja Pauliina ihastelee Samin partaveden tuoksua.

- *Mikä täällä haisee?*
- *Mitä?*
- *Tai siis tuoksuu? (naurua)*
- *Tykkäät sä siitä.*
- *Tykkään.*
- *Sä oot tosi kaunis.*
- *Niinkö?*
- *Niin.*
- *Oikeestiko?*
- *Oikeesti.*
- *Mulla on vähä paha olla.*
- *Se menee ohi.*
- (huohotusta)*
- *Sami.*
- *Ei mitään hätää.*
- *Sami!*
- (huohotusta)*

Aineiston perusteella nuoret arvioivat, että Pauliina ei pääse lähtemään asunnolta pois ja Sami raiskaa Pauliinan. Toisaalta osa nuorista on kirjoittanut lomakkeissa, että Pauliina jää miehen luokse, minkä voi tulkita myös niin, ettei Pauliina edes halua lähteä pois Samin luota. Haastattelemani nuoret toivat esille myös Pauliinan epävarmuuden halustaan lähteä pois ja sen, että vankan humalan vuoksi hän ei pystynyt ajattelemaan selvästi ja päihtymys vaikutti myös toimintaan.

... joo ja sit se ei kuitenkaan ollu hirveen semmonen et ”mun täytyy lähtee. mun täytyy lähtee. mun täytyy lähtee.” ett silleen kokoajan vaan ”mun täy-

tyy lähtee pois.” [puhuu viimeisen sitaatin hidastetusti] silleen epävarmast. (nuorten ryhmähaastattelu)

...se ei ollu kuitenkaan ihan varma, ett haluuk se vai ei ett se ei pystyny oikein ajattella ku se oli niin humalassa... (nuorten ryhmähaastattelu)

Tämän pohjalta voi tulkita, että nuoret ovat pystyneet asettumaan fiktiivisen roolihahmon, Pauliinan, asemaan sekä pohtimaan kognitiivisesti näyttämöllä tapahtuneen toiminnan syitä ja seurauksia.

5.1.4 Kerronko asiasta?

Sugar Daddy -projektin välityksellä pyritään auttamaan nuoria kohtaamaan seksuaalisen kaltoinkohtelun ilmiö. Käsikirjoittaja-näyttelijä Hanna Lekander kertoo radiohaastattelussa, että asian tarkastelu teatterin keinoin voi rohkaista kertomaan asiasta ja auttaa tällä tavoin nuorta käsittelemään mahdollista kaltoinkohtelun kokemusta. Haastattelemani nuoret pohtivat helpottaako esityksen katsominen kaltoinkohtelusta kertomista. Ensimmäinen reaktio oli, että nuoret vaikenivat. Kysymys oli vaikea ja herätti epävarmuutta nuorissa. Eräs nuori kuitenkin pohti esityksen vaikutusta asiasta kertomiseen, johon muut nuoret yhtyivät mielipiteissään.

Kyllä se saattaa jos jotain on silleen kohdeltu kaltoin auttaa tai niin kannustaa kertomaan jollekin siitä. (nuorten ryhmähaastattelu)

Kaltoinkohtelusta jutteleminen on ilmeisen vaikeaa. Nuoret arvioivat, että omalle hyvälle kaverille tai läheiselle ihmiselle voisi kertoa asiasta mieluummin kuin esimerkiksi terveydenhoitajalle tai opettajalle. Lisäksi vanhempien luonteen koettiin vaikuttavan siihen pystyisikö kaltoinkohtelusta kertomaan heille.

h3: no se riippuu vanhemmista..

h1: mä kertoin ehkä kaverille..

m: no entäs terveydenhoitajalle tai opettajalle?

h5: no kyllä mä mieluummin kertoisin ehkä niinku jolleki läheisimmälle tai sillee kaverille just tai. (nuorten ryhmähaastattelu)

Kaverin sosiaalisen tuen merkitys oli selvää nuorille tilanteessa, jossa olisi mentävä kertomaan kuvittelusta kaltoinkohtelusta jollekin aikuiselle. Hyvä kaveri vierellä helpottaisi kokemastaan kertomista.

h5: joo, jos olis sitte tukee siin vierellä silleen..

h4: niin olis sitte helpompi kertoa. (nuorten ryhmähaastattelu)

Yli puolet lomakkeeseen vastanneista nuorista oli sitä mieltä, etteivät aio keskustella esityksestä myöhemmin. Muutama nuori kuitenkin pohti, että saattaa jutella esityksestä esimerkiksi kotona tai kavereiden kesken. Haastattelemani nuoret uskoivat juttelevansa esityksestä vielä kavereiden kanssa ja osa myös kotona vanhempien kanssa.

5.2 Työpajateatterin sosiaalisen tuen muodot

Tekijöiden ja nuorten käsityksissä esitysten ja työpajojen mahdollistama sosiaalinen tuki muodostuu pääasiassa ilmiön esille tuomisena, sosiaalisen käyttäytymisen tarkasteluna teatterin kautta, moninaisten voimauttavien kokemusten ja sosiaalisen tukiverkoston avulla.

5.2.1 Sosiaalinen käyttäytyminen

Työpajoissa nuoret ovat halunneet käsitellä kohtauksia, joissa tehdään näkyväksi esimerkiksi miten kaveroi vaikuttaa omaan käyttäytymiseen ja mielipiteisiin. Nuoret ovat lisäksi pohtineet humalan vaikutusta omaan seksuaaliseen käyttäytymiseen jo pelkästään katsomalla esityksen, mutta aineistoni perusteella se on noussut myös käsiteltäväksi asiaksi työpajoissa. Samansuuntaisia viitteitä sosiaalisen käyttäytymisen tarkastelusta antaa myös edellä kuvattu nuorten reflektio näytelmän loppukohtauksesta. Radiohaastattelussa tekijät kertovat millaisiin asioihin nuoret ovat tarttuneet työpajoissa.

...ne on tarttunut siihen ku tässä Sugardaddy tarjoaa rahaa Pauliinalle kaupassa, [...] me käsiteltiin sen kaverin suhdetta ett mikä oli tavallaan Noran rooli siinä hetkessä [...] Ja toisessa kohtaa niitä kiinnosti tää alkoholin tarjoaminen siellä kotibileissä... (Hanna, radiohaastattelu 3.12.2012)

Osassa kouluista, joissa Sugar Daddy -näytelmää on esitetty, työpajat on resurssien vuoksi korvattu yhteisellä ohjaajan vetämällä esityksen sisällön purkamisella useista luokista muodostuneille katsojille välittömästi esityksen jälkeen. Nuoret olivat sitä mieltä, että keskustelu olisi toiminut paremmin pienemmässä ryhmässä. Haastattelemani

nuoret pohtivat ison ryhmän vaikutusta aktiivisuuteen ja käyttäytymiseen. He ovat hyvin perillä paineesta, minkä nolatuksi tulemisen pelko aiheuttaa heissä.

h3: hmm. mun mielestä tavallaan joo, ett tolleen se kannattaa tehdä mutta se on aina inhottava olla isossa porukassa [...] vaikka olis joku ihan fiksu kysymys tai joku asia, niin ei sitä välttämättä kauheen moni halua sitt sanoo..ku siellä on niin paljo kaikkii ihmisii ja sitt kumminki tää tai mulla on semmonen kokemus, ett tää ikä on just semmonen...

h1: jos sanoo jotain..

h3: ..on vähä semmosta tyhmää tai sille nauretaan ja sitt se on vähä semmosta..

h5: ett kaikki kattoo

h3: isossa porukassa ett et sä viittaa sielt ja sano sitä asiaa mitä sulla on.

h5: kaikki kattoo ja siit tulee paineita sille joka sanoo sen.. (nuorten ryhmähaastattelu)

Hallveig Thorlacius on havainnut, että lasten on helpompi kertoa fyysisestä väkivallasta kuin seksuaalisesta hyväksikäytöstä ja usein lapset kertovat ongelmistaan kotona. On harvinaista, että lapset kertovat mahdollisesta seksuaalisesta hyväksikäytöstä jo esityksen aikana, usein se tapahtuu vähän myöhemmin.

It is more rare that they tell during the show about sexual abuse. It happens but most often it comes a little later. (Hallveig)

5.2.2 Voimauttaminen ja voimautuminen

Projekteilla on yhteys voimauttamisen ja voimautumisen käsitteisiin. Näytelmä on rakennettu mahdollisimman realistiseksi kuvaukseksi nuorten maailmasta ja nämä ovat tasavertaisina oman elämänsä asiantuntijoina mukana työpajoissa ja keskusteluissa. Esimerkiksi osa näytelmän tapahtumista luetaan konkreettisesti seinältä, jonkin sosiaalisen median kautta, mikä tuo esityksen lähelle nuorten maailmaa. Näytelmä antaa mahdollisuuden keskustella seksuaaliseen kaltoinkohteluun liittyvistä tilanteista. Nuorten toimijuus ja vaikuttamisen mahdollisuudet ovat merkittäviä työpajoissa ja esityksissä, mikä tukee nuoria olemaan aktiivisia oman elämänsä suhteen. Toisaalta esitykset ja työpajat tarjoavat tilaisuuksia havahduttaviin kokemuksiin ja auttavat lapsia ja nuoria tunnistamaan sopimatonta kohtelua.

Toimijuus ja vaikuttamisen mahdollisuudet

Sugar Daddy -projektissa mukana ollut seksuaaliterveyden asiantuntija Kirsi Porra pohdii radiohaastattelussa miksi nuorille puhuminen heidän omalla kielellään on tärkeää ja miten näytelmän katsominen toimii ennaltaehkäisevänä toimintana sekä vahvistaa nuorten toimijuutta.

Äärettömän tärkeää, se on yks osa sitä ennaltaehkäisyä [...] Eli se ku annetaan niitä välineitä niin voidaan keskustella asioista niin ku ne asiat ovat eikä piilotella vaan, niin mä aattelen et se rakentaa myös nuorelle semmosta et voidaan miettiä et jos tulee tällöinen vastaava tilanne niin sieltä tulee selkäytimestä viestiä et ai niin itse asiassa mä näin sen näytelmän et mitä siinä tapahtu eli se vahvistaa nuoren toimijuutta, ja sitä me tarvitaan myös et nuori pystyy sitten miettimään et miten tässä voisi toimia toisin. (Kirsi, radiohaastattelu 3.12.2012)

Myös työpajoissa nuoret saavat vaikuttaa itse niiden sisältöihin, sillä aiheet nousevat näytelmän pohjalta, mutta nuorilta itseltään. Silloin he pääsevät itse tutkimaan käytännössä vaihtoehtoisten toimintatapojen vaikutusta tilanteiden kulkuun.

...he [nuoret] lähtee myös tuottamaan varsinkin ku tässä on se työpaja sit sen jälkeen niin pystytään lähteen kattoon niitä eri mahdollisuuksia miten voitais jotain tiettyä asiaa rakentaa toisella tavalla mitä vaihtoehtoisia toimintatapoja on... (Kirsi, radiohaastattelu 3.12.2012)

Työpajojen lähtökohtana on ihmetellä ja luoda tietoa yhdessä nuorten kanssa, jolloin he ikään kuin joutuvat käsittelemään tietoa enemmän. Nuoret eivät ole työpajoissa passiivisia tiedon vastaanottajia, vaan aktiivisesti mukana tiedon luomisessa, mikä osaltaan vahvistaa nuorten vaikuttamismahdollisuuksia.

...työpajassa tän esityksen kautta me yhdessä ihmetellään sitä teemaa ja aihetta ja luodaan yhdessä tietoa niitten nuorten kanssa ja he joutuu prosessoimaan myös paljo enemmän... (Timo, radiohaastattelu 3.12.2012)

Asetelma, jossa nuoret pääsevät vaikuttamaan opetuksen sisältöihin, tuo mielenkiintoisen ristiriidan opetustilanteelle. Koska työpajoissa käsiteltävät aiheet ovat aina oppilaiden valintoja, ei sama aihe nouse välttämättä esiin toisissa työpajoissa. Työpajojen toimintaa ei voi siis suunnitella kokonaisuudessaan etukäteen, sillä liian ohjattuna se tukahduttaa osallistujien äänen.

Sehän täs työpajassa ehkä on niinku huonoa ja hyvää, että se elää koko ajan, että joku asia mikä me jossain käydään läpi ei välttämättä nouse missään muualla, että se on tilannekohtaista ja sitt toisaalta pakko se on olla niin ett se voi jotenkin onnistua olemaan semmonen ku se on, sitt jos se on kauheen ohjattua niin sitte se on just sitä kaadetaan tietoa. (Timo, ryhmähaastattelu 12.2.2013)

Nuoria tuetaan myös luomalla suorituspaineton ympäristö. Ketään ei pakoteta osallistumaan, vaan se riittää, että on paikalla. Seksuaalisen kaltoinkohtelun käsittelyssä, esityksen ja työpajojen avulla, nuoria ei leimata tyhmäksi tai syyllistetä, mikä rakentaa mahdollisuuden tasa-arvoiseen vuorovaikutukseen.

Tekijät ovat tietoisesti rakentaneet esityksen niin, ettei se anna valmiiksi pureskeltuja ratkaisumahdollisuuksia. Tällä he ovat toivoneet antavansa nuorille mahdollisuuden kehittää omaa ajattelua, heidän päättelytaitoja ja ongelmanratkaisukykyä. Tällainen esityksen rakenne lujittaa nuorten itsenäisyyttä.

...jos me ikään kuin halutaan kasvattaa vaikka itsenäisiä ihmisiä jotka pystyy niinku toimimaan yhteiskunnassa, niin niin heidän pitäis kehittää omaa ajattelua ja omaa ratkaisukykyä, eikä niin että me tarjotaan jotain tietoa ja sitten he voivat käyttää... (Timo, ryhmähaastattelu 12.2.2013)

Tietoisuuden havahduttaminen

Taiteilijat uskovat, että esityksen näkeminen saattaa havahduttaa katsojan oivaltamaan seksuaalisen kaltoinkohtelun todellisuuden ilmiönä. Näyttelijä Ville Seivo pohtii haastattelussa esittämänsä Tonin tilannetta, jossa hän ajautuu vahingossa seksuaalisen kaltoinkohtelun kohteeksi internetissä tapaamansa Laten suunnalta.

Niin se voi herättää siin ajattelemaan, niinku tajuumaan, ett hetkonen, mun täytyy nyt olla tarkkana sitt jos. Ett herättää sen oman ajattelun siitä, että tää asia on todellinen ett se voi tapahtua kenelle vaan, jotenkin niinku lisätä, kasvattaa sitä tietoisuutta. (Ville, ryhmähaastelu 12.2.2013)

Sugar Daddy -esityksessä käytetään eräänä tapahtumapaikkana sosiaalista mediaa, jonka mukaan ottaminen oli ajateltu dramaturgisena valintana. Se kuvaa oleellisesti nuorten maailmaa. Sosiaalisen median käyttö esityksessä on kuitenkin noussut erityisesti ammattilaisten koulutustapahtumissa keskeiseksi keskustelun aiheeksi. Nuorten parissa

toimivat ammattilaiset ja vanhemmat ovat havahtuneet huomaamaan kuilun nuorten ja aikuisten median käytössä. Näyttelijä Eeva Hautala kuvailee, kuinka eräs aikuinen katsoja oli oivaltanut esityksen nähtyään erot nuorten ja aikuisten maailmoissa.

...tajuus ett kuinka pihalla se tavallaan on, ku siellä oli niin paljon sitä teknologiaa ja sitä terminologiaa, mistä ei niinku edes ymmärrä sitä puhetta, mut se niinku kuuluu siihen teinien maailmaan, niin tavallaan se, ett hän oli ihan ulkona siitä meiningistä tavallaan, siis se oli hyvänä asiana, se asia, ett hän koki itsensä ulkopuoliseksi. (Eeva, ryhmähaastattelu 12.2.2013)

Ammattilaiset ja nuoret eivät välttämättä käytä samoja viestimiä, minkä vuoksi matalankynnyksen palvelut, kuten auttavapuhelin, eivät välttämättä olekaan nuorille todellisuudessa matalia.

...kuvitellaan just ett se kynnyks on kauheen matala, jos se on niinku ett soita meille, niinku tos tapahtuu semmonen tajuaminen mun mielest, ett eihän se oookkaan matalakynnyks ku ei ne tykkää soittaa, sen pitäis tietysti olla joku mikä on oikeesti niinku nuorille matala. (Timo, ryhmähaastattelu 12.2.2013)

Tunnistaminen

Sekä Kids on the Block- että Sugar Daddy -esityksissä kuvaillaan ja tuodaan teatterin keinoin esille erilaisia tilanteita, joissa lapsia tai nuoria kohdellaan kaltoin. Tilanteet eivät todellisuudessa ole välttämättä niin yksiselitteisiä. Näytelmässä on huomioitu myös internetin tuoma muutos seksuaaliseen kaltoinkohteluun, sillä sen kautta on esimerkiksi lähes rajattomat mahdollisuudet päästä jonkun luo. Porra esittää seksuaaliterveyden asiantuntijan näkökulmasta, miten oivallisesti Sugar Daddy -näytelmässä kaltoinkohtelun moninaisuus ilmenee.

...se on tuotu laajasti se eri näkökulma minkälaista kaltoinkohtelun muotoa on ja niillä sanoilla mitä nuoret kokevat ja myös et siellä on digitaalinen media eli netti ja sitte tämmöstä heittoja tulee nuorille sekä tytöille että pojille mut myös että vertaisten välillä tapahtuu rajojen ylittämistä mitä siinä näytelmässä tuli esim. se tyttö menee pojan syliin ja hinkkaa itseänsä. (Kirsi, radiohaastattelu 3.12.2012)

Taiteilijoiden käsityksissä esityksen näkeminen voi auttaa lapsia ja nuoria tunnistamaan sopimatonta kohtelua ja näin he saavat valmiuksia puolustaa itseään, jos kohtaavat sa-

mankaltaisen tilanteen todellisuudessa. Tunnistamisen vahvistaminen rakentuu nuorille myös työpajoissa konkreettisen harjoittelun avulla.

It helps them to feel what is unappropriate and they are more prepared to defend themselves. (Hallveig)

...toivotaan siinä mielessä sitten kun he näkevät esityksen ja mahdollisesti jopa paikkaavat jotain roolia, konkreettisesti niinku harjoittaa sitä tilannetta ett sitten kun se tulee oikeessa elämässä niin se oli helpompi tunnistaa. (Timo, ryhmähaastattelu 12.2.2013)

Keskusteltaessa nuorten kanssa esityksen vaikutuksesta kaltoinkohtelun tilanteiden tunnistamiseen, he miettivät, että esityksen näkeminen saattaa helpottaa tunnistamisprosessia. Toisaalta eräs nuori arveli, etteivät näytelmässä tapahtuneet tilanteet ole kovin yleisiä. Arveltavasti nuori tarkoitti juuri Pauliinan ja Samin välillä tapahtunutta kohtelua, joka oli räikein esityksessä tapahtunut seksuaalisen kaltoinkohtelun muoto.

h5: varmaanki joo..

h2: kyllä varmaan.

h1: no emmä tiää, ei tommosta nyt kumminkaa kauheesti sillai tapahdu. (nuorten ryhmähaastattelu)

Tekijöiden haastattelussa tuli esille myös vaikeus tunnistaa yleisön joukosta mahdolliset kaltoinkohtelun uhrin. Tehtävä saattaa olla ulkopuoliselle jopa mahdoton, eikä pelkääntään katsojien reaktioiden perusteella voi tehdä johtopäätöksiä avuntarpeesta. Taiteilijat ovat hyvin tietoisia, ettei esitys yksistään ole riittävä tapa ilmiön käsittelyssä, siksi myös moniammatillisten työryhmien panosta tarvitaan.

Koska mä olettaisin, sitte jos joku menee lukkoon tai kokee sen niin ahdistavaksi että sulkee itsensä, niin sitä, hän vaan hiljentyy ja sitt on tosi vaikea kenenkään ulkopuolisen bongata, ett miks sä istut siellä hiljaa, onko sua ahdisteltu, ett miten siihen voi puuttua? Että sitä voi olla mahdotonkin nähdä. (Timo, ryhmähaastattelu 12.2.2013)

5.2.3 Sosiaalinen tukiverkosto

Esitysten ja työpajojen kautta ilmentyy sosiaalinen tukiverkosto, joka käsittää tuen koulun henkilökunnalle, vanhemmille sekä nuorille ja lapsille. Tuki voi olla konkreettisesti

esimerkiksi välineitä keskustella haastavasta aiheesta, vertaistukea ja turvallisuuden tunteen viestimistä sekä kynnyksen madaltamista avun pyytämisessä.

Välineet keskustella ja työstää

Taiteilijoiden käsityksissä koulun henkilökunta on ollut helpottunutta saadessaan apua haastavan aiheen käsittelyyn, sillä he ovat kokeneet teatteriesityksen helpottavan asiasta keskustelua. Esitys voi olla itsessään jo koulun kaipaama työväline kaltoinkohtelun käsittelyssä. Esimerkiksi Islannissa nukketheateriesityksen jälkeen opettajat ja muu henkilökunta saavat valmiita teatterillisiä työmenetelmiä taiteilijoilta.

...[terveydenhoitajat] liputti ihan täysillä ett tuokaa tää meidänkin kouluun, antakaa lisää työvälineitä.” (Eeva, ryhmähaastattelu 12.2.2013)

It is a great relief for them [koulun henkilökunnalle] to get help with these difficult questions and they often say that it made things somehow simpler and easier to speak about. They get also material to work with after the show – many ideas to play with, make theatre etc. and good advice how to speak about this with the children without hurting their innocence. (Hallveig)

Vertaistuki

Esityksen koetaan antavan myös vanhemmille valmiuksia keskustella asiasta lastensa kanssa ja samalla vertaistukea toisista vanhemmista, jos katsojaryhmänä olisivat vanhemmat. Nuorille esityksen ja työpajojen uskotaan antavan mahdollisuuden nähdä elämää teatterin kautta ja huomata, että samankaltaisia kokemuksia voi olla muillakin. Näin nuorille avataan mahdollisuus vertaistukeen.

Mä ainakin ajattelisin niin, että se että näkee että okei tätä voi tapahtua muillekin, minä en ehkä ole ainoa. (Timo, ryhmähaastattelu 12.2.2013)

...tätä voi tapahtua muillekin. (Eeva, ryhmähaastattelu 12.2.2013)

Turvallisuuden tunne

It also gives them a feeling of security to know that the school cares. (Hallveig)

Aineistoista selvisi vielä, millainen rooli koululla voi olla sosiaalisen tuen antajana. Hallveig uskoo lasten tiedostavan koulun välittävän lapsista, mikä lisää lasten turvallisuuden tunnetta. Myös Sugar Daddy -projektin taiteilijat pohtivat, että koulu viestii välittämisen tunnetta nuorille hankkimalla normaalista koulurutiinista poikkeavaa ohjelmaa koululle, vaikka nuoret eivät sitä tiedostaisikaan. Tosin esityksen täytyy olla merkittävä nuorille, että viestin sisältö säilyy samana.

...varmasti kaikki teot jotka tehdään niitä varten, niin kyl mä luulen, että nuori vaikka se ei sitä tietoisesti ajatteliskaan, niin se silti kokee sen välittämisenä, kyl must jos hankitaan jotain normaalista koulurutiinista poikkeavaa, niin kyllähän hän se jostain joka tapauksessa viestii, ett tää asia on mulle tärkeätä, varsinkin jos se on hyvä se esitys... (Timo, ryhmähaastattelu 12.2.2013)

Kynnyksen madaltaminen avun pyynnössä

Esityksen toivotaan olevan enemmänkin voimauttava kokemus ja madaltavan kynnystä hakea apua. Taiteilijat pyrkivät maanläheisellä lähestymisellä asian käsittelyssä luomaan katsojille ja työpajoihin osallistujille itsestään avoimen kuvan, minkä uskotaan rohkaisevan mahdollisia uhreja ottamaan yhteyttä auttaviin tahoihin. Esityksen jälkeen katsojille vielä tiedotetaan paikoista, joista saa tarvittaessa apua kyseessä oleviin kysymyksiin.

[...] me ollaan ajateltu että jos me pystytään kuitenkin antamaan semmonen kuva että, hei me ollaan avoimia ja me käsitellään tätä asiaa järkevästi ja maanläheisesti [...] ikään kuin just madallettas sitä kynnystä ottaa yhteyttä niihin auttaviin tahoihin, jos kerran ei perheessä tai muussa lähipiirissä löydy sellaista apua. (Timo, ryhmähaastattelu 12.2.2013)

Edellä kuvattu ammattilaisten havahduttava kokemus matalankynnyksen palveluista (ks. Tietoisuuden havahduttaminen) antaa myös palveluntarjoajalle merkittävää tietoa palvelun toimivuudesta ja voi näin auttaa sen kehittämisessä tarpeita vastaavaksi.

Islantilaisen nukketeatteritaiteilijan esitys on tuonut auttavat tahot lasten luokse, sillä esityksen aikana on aina monia ammattilaisia havainnoimassa lapsia, eli projektia toteutetaan moniammatillisesti. Paikalla on esimerkiksi kouluterveydenhoitajia, psykologeja ja sosiaalityöntekijöitä. He tarkkailevat lasten reaktioita ja kirjoittavat muistiin epäilystä

herättävät huomiot. Esityksen jälkeen moniammatillinen työryhmä kokoontuu keskustelemaan epäilyistä herättävistä tilanteista ja he miettivät yhdessä tarvetta tehdä lastensuojeluilmoitus. Hallveig kertoo, että asiantuntijoiden läsnäolo on tärkeää myös lasten kokemusten välittömän kuulemisen vuoksi. Sillä joku lapsista voi haluta heti esityksen jälkeen kertoa jotain ammattiauttajalle.

Sometimes the children wish to speak to some of the specialists directly after the show. (Hallveig)

5.3 Työpajateatterin pedagoginen ulottuvuus

Teatterin tekijöiden käsityksissä keskeiset kasvatukselliset elementit pohjautuvat projekteissa paitsi teatterin välinearvoon myös taiteellisiin arvoihin, jotka tutkielmani kohteena olevissa esityksissä näkyvät samastumisen ja etäännyttämisen mahdollisuuksina. Konkreettiset teatterilliset harjoitteet työpajoissa tukevat osallistujien vuorovaikutusta. Vaikka esimerkiksi Sugar Daddy -näytelmä ei ole terapia-esitys, siinä on havaittavissa joitakin terapeuttisia piirteitä niin katsojille kuin tekijöillekin.

5.3.1 Teatteri kasvatuksen välineenä

Sugar Daddy -projekti on jo lähtökohtaisesti tehty niin, että esitys ja sitä seuraava työpaja muodostavat yhdessä kokonaisuuden, jonka tavoitteena on toimia avauksena seksuaalisen kaltoinkohtelun käsittelyssä. Tämän vuoksi Sugar Daddy -näytelmä ei toimi itsenäisenä esityksenä, vaan vaatii esityksen purun lunastaakseen päätavoitteen. Taiteilijat pohtivat myös, että seksuaalisen kaltoinkohtelun käsittelyssä esitys ja työpaja -kokonaisuus voi olla hyvä lisä ja lähtökohta nuorten auttamiselle.

...ei tietenkään tää teatteriesitys voi olla ainoa keino millä käsitellään. Tää on mun mielestä hyvä hyvä lisä ja hyvä työkalu, mutta [...] eihän se tee turhaksi näitä muita systeemejä mitä on jo rakennettu... (Timo, ryhmähaastattelu 12.2.2013)

Onhan se hyvä lähtökohta. (Eeva, ryhmähaastattelu 12.2.2013)

Ohjaaja avaa myös käsitystään teatterin tehtävästä yleisesti yhteiskunnassamme ja näkee Sugar Daddy -projektilla olevan samankaltaisen osan ravistella ja heijastaa yhteiskunnan tapahtumia.

Et ehkä teatterin tehtävä noin ylipäänsä yhteiskunnassa aika usein nähdään silleen että se peilaa yhteiskuntaa tai ravistelee sitä tai jotain tällaistyypistä, että kyllähän varmaan tänkin... (Timo, ryhmähaastattelu 12.2.2013)

Haastattelemani nuoret pitivät ohjaajan vetämää teatterillisia työtapoja hyödyntävää keskustelupurkua konkreettisenä ja hauskana tapana puida esiin nousseita kohtauksia. Yksi nuori oli kuitenkin sitä mieltä, että jo pelkkä esitys oli riittävä. Samoin lomakevastauksissa yksi nuori oli vastannut avoimeen kysymykseen yleisestä palautteesta, että esityksen läpikäynti lopussa oli pitkäveteistä ja turhauttavaa.

h1: mun mielest sen tajus kaiken siitä esityksestä, että ei siinä ois tarvinnu hirveest uudestaan käydä niitä asioita enää.

m: ei olis tarvinnu enää uudestaan käydä?

h1: niin, must se esitys niinku riitti, tai ite tajus kaiken silleen.

m: okei, joo.

h3: mut se oli must kyllä ainakin ihan silleen hauska että ne teki sen uudestaan..

kaikki muut: niitä uusia kohtauksia..

h3: et se oli sillai [...] kivan konkreettinen tapa.

Nuoret olisivat osallistuneet mielellään työpajoihin, joissa olisivat päässeet itse tekemään teatterillisia harjoituksia. He myös arvioivat, että oli hyvä kun esityksen ohjaaja veti toiminnallisen esityksen sisällön purkamisen, sillä hänen koettiin olevan vahva asiantuntija esityksestä, mitä lisäsi toisena käsikirjoittajana toimiminen.

...se oli kirjoittanut sitä kans, niin sit se oli semmonen tai oli semmonen olo että se varmasti tietää ne asiat tosi hyvin. (nuorisohaastattelu)

Teatterin toimiessa kasvatuksen välineenä myös taiteilijoiden oma rooli muuttuu. Tekijät ovat pohtineet pedagogissa keskusteluissa omaa kasvanutta vastuutaan ja verranneet omaa vastuunkantamista taiteilijan rooliin, jossa taidetta tehdään taiteen vuoksi.

...tässä myös taiteilijat ottavat poikkeuksellisesti vastuuta tekemisestään tai poikkeuksellisen paljon niin, [...] musta usein tuntuu, että taiteilijat on silleen että mä voi tehdä mitä vain, räjäyttää teidän tajunnan, eikä mun tarvi [...] vastata siitä murhetta, että miten te reagoitte.. Meillä on silleen kui-

tenkin ollu pedagogista ajattelua että me vähä yritetään myös miettiä sitä mitä me mahdollisesti aiheutetaan. (Timo, ryhmähaastattelu 12.2.2013)

...Ollaan keskusteltu [sisällöstä] tosi paljon... (Eeva, ryhmähaastattelu 12.2.2013)

5.3.2 Teatteri työmenetelmänä

Sugar Daddy -projekti on toteutettu muun muassa yhteistyössä Väestöliiton kanssa. Heiltä saamansa palautteen mukaan, työntekijät ovat kokeneet teatterin käytön työmenetelmänä virkistävänä ja herättävänä niin suurta innostusta, joka ruokkii tunnetta rajattomista mahdollisuuksista kehittää uusia työmenetelmiä aiheen käsittelyyn.

...niillä on töissä niin hyvä pössis tästä, ku tässä on jotenkin semmonen, että kaikki on mahdollista -fiilis, kokoajan voidaan kehittää kaikkee uutta ja ei niinku tarvi rajottaa itteensä [...] se on ollut tosi virkistävää niitten mielestä. (Timo, ryhmähaastattelu 12.2.2013)

Tekijät ovat saaneet myös nuorilta myönteistä palautetta teatterin käytöstä työmenetelmänä. Eräs nuori kirjoitti myös yleisen palautteen kohdalle lomakevastauksessaan toiveensa esityksien määrällisestä kasvusta koululle. Samansuuntaisia argumentteja antavat myös edellä sosiaalisen tuen luvussa käsitellyt huomiot koulujen henkilökunnalta saadusta palautteesta, jossa he ilmaisivat helpotuksensa saadessaan työmenetelmiä käsitellä haastavaa aihetta (ks. Välineet keskustella ja työstää).

5.3.3 Opetuksen vaihtelu seksuaalikasvatuksessa

Nuoret kertovat, että heillä on ollut seksuaalikasvatusta läpäisyperiaatteella muissakin aineissa, mutta erityisesti terveystiedossa. He muistelevat, että seksuaalikasvatuksen opetuksessa olisi ollut ennenkin joku ulkopuolinen kertomassa ja opetuksessa olisi hyödynnetty videomateriaalia ja siihen liittyviä tehtäviä. Näytelmiä he eivät olleet koulussa tätä ennen nähneet.

Haastattelemani nuoret kuvailivat olevansa tyytyväisiä saadessaan opetukseen vaihtelua. Eräs nuori tuo esille, että opettajajohtoiseen diaesitykseen voi olla vaikea keskittyä. Ulkopuolisen henkilön pitäessä tuntia, tilanne on erilainen ja intensiivisemmän keskitty-

misen myötä tilanne luo oppimiselle myönteisen vaikutuksen. Myös näyttelijä Eeva arvioi nuorten arvostavan vaihtelua opetuksessa.

...sitko tulee joku ulkopuolinen niin se on tavallaan, et siihen keskittyy ihan eri tavalla ku johonki siihen ett opettaja näyttää dioja ja selittää siellä edessä, siihen keskittyy paremmin ja ehkä oppiikin paremmin. (nuorten ryhmähaastattelu)

...niiden mielest varmaan siistiä että näkee ett tehään jotain erilaista tai käsitellään jotain asiaa erilailla. (Eeva, ryhmähaastattelu 12.2.2013)

Vaihtelua opetukseen tuo myös sen ohjautuvuuden suunnan muutokset. Oppilaat saattavat kokea alemmuutta ylhäältä alaspäin ohjautuvassa opetuksessa, mitä edustaa esimerkiksi PowerPoint -esitykset. Tällaisessa opetuksen muodossa jätetään vain vähän tilaa nuorten oman äänen kuulemiselle, mikä voi aiheuttaa kapinointia nuorissa.

...Peltolan demo-työpajoissa tuli esille että lähtökohta ehkä PowerPointissä on eritavalla et meil joku tulee kertomaan miten asiat ovat ja nuoret itse ehkä koki että heitä pidetään tyhminä... (Timo, radiohaastattelu 3.12.2012)

...se [PP] on ylhäältä alaspäin ohjautuvaa, ja mä ymmärrän hyvin nuorten just nää reaktiot et heitä pidetään typerinä ja silloin tulee vastustus, mutku päästään näytelmän kautta ja sitten sen purkamaan vielä niin sillo asiantuntijat keskustelevat keskenään, nuoret oman elämänsä asiantuntijoina ja sit vielä mahdollisesti näyttelijät ja ketä muita asiantuntijoita siellä on niin se kompensoituu hyvin. (Kirsi, radiohaastattelu 3.12.2012)

Teatteriesitys antaa mahdollisuuden erilaisilla lähtökohdillaan kasvatuksessa ja opetuksessa käsitellä vaikeaa aihetta ilman pelottelua ja uhkakuvien luomista. Ohjaaja käyttää tässä käsitettä ongelmalähtöinen lähestymistapa, on huomattava, ettei hän tarkoita tässä yhteydessä PBL -oppimismenetelmää, vaikka ongelmalähtöinen oppiminen on sanana lähellä Timon käyttämää käsitettä.

...jos sitä lähdetään jotenkin puimaan kauheen ongelmalähtöisesti jotenki koulussa että nyt meillä on tällöisiä uhkia ja ja tällöisiä ansoja ja ja teoriassa voi tapahtua sitä ja tätä ja tota [...] ongelmalähtöinen lähestymistapa on niin erilainen ku sitte jos katsotaan joku teatteriesitys ja sit aletaan sitä purkaan. (Timo, ryhmähaastattelu 12.2.2013)

5.3.4 Samastuminen ja etäännyminen

Teatterissa samastuminen ja etäännyminen mahdollistavat oppimista. Samastumista tukee esimerkiksi nuorten kohdalla näytelmän realismi ja roolihenkilöiden uskottavuus. Lasten on helppo samastua nukkeihin ja heidän välillään on vahva luottamus. Esiytysten fiktiivisyys puolestaan luo mahdollisuuksia etäännyä kokemuksesta.

Samastumisen tuki teatterissa

Sugar Daddy -esityksen taiteilijoiden käsityksissä näytelmän kaikki tapahtumat ja muotoseikat, kuten kielenkäyttö ja sosiaalisen median käyttö, ovat hyvin todenperäisiä, joten esityksessä on paljon seikkoja mihin tarttua kiinni nuorena katsojana. Nuorilta saamansa palautteen perusteella roolihenkilöt ovat uskottavia heidän mielestään. Nämä elementit voivat vahvistaa katsojien mahdollisuuksia kokea samastumista. Samoin nukkien kertomat tarinat herättävät samastumista lapsissa.

It is obvious that these stories open up their own stories and they identify easily with them. Their reaction is often: This has also happened to me. (Hallveig)

...se [näytelmä] pyrkii olemaan mahdollisimman realistinen, mahdollisimman todenmukainen kaikissa tilanteissa, kaikki ne kohtaukset ja kaikki ne tapahtumat on mahdollisimman realistisia semmosii että niitä vois tapahtuu oikeesti niin siihen on helppo samastua niin se myöskin edesauttaa sitä että siihen on helppo tarttua kiinni... (Ville, ryhmähaastattelu 12.2.2013)

Tekijät myös uskovat, että katsojien joukossa on todennäköisesti joku samankaltaisia tilanteita kokenut henkilö. Tätä vahvistaa taiteilijoiden laajentunut tieto seksuaalisen kaltoinkohtelun monimuotoisuudesta ja yleisyydestä ilmiönä, mikä tuli esille harjoitteluvaiheessa. Vanhemmat katsojat saattavat puolestaan palata muistoissaan nuoruuteen.

Se samastumisen, jotenkin se oli myös siinä harjoitusvaiheessa ku siinä oli eriasteisia [...] hyväksikäytönasteita, mietittiin sitä että yleisössä on varmaan, koska se on yllättävän yleistä, että eritavalla on tullu tavallaan seksuaalisesti kaltoinkohdeksi, että se prosentuaalinen osuus on niin suuri, että on hyvin todennäköistä että jos meillä on iso liuta teinejä tai lapsia kattomassa, että joku niistä on itse joutunut uhriksi... (Ville, ryhmähaastattelu 12.2.2013)

...se näki sen esityksen niin sen jälkeen, että kaikki ne sen nuoruuskamp-pailut nous tosi vahvasti pintaan... (Eeva, ryhmähaastattelu 12.2.2013)

Fiktio turvana

Kids on the Block -esityksessä nuket kertovat oman tarinansa ja miten he ovat saaneet apua, kun ovat viimein kertoneet jollekin luotettavalle henkilölle kokemuksestaan. Lasten kohdalla fiktion luoma turvallisuus rakentuu vahvasta luottamuksesta nukkien ja lasten välillä. Lapset esimerkiksi puhuvat aina esityksen aikana nukille, vaikka nuketta-jat ovat näkyvissä. Fiktion voimaa kuvastaa hyvin tarina katsojasta, joka ihmetteli miksi eräällä nukella oli sama ääni kuin Hallveigilla.

The children always speak to the puppets during the show. We are visible, but they do not speak directly to us. There is a lot of trust between the children and the puppets. One girl even asked me: Why do you have the same voice as Johanna (one of the puppets)? (Hallveig)

Nuorten kohdalla fiktion merkitys selittyy osin sillä, että voi keskusteluissa turvautua fiktiivisiin tapahtumiin, eikä tarvitse heti paljastaa itsestään mitään. Keskusteluissa on myös heti jotain konkreettista mukana näytelmän tapahtumien myötä.

...tossa puhutaan fiktiosta näyttämöllä, eli ollaan niinku turvassa, pääs-tään, ei paljasteta vielä mitää itestä vaikka alettais puhumaan, mut sitten kuitenkin siinä on jotain konkreettista mistä voidaan puhua... (Timo, ryh-mähaastattelu 12.2.2013)

5.3.5 Teatteri vuorovaikutuksen tukena

Kommunikointia tukevia elementtejä on projekteissa monia. Esimerkiksi osallistujien puheilmiasua tuetaan teatterillisilla harjoitteilla ja myös työpajojen vetäjät ovat autta-massa osallistujien omien ajatusten sanallistamisessa. Keskeinen vuorovaikutusta lisää-vä asia on yhteinen katsomiskokemus, mikä luo osaltaan käytännönläheisyyttä keskus-teluihin. Koska näytelmän loppu jää avoimeksi, se herättää provokaatiota ja siten myös keskustelua osallistujien kesken.

Keskustelua kohti

Yhteisen kokemuksen jakaminen on vuorovaikutusta helpottava asia. Tutkielmani projektien aiheet ovat vaiettuja yhteiskunnassamme, joten niistä keskustelemisen voi olettaa olevan vaikeaa. Aineistossa esitys ja sen katsomiskokemus ovat konkreettinen asia, mistä voi aloittaa keskustelun.

...meillä on se yhteinen esitys, mikä me ollaan nähty ja se on jotain konkreettista ja me voidaan puhua siitä, ett mun mielestä helpottaa sitä ett siitä voidaan keskustella. (Timo, ryhmähaastattelu 12.2.2013)

Työpajoissa teatterillisten harjoitteiden tehtävä on muun muassa helpottaa keskustelua ja selkiyttää omien ajatusten jäsentämistä. Eräs käytetty tekniikka on mielipidejana, jossa osallistujat asettuvat janalle, jolle on asetettu ääripäät 'täysin samaa mieltä' ja 'täysin eri mieltä'. Työpajan ohjaaja voi esittää myös kysymyksiä, joihin vastaamalla osallistuja yrittää perustella oman mielipiteensä. Harjoitukset osoittavat, että kenenkään ei tarvitse heti osata lausua omaa mielipidettään selkeästi julki, vaan pienillä askelilla mennään kohti selkeää ilmaisua.

Käytännölliset ja toiminnalliset harjoitukset vievät osallistujia syvemmälle aiheen käsittelyyn, sillä työpajoissa nuorilla on mahdollisuus itse paikata näytelmän roolihenkilöitä. Kyseessä on tekniikka, jossa tehdään uusia versioita näytelmän kohtauksista. Nuori saa tilaisuuden kokea turvallisessa ympäristössä, miten vaikea tilanne se on esimerkiksi Pauliinana päästä pois valmentaja Samin asunnolta (ks. dialogi s.47). Toisaalta myös opettajat saivat mahdollisuuden kokea teorian testaamista käytännössä, sillä usein tilanteessa oleminen on huomattavan erilaista kuin ulkoapäin neuvominen.

...sekin tuli sieltä että minä tiedän miten tämä ratkaistaan, sitte ku se on niin eri olla siinä tilanteessa ku silleen ulkoapäin neuvoa, että se ois noille opettajillekin hyvä kokemus, ku on vaikka monta vuottakin neuvonut nuoria ja sitt ihmettelee että miks ne vaan aina tekee noin tyhmiä ratkaisuja... (Timo, ryhmähaastattelu 12.2.2013)

Motivoiva provokaatio ja esityksen avoimuus

Koska esitys jättää katsojille tulkinnanvapauden se herättää jo keskustelua ja toisaalta helpottaa keskustelun aloittamista seksuaalisen kaltoinkohtelun käsittelyssä. Näytelmä ei siis anna valmiita vastauksia, eikä väitä mitään vaan kertoo erilaisia tarinoita seksuaalisesta kaltoinkohtelusta. Tuntuvin avoimuus on esityksen lopussa, sillä loppukohtaus jää kesken. Taiteilijat ovat huomanneet sen voimakkaan vaikutuksen katsojissa ja kokevat sen kiinnostavaksi.

...oli ne muutamat ihmiset jotka oli sitä mieltä että hyvinhän siinä kävi, ett ei siinä ollu mitään väärää. Ja sitte taas ku me oltiin vetämässä teineille niin siis koko auditorio oli että ”Hyi - nyt se raiskaa sen!” Ett kaikille oli ihan selvää että siinä käy erittäin huonosti. Ett ihan sama loppu ja eri ihmiset tulkitsee sen ihan eri tavalla. Niin sehän herättää hyvin keskusteluu. (Ville, ryhmähaastattelu 12.2.2013)

Että tavallaan se on yks tapa jolla se keskustelu pyritään saada liikkeelle. Senhän takia ton esityksen dramaturgiakin on tommonen että se loppuu kesken. Että katsoja ei tavallaan saa sitä, no Aristoteelisen draaman katarsista, vaan että se jätetään semmoseen tyytymättömään tilaan... (Timo, ryhmähaastattelu 12.2.2013)

Lopun keskeneräisyydellä on myös keskustelun herättämisen lisäksi tarkoitus herättää katsojissa motivaatio jatkaa käsittelyä. Motivaatio myös tunnetusti auttaa oppimista.

Terapeuttinen prosessointi

Taiteilijat korostavat, että Sugar Daddy -näytelmä ei ole terapiaa, mutta siinä saattaa olla seksuaalista kaltoinkohtelua kohdanneelle terapeuttisia piirteitä. He ovat pyrkineet dramaturgisilla valinnoilla ehkäisemään traumaattisen kokemuksen uusintamisen ja ottaneet näin mahdolliset seksuaalista kaltoinkohtelua kokeneet katsojat huomioon. Tämän vuoksi esimerkiksi loppukohtauksessa ei esitetä suoraa väkivaltaa, vaan se mitä siinä mahdollisesti tapahtuu jää katsojan oman päättelyn varaan.

Seksuaalista kaltoinkohtelua kohdanneen katsojan näkökulmasta taiteilijat arvioivat, että esitys todennäköisesti elähdyttää muistoja katsojan mielessä. Katsojan terapeuttinen prosessointi voi käynnistyä muistojen heräämisen ja katsojan tarinaan eläytymisen vai-

kutuksesta. Tekijät myös pohtivat, että esitys voi olla esiasteista psykodraamaa kaltoinkohtelun uhrille.

...kun Ville puhui, että tää ei oo niinku terapiaa, mutta jos tätä mieltii hänen näkökulmasta, joka on jo tullut seksuaalisen kaltoinkohtelun uhriksi ja hän näkee ton esityksen, niin sitten voi mieltiä et se vois olla jo esiasteista psykodraamaa hänelle, koska psykodraamassa se sitten niinku itse eletään uudestaan niitä ahdistavia hetkiä, käsitellään sitä mistä siinä on niinku kysymys.. tai että tää voi olla psykodraamaa hänelle ilman että laittaa itensä siihen peliin. (Timo, ryhmähaastattelu 12.2.2013)

Taiteilijat tiedostavat myös sen mahdollisen tilanteen, jossa jollekin katsojalle esitys voi olla liian rankka katsottavaksi.

Harjoituskaudella tekijät kokivat itse oivalluksen hetkiä, jolloin he tulivat tietoisiksi omista rajoistaan omien nuoruusmuistojen tullessa esille. Kokemusten herättämät muistot ja yhdessä niiden purkaminen on voinut olla siis myös tekijöille itselleen terapeutista.

Kyllähän meille ainakin työryhmällä kävi harjoitusprosessissa silleen, että aika monta kertaa tuli semmonen ahaa-elämys, ett hei, mää oon ollut tän kaltaisessa tilanteessa ja en mä sillo tajunnu ett täs vois olla jotain tämmöstä ja sitt ollaan puhuttu siitä että sillo kävi tuuri, ett ei tää ei ajautunut mihinkään eteenpäin, mutta joillekin ei ole sitten ehkä käynyt niin hyvä tuuri, tai sitt niinkö kyllä me ainakin tiedostimme tai tultiin tietoiseksi niistä rajoista. (Timo, ryhmähaastattelu 12.2.2013)

5.4 Yhteenveto analyysin tuloksista

Olen edellä yrittänyt vastata tutkielmani alaongelmiin ja kokoan tässä yhteen analyysin keskeisiä tuloksia alaongelmien mukaisessa järjestyksessä, eli kuvaan ensin nuorten kokemuksia Sugar Daddy -teatteritapahtumasta, sen jälkeen pohdin millaista sosiaalista tukea aineistoni työpajateatterit antavat sekä lopuksi avaan työpajateatterin pedagogisia ulottuvuuksia.

Nuoret olivat kiinnittäneet katsojina huomionsa projektin kannalta keskeisiin tapahtumiin, kuten Pauliinan ja valmentajan välisiin tapahtumiin. Tunteiden nimeäminen oli osalle nuorista vielä vaikeaa, mikä oli oletettavissa heidän nuoren ikänsä vuoksi, mutta

katsojina he reagoivat esitykseen sekä huvittuneina että ahdistuneina. Katsomiskokemusta nuoret reflektoivat muun muassa epäuskottaviksi kokemiensa kohtausten sekä loppukohtauksen kautta. Nuorten mielestä epäuskottavat kohtaukset olivat keskeisiä käännekohtia tarinassa, kuten rahan lainaaminen valmentajalta. Epäilystä herättävät kohtaukset tarjoavat oivallisen tilaisuuden tutkia esimerkiksi kaverin vaikutusta omaan toimintaan ja groomingprosessin eri vaiheita. Haastattelemani nuoret pystyivät reflektoimaan loppukohtaukseen johtanutta tilannetta älyllisesti. Yli puolet lomakkeeseen vastanneista nuorista ei aikonut keskustella esityksestä kotona tai kavereiden kanssa. Haastattelemani nuoret taas aikoivat keskustella esityksestä jotain läheistensä kanssa. Tämä antaa viitteitä siitä, että pedagogisen merkityksen kannalta on tärkeää purkaa katsomiskokemus ohjatusti.

Sosiaalinen tuki rakentuu aineistoni perusteella katsojien mahdollisuutena havainnoida sosiaalista käyttäytymistä ja toisaalta tekijänä ja aikuisena ottamalla huomioon eri ikäryhmille tyypilliset käyttäytymismallit, kuten alakoululaisten viattomuus. Projektit luovat niin koululaisille kuin ammattilaisille ja vanhemmille mahdollisuuden vertaistukeen ja keskustella seksuaaliseen kaltoinkohteluun liittyvistä tilanteista turvallisessa ympäristössä. Koulu saa konkreettisia työvälineitä haastavien aiheiden käsittelyyn. Nuorten toimijuutta ja vaikuttamisen mahdollisuuksia tuetaan projekteissa, mikä kannustaa nuoria olemaan aktiivinen omassa elämässään. Esitykset ja työpajat auttavat lapsia ja nuoria tunnistamaan sopimatonta kohtelua sekä tekemään näkyväksi esimerkiksi matalankynnyksen palveluiden epäkohtia.

Projektit toimivat lähtökohtina kaltoinkohtelun käsittelyssä ja toisaalta antavat sisällöllistä ja menetelmällistä tietoa osallistujille. Projektien teatteritaiteellisuus luo monia mahdollisuuksia kokea samastumista, josta voi oppia esimerkiksi empatiaa, mutta myös taitoa kertoa omista kokemuksista. Fiktio tuo nuorille turvallisuutta etäännyttämisen mahdollisuudella, sillä keskusteluissa ei tarvitse paljastaa itsestään mitään, vaan voi puhua fiktiosta näyttämöllä. Lapsille puolestaan fiktion merkitys näkyy siinä, että taiteilijat rakentavat luottamussuhdetta lapsiin nukkien ja näiden fiktiivisten tarinoiden avulla. Vuorovaikutusta osallistujien välillä tukee sekä yhteinen katsomiskokemus että teatterilliset harjoitteet työpajoissa. Konkreettiset harjoitteet ovat lisäksi eräs keino tukea omien

ajatusten jäsentämistä ja selkeyttämistä. Sugar Daddy -esityksen loppukohtauksen avoimuus toimii motivoivana provokaationa asian käsittelyssä. Esitys voi olla terapeut-
tinen kokemus niin katsojille kuin tekijöille.

6 TEATTERITAPAHTUMA SEKSUAALISUUDEN KÄSITTELYSSÄ

Olen edellä kuvannut ja vastannut tutkielmani alaongelmiin aineiston analyysin tuloksissa. Nyt pyrin vastaamaan tutkielmani pääongelmaan, eli ”Miten teatteri ja työpajat tukevat vuorovaikutusta seksuaalisen kaltoinkohtelun käsittelyssä?” Kuvaan aluksi katsomiskokemuksen vaikutusta vuorovaikutukseen seksuaalisen kaltoinkohtelun käsittelyssä. Toiseksi tarkastelen sosiokulttuurisen innostamisen teorian pohjalta työpajateatterin ja vuorovaikutuksen suhdetta. Lopuksi tuon esille teatterin vaikutuksen vuorovaikutukseen haastavan aiheen käsittelyssä.

6.1 Katsomiskokemuksen vaikutus vuorovaikutukseen

Nuorten vastauksista käy ilmi, että he ovat kokeneet mielenkiintoisiksi juuri keskeiset roolihenkilöt kuten Pauliinan ja Tonin. Toisaalta useita mainintoja sai Pauliinan pikkuveli, jonka toiminta taustalla sai sisällön purkamisen aikana paljon huomiota. Onkin siis pantava merkille, että kaikki roolihenkilöt ja ympäristön elementit voivat johdattaa osallistujien huomiota, mikä tulee huomioida prosessin eri vaiheissa. Nämä havainnot saavat tukea teatterillisen kommunikaation mallista ja ne voidaan sijoittaa mallin sensoriselle tasolle. Kiinnostuksen osoitusta sensorisella tasolla ovat myös nuorten mainitsemat tunnereaktiot, kuten ahdistus, ilo ja nauru, jotka voi suoraan nähdä kuuluvan katsojien emotionaalisiin reaktioihin esityksestä. (Sauter 2000, 8.)

Valtaosa nuorista piti esitystä uskottavana, minkä voi ymmärtää sen taiteelliseksi ansioksi. Samastumista tukevat niin ikään uskottavat roolihenkilöt ja tarina, mitkä kuuluvat ominaisuuksina teatterillisen kommunikaation taiteelliselle tasolle. Se, että nuoret kokivat empatiaa Pauliinaa kohti ja kykenivät kognitiivisesti refleктоimaan hänen toimintaansa ja siihen johtaneita syitä, osoittaa paitsi nuorten valmiuksia katsojina ja henkilökohtaisia piirteitä myös teatteritapahtuman onnistumista taiteellisesti nuorten odottamalla tavalla. Myös Sauter (2000, 59–60) tuo mallissaan esille esteettisyyden ja katsojien valmiuksien merkityksen reflektiolle.

Esimerkiksi nuorten reflektio Sugar Daddy -teatteritapahtuman loppukohtauksesta paljastaa tulkintojen eroavuuksia, vaikka valtaosa nuorista olikin tulkinnut toiminnan yhtenevästi. Samoin aikuisista ja nuorista muodostuneiden katsojaryhmien tulkinnoissa taiteilijat olivat huomanneet eroja, mitkä voi tulkita johtuvan ikäeroista ja kokemustaus-toista. Koska esityksen kohderyhmä on nuoret, on sen dramaturgiaan tehty valintoja nuorten kokemismaailman lähtökodista, mikä antaa symbolisia viittauksia erityisesti nuorille. Samoin Sauter (2000, 60) toteaa, että sama fiktio voi herättää erilaisia tulkintoja katsojissa.

Katsomiskokemuksen analyysissä olen pyrkinyt tuomaan esille, että teatteritapahtuman taiteellisilla ominaisuuksilla on syvällistä merkitystä myös kokemuksen kognitiiviselle reflektiolle. Samankaltaisia tuloksia draaman esteettisen muodon merkityksestä draamassa oppimiseen on havainnut muun muassa Häkämies (2007) ja Arnolds-Granlund (2009).

Tuloksilla on yhtymäkohtia lisäksi draamakasvatuksen esteettiseen kahdentumiseen (Heikkinen 2000, 55). Tutkielmani nuoret olivat reflektoidessaan katsomiskokemustaan ja näkemäänsä esitystä logoksessa, mutta liikkuiivat ajatuksissaan ja muistoissaan myt-hokseen. He siis liikkuiivat kahden eri maailman välillä ja tarkastelivat sekä omana itsenään tapahtumia että valitun roolihenkilön näkökulmasta. Nämä erilaiset näkökulmat antavat tilaisuuden tutkia muun muassa erilaisia asenteita, kulttuurisia ominaispiirteitä ja itseään. Sugar Daddy -esityksessä esimerkiksi seksuaaliseen kaltoinkohteluun liittyvä groomingprosessi tulee tutkinnan kohteeksi useasta eri näkökulmasta. Konkreettiset näytelmän tapahtumat tukevat osallistujien välistä vuorovaikutusta kyseessä olevan ilmiön tarkastelussa. Uskottavat esitys ja näyttelijöiden roolisuuritukset katsojien mielestä vaikuttavat osaltaan motivaatioon ryhtyä käsittelemään haastavaa aihetta.

6.2 Sosiokulttuurinen innostaminen tukemassa vuorovaikutusta

Taiteilijoiden ja nuorten käsityksissä esitysten ja työpajojen kautta voi tutkia sosiaalista käyttäytymistä. Työpajateatteri mahdollistaa myös osallistujien voimauttavia kokemuksia muun muassa vahvistamalla toimijuutta ja vaikuttamismahdollisuuksia sekä muo-

dostamalla sosiaalisen tukiverkoston. Nämä analyysissä ilmenneet sosiaalisen tuen muodot lähestyvät sosiokulttuurisen innostamisen piirteitä. Yhteinen teatterikokemus on luonnollinen keino saada ihmiset yhteen. Ilmiön esille tuominen uskottavalla tavalla herkistää katsojia havainnoimaan fiktiossa tapahtunutta sosiaalista käyttäytymistä ja rohkaisee peilaamaan kokemusta omaan elämään. Tutkielmani nuoret esimerkiksi herkistyivät huomaamaan miten kaverin toiminta vaikuttaa omaan toimintaan. Nämä huomiot ovat samansuuntaisia innostamisen *ensimmäisen piirteen* kanssa yhteen tulemisen ja herkistymisen osalta (Kurki 2000, 24).

Työpajateatterin lähtökohdissa pyritään osallistujien väliseen tasa-arvoon, nuoret ovat oman elämänsä asiantuntijoita ja aktiivisia sekä vaikutusvaltaisia ryhmän jäseniä. Työpajan ohjauksesta vastuussa olevat henkilöt ovat tietoisesti rakentaneet toiminnan työpajoissa niin, ettei siihen ole yhtä oikeata ja valmista vastausta, vaan ideana on luoda yhdessä nuorten kanssa tietoa ja tutkia ilmiötä. Tämä rikkoo tyypillistä opettaja-oppilas -suhdetta, joka on usein hierarkkinen. Tämän valtasuhteen murtaminen vahvistaa puolestaan ihmisten itsenäisyyttä, mikä on samankaltainen kuin innostamisessa kuvailtu osallistava pedagogiikka. Eräs innostamisen ja työpajateatterin yhtenevä tavoite onkin saada ihmiset itse kehittämään omia vaihtoehtoja ja ratkaisukeinoja ongelmiinsa ja tarpeisiinsa. (Kurki 2000, 25–26.)

Tutkielmani projektit ovat näyttäneet monipuolisena tukiverkoston koulun henkilökunnalle, vanhemmille sekä nuorille ja lapsille. Vuorovaikutuksen tukeminen sekä yksilön että ryhmän tasolla muodostuu konkreettisten teatterillisten työmenetelmien avulla. Vertaistuen mahdollisuus kasvaa, kun luodaan esityksen katsomisen kautta tilaa vertaisten kohtaamiselle. Koska projektit ovat luonteeltaan moniammatillisia ja paikalla on myös viranomaisia, niin myös esimerkiksi oppilaiden ja viranomaisten sekä koulun henkilökunnan välinen vuorovaikutus saa aineksia toteutua luontevasti. Työpajateatterin maanläheinen lähestyminen monimuotoisen aiheen käsittelyyn antaa katsojille kokemuksen avoimesta tavasta työstää aihetta. Tämänkaltainen kokemus puolestaan voi rohkaista ottamaan yhteyttä auttaviin tahoihin. Koulun henkilökunnan ja oppilaiden yhteyttä tukee myös välillisesti projektien viesti siitä, että koulu välittää oppilaistaan. Esittä-

mäni kuvaukset ovat linjassa innostamisen *kahdeksannen piirteen* kanssa, jossa tuetaan yksilöiden ja ryhmien välistä horisontaalista vuorovaikutusta (Kurki 2000, 28).

6.3 Teatterin merkitys vuorovaikutuksessa

Tutkielmani projektit toimivat avauksina seksuaalisen kaltoinkohtelun käsittelyssä. Ne antavat sisällöllistä ja menetelmällistä tietoa esitykseen ja työpajoihin osallistujille niin seksuaalisesta kaltoinkohtelusta kuin teatterista. Ne vastaavat draamakasvatuksen oppimisalueita, joita ovat valitut sisällöt ja teatterin muoto (Heikkinen 2002, 132).

Seksuaalisen kaltoinkohtelun käsittely on eettiseen kasvatukseen kuuluva ilmiö. Sen tarkastelu useasta näkökulmasta kokonaisvaltaisesti voi tukea osallistujien eettisiä valintoja tarvittaessa. Draamakasvatuksessa eettisiä teemoja voi tarkastella draaman maailman ja roolien antaman suojan kautta, jolloin ongelmaa ei tarvitse kohdata henkilökohtaisesti vaan sen voi kokea roolissa, jota oma itse voi reflektiossa neuvoa (Heikkinen 2002, 61). Fiktio luoma etäisyys voi tuoda siis tarvittavaa turvallisuutta osallistujille koskettavien ja rankkojen aiheiden käsittelyssä. Tulosten mukaan fiktiio lisää nuorten turvallisuuden tunnetta etäännyttämisen mahdollisuudella, sillä pohdinnoissa ei tarvitse jakaa henkilökohtaisia kokemuksia, vaan voi puhua fiktiosta näyttämöllä. Taiteilijat myös rakentavat luottamussuhdetta lapsiin nukkien ja näiden fiktiivisten tarinoiden kautta. Teatteriesitysten tarinat ja roolihahmot tarjoavat monia mahdollisuuksia osallistujille kokea samastumista, joka tukee esimerkiksi kykyä tuntea empatiaa ja taitoa kertoa omista kokemuksista.

Samankaltaisia tuloksia ovat havainneet myös muun muassa Tapio Toivanen (2002) ja Soile Rusanen (2002) tutkimuksissaan. Toivasen (2002, 179–182) mukaan teatterityökentelyyn osallistuneiden nuorten kokemuksissa nämä olivat vahvistaneet muun muassa empatiakykyään. Roolien avulla voi draamakasvatuksessa tutkia itselle vieraasta näkökulmasta erilaisia tilanteita (Heikkinen 2002, 120), mikä vahvistaa taitoa ymmärtää eri näkökulmista esimerkiksi toisen ihmisen käyttäytymistä. Näillä on myös yhteys esteettisen kahdentumisen pedagogisen ulottuvuuksien ensimmäiseen ja toiseen teesiin, *mikään ei ole fiktiossa pyhää ja erot ja erilaiset näkökulmat ovat voimavaroja*, sillä fiktion

luomien mahdollisuuksien kautta voi kokeilla turvallisesti ja moninäkökulmaisesti erilaisia rooleja – myös niitä, joita ei sosiaalisessa todellisuudessa olisi mahdollista kokeilla. (Heikkinen 2002, 141.)

Tulosten mukaan vuorovaikutusta osallistujien välillä tukee sekä yhteinen katsomiskokemus että teatterilliset harjoitteet työpajoissa. Näiden teatterillisten harjoitteiden tai tekniikoiden tarkoitus on viedä asian käsittelyä syvemmälle. Heikkinen (2004, 136) pohtii, että draamassa voi oppia muun muassa vahvistamaan sanattoman ja sanallisen viestinnän taitoja sekä kehittämään älyllisiä, sosiaalisia, fyysisiä, emotionaalisia ja moraalisia piirteitä oppimisessa, jossa huomioidaan ajatukset, tunteet ja kehollisuus. Analyysin tulosten mukaan konkreettiset harjoitteet ovat lisäksi eräs keino tukea omien ajatusten jäsentämistä ja selkeyttämistä, mikä on linjassa Heikkisen esittämien oppimisalueiden kanssa. Myös Laakso (2004, 168) on huomionnut tuloksissaan osallistujien ymmärryksen syventymisen ja asioiden jäsentymisen. Vastaavasti Kuortin (2012, 70) tutkimuksen prosessidraamaan osallistuneet arvioivat ymmärtävänsä paremmin muiden toimintaa ja kokivat asenteidensa tai näkemyksensä muuttuneen.

Tutkielmani kohteena olevan Sugar Daddy -esityksen loppukohtauksen avoimuus toimii motivoivana provokaationa asian käsittelyssä. Heikkinen (2004, 136) toteaa, että oppimisen mahdollisuus kätkeytyy draamatarinoiden rakenteeseen, eli hyvä draamatarina tai näytelmä jättää tilaa erilaisille tulkinnoille. Draamakasvatuksessa on Heikkisen (2002) mukaan merkityksellistä, että kaikella toiminnalla on tavoite ja vaikuttavia asioita ovat yleensä ne, jotka jäävät mietityttämään tai jopa ärsyttävät. Oppimisen kannalta on merkityksellistä, että kokeillaan ja lopuksi reflektoidaan kokemuksia. (Heikkinen 2002, 119.) On selvää, että tutkielmani kohteena olevat projektit eivät ole terapiaa, mutta ne voivat antaa terapeuttisia kokemuksia niin katsojille kuin tekijöille. Tulos on yhtenevä draamakasvatuksen teorioiden kanssa. Heikkinen on rajannut terapian draamakasvatuksen käsitteen ulkopuolelle (emt. 2002, 17). Kuitenkin esimerkiksi Tallinnassa toteutetun forumteatterin raportissa on mainittu, että forumteatterityöskentelyllä voi olla terapeutista vaikutusta osallistujille, vaikka se ei ole terapiaa (VAT Forum Group 2005, 30).

7 POHDINTA

Tässä luvussa pohdin aluksi tutkielmani valintoja menetelmien ja tutkimusprosessin sekä -tulosten näkökulmasta. Paikannan omaa tutkijan rooliani ja arvioin positioni merkitystä tutkimukselle sekä avaan mahdollisia jatkotutkimuksen näköaloja.

Valitsin aineistonkeruumenetelmiksi erimuotoiset haastattelut ja osin valmiin aineiston, eli radiohaastattelut Sugar Daddy -esityksestä. Tutkimusotteeni oli fenomenografinen, joten oli luonnollista haastatella eri ihmisiä, joiden käsityksiä ja kokemuksia halusin tarkastella tutkielmassani. Toteutin taiteilijoiden ja nuorten haastattelut ryhmässä, jotta saisin useamman eri käsityksen esille jo haastattelutilanteissa. Uskoin, että jonkun esiintuoma ajatus voisi poikia toisen ehkä eroavan käsityksen ilmiöstä. Jos olisin suorittanut haastattelut yksilöille, ei luonnollista ja niin moninäkökulmaista vuoropuhelua olisi välttämättä syntynyt tilanteissa. Etenkin nuorten arvelin saavan myös pienestä ryhmästä tukea ilmaista omia ajatuksiaan.

Noudatin aineistonanalyysissä teoriaohjaavaa sisällönanalyysiä, mikä tuntui tutkimusongelmani kannalta soveltavalta valinnalta. Se myös luokittelun puolesta on hyvin lähellä fenomenografisen tutkimusotteen analyysivaihetta (Järvinen & Järvinen 2000, 87), jossa niin ikään pyritään luokittamaan laadullisesti erilaisia ryhmiä käsityksissä ilmenevien yhtäläisyyksien ja eroavuuksien kartoituksella. Sisällönanalyysin lopputuloksena muodostui kolme pääkategoriaa: teatteritapahtuman kokeminen, työpajateatterin (TIE) sosiaalisen tuen muodot ja työpajateatterin pedagoginen ulottuvuus. Fenomenografiassa käsite on *kuvauskategoria* ja luokitukset ovat jo sinänsä tutkimustuloksia (Järvinen & Järvinen 2000, 88).

Tutkimuksenteon prosessiin kuuluu oleellisesti myös sen luotettavuuden arvioiminen. Niikko (2003, 39) kiteyttää, että ”fenomenografiassa kuten ei fenomenologiassakaan pyritä absoluuttiseen totuuteen.” Merkityksellistä on kuitenkin arvioida ja tehdä näkyväksi omaa tutkijan ajattelua ja koko tutkimusprosessia, että lukija saa tarvittavat tiedot tulkita kirjoittajan tulkintaa. Olen erityisesti luvussa 4 Tutkimuksen toteutus kuvaillut ja pohtinut joitakin valintojani tutkimusprosessissa. Seuraavaksi pohdin tutkielmani luotet-

tavuutta edellä luvussa 4.2 Fenomenografia tutkimusotteena esitetyn Ahosen (1994) luotettavuuskriteereihin peilaten.

Aineistoni on mielestäni aitoa, sillä kävin katsomassa kaksi kertaa Sugar Daddy -esityksen ennen taiteilijoiden haastattelua ja kolme kertaa ennen nuorten haastattelua, joten minulla oli myös tarkkaa tietoa näytelmän tapahtumista. Tutkielmaani osallistuneet nuoret olivat nähneet näytelmän, joten sekaannuksen mahdollisuus on häviävän pieni. Olin avoin kertoessani tutkielmani tarkoituksesta ja aiheesta, joka on osaltaan vaikuttanut luottamuksellisen suhteen luomiseen sekä yhteisymmärrykseen. Aineisto on relevanttia, sillä molemmat teatteriprojektit käsittelevät lapsiin tai nuoriin kohdistuvaa seksuaalista kaltoinkohtelua ja ne on toteutettu yhteistyössä koulujen kanssa.

Aineiston aitoutta lisäänee vielä se seikka, että taiteilijat sekä Suomessa että Islannissa ovat perehtyneet lasten ja nuorten kohtelemiseen kaltoin jo taustatyötä tehdessään kyseessä oleviin projekteihin. Oma tietouttani seksuaalisesta kaltoinkohtelusta lisäsin teatteriesityksen katsomisen ja keskustelupurkujen havainnoinnin lisäksi kirjallisuuteen perehtymällä. Eräs luotettavuutta vahvistava elementti on arviolta monivuotinen oma-kohtainen kokemukseni teatterista ja teatterilähtöisistä työmenetelmistä harrastuksen ja erilaisten kurssien tuomana.

Nähdäkseni valitsemani teoreettinen viitekehys, jossa yhdistän Sauterin (2000) teatterilisen kommunikaation mallia, sosiokulttuurista innostamista ja draamakasvatuksen menetelmiä, on tutkimusongelmani kannalta oleellinen. Saamani kategoriat ovat relevantteja tutkielmani teorian kannalta, sillä niiden välillä on selvä yhteys. Kategoriat ovat myös aitoja, sillä tein huolellista luokittelua, johon sain tukea ohjaajaltani läpi tutkimusprosessin. Uskoisin, että edellä mainitsemani luottamus minun ja haastateltavien välillä, yhteisymmärrys ja oma aiempi tietoni draamakasvatuksesta sekä tutkimusprosessin edetessä seksuaalisesta kaltoinkohtelusta vahvistavat aitoa tulkintaa haastattelun ilmauksista. Niikko (2003, 40) esittääkin Martoniin ja Boothiin (1997) nojaten fenomenografisen tutkimuksen yhteyden tutkijan omaan vuorovaikutukselliseen oppimisprosessiin, jossa tutkija on itse oppimassa tutkittavasta ilmiöstä ja etsimässä jotakin. Toisin sanoen, tut-

kimus on aina tutkijan tulkintaa, johon vaikuttavat muun muassa hänen omat käsityksensä ja kokemuksensa.

Tutkimusprosessin alussa paikansin itseni sen ulkopuolelle, sillä en tuntenut entuudestaan Sugar Daddy -esitystä, sen taiteilijoita tai Hallveig Thorlaciusta. Lisäksi saamassani koulutuksessa on ollut suhteellisen vähän tietoa seksuaalisesta kaltoinkohtelusta. Kontaktini Sugar Daddy -esitykseen oli osin sattumaa, sillä sain tiedon esityksestä Väestöliiton Seksuaaliterveyden edistämisen verkostolta suoraan sähköpostiini. Menin ensimmäistä kertaa katsomaan esitystä Kansallisteatteriin marraskuussa 2012 ja tapasin lyhyesti siellä näytelmän ohjaajan Timo Raidan, jolta kysyin alustavaa kiinnostusta osallistua tutkielmaani. Hallveigilla ja minulla on yhteisiä ystäviä, joista eräältä sain tiedon Islannin nukketeatteriprojektista, joka liittyi tutkimusaiheeseen. Tutkimusprosessin edetessä koin jäsentäväni tietoa muun muassa seksuaalisesta kaltoinkohtelusta, mikä tuki positiotani tutkijana lähemmäs tutkimuskohdetta. Edelleen oman vahvistuvan kasvatustieteen ja draamakasvatuksen tuntemukseni kautta voinen määrittää positioni lähelle tutkimuskohdetta.

Tutkimusaiheeni liittyy nuorten psykososiaaliseen hyvinvointiin ja antaa menetelmällistä tietoa lasten ja nuorten parissa työskenteleville aikuisille. Tutkielmani voi tuoda erään näkökulman esille julkiseen keskusteluun draamakasvatuksen arvosta ja asemasta koulussa. Toisaalta tutkielmani voi antaa oman panoksensa inhimillisten voimavarojen ja haastavista elämäkokemuksista selviytymisen tukemisessa. Mielestäni taiteella on merkittävä rooli tieteessä ja sensitiivisten ilmiöiden tutkimisessa. Taiteen kautta tavoitetaan vuorovaikutuksessa niitä tasoja, joita ei välttämättä pysty muutoin kohtaamaan ja sanallistamaan. Olisikin mielekästä tutkia jatkossa esimerkiksi turvapaikanhakijoiden kokemuksia teatterityöpajoihin osallistumisesta ja selvittää miten vuorovaikutuksen tukeminen onnistuu ilman yhteistä puhuttua äidinkieltä. Omassa tutkielmassani jäi vähemmälle huomiolle stereotyyppien mahdollinen vahvistaminen projektien kautta. Voisikin olla merkityksellistä selvittää vahvistavatko vastaavien projektien tarinat ja tapahtumat osallistujien mahdollisesti stereotyyppisiä asenteita suhteessa seksuaaliseen hyväksikäyttöön?

Lähteet:

Aaltonen, Jussi 2012. Turvataitoja nuorille. Opas sukupuolisen häirinnän ja seksuaalisen väkivallan ehkäisyyn. Tampere: Juvenes Print – Tampereen Yliopistopaino Oy.

Aaltonen, Sanna 2006. Tytöt, pojat ja sukupuolinen häirintä. Helsinki: Yliopistopaino Kustannus.

Aaltonen, Sanna 2008. Itseluottamusta, varovaisuutta ja vaaraa. Yhteiskuntaluokka ja tyttöjen tulkinnat sukupuolisesta häirinnästä. Teoksessa Tolonen, Tarja (toim.) Yhteiskuntaluokka ja sukupuoli. Tampere: Vastapaino, 36–57.

Aamulehti 2011. Puheenaihe: Miksi aikuiset ahdistelevat teinityttöjä? 11.10.2011. <http://www.aamulehti.fi/Kotimaa/1194700673710/artikkeli/puheenaihe+miksi+aikuiset+ahdistelevat+teinityttoja+.html> (Luettu 30.4.2014.)

Ahokas, Peppiina 2011. Teinityttöille yritetään tarjota seksistä siideriä tai vaatteita. Helsingin Sanomat, 2.10.2011. <http://www.hs.fi/kotimaa/Teinityt%C3%B6ille+yritet%C3%A4%C3%A4n+tarjota+seksist%C3%A4+siideri%C3%A4+tai+vaatteita/a1305546330992> (Luettu 30.4.2014.)

Ahonen, Sirkka 1994. Fenomenografinen tutkimus. Käsitteet tutkimuksen kohteena. Teoksessa Syrjälä, Leena & Ahonen, Sirkka & Syrjäläinen, Eija & Saari, Seppo Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.

Arnolds-Granlund, Sol-Britt 2009. Beyond the obvious – three acts in educational drama. Åbo: Åbo Akademi University Press.

Asikainen, Sanna 2003. Prosessidraaman kehittäminen museossa. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.

Boal, Augusto 1979. Theatre of the oppressed. London: Pluto Press.

Duane, Yvonne & Carr, Alan 2002. Prevention of child sexual abuse. Teoksessa Carr, Alan (edit.) Prevention: What Works with Children and Adolescents? A Critical Review of Psychological Prevention Programmes for Children, Adolescents and their Families. East Sussex: Brunner-Routledge, 180–204.

Eskola, Jari 2001. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa Aaltola, Juhani & Valli, Raine (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II: näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 133–157.

exithanke 2014. <http://www.exithanke.fi/> (Luettu 30.4.2014.)

Heikkinen, Hannu 2002. Draaman maailmat oppimisalueina. Draamakasvatuksen vakava leikillisuus. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.

Heikkinen, Hannu 2004. Vakava leikillisuus. Draamakasvatusta opettajille. Vantaa: Kansanvalistusseura.

Heikkinen, Hannu 2005. Draamakasvatus – opetusta, taidetta, tutkimista! Jyväskylä: Minerva Kustannus Oy.

Heinonen, Sirkka-Liisa 2000. Ilmaisuleikit tarinan talossa. Analyysi ja tulkinta lastentarhanopettajan pedagogisesta toiminnasta varhaiskasvatuksen draaman opetuksessa. Tampere: CityOffset Oy.

Hirsjärvi, Sirkka & Hurme, Helena 2000. Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.

Hyvärinen, Salla 2009. Nuorten seksuaalinen kaltoinkohtelu. Teoksessa Hyvärinen, Salla & Alkio, Paula (toim.) Eikö se kuulu kenellekään? Rohkene kohdata seksuaalisesti kaltoinkohdeltu nuori. Helsinki: VL-Markkinointi Oy, 29–57.

Häkämies, Annukka 2007. Metodilla on merkitys – muodolla on mieli. Draamatyöskentely mielenterveyshoitotyön ammattikorkeakouluopinnoissa. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print.

Järvinen, Pertti & Järvinen, Annikki 2000. Tutkimustyön metodeista. Tampere: Opinpaikan kirja.

Kallio, Maaret 2009. Seksuaalisen kaltoinkohtelun ennaltaehkäisy. Teoksessa Hyvärinen, Salla & Alkio, Paula (toim.) Eikö se kuulu kenellekään? Rohkene kohdata seksuaalisesti kaltoinkohdeltu nuori. Helsinki: VL-Markkinointi Oy, 126–144.

Kiviniemi, Kari 2001. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Aaltola, Juhani & Valli, Raine (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II: näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 68–84.

Kontula, Osmo 1991. Sukupuolielämän aloittamisen yhteiskunnallisista ehdoista. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Kontula, Osmo & Meriläinen, Henna 2007. Koulun seksuaalikasvatus 2000-luvun Suomessa. Helsinki: Vammalan Kirjapaino Oy.

Koponen, Jonna 2012. Kokemukselliset oppimismenetelmät lääketieteen opiskelijoiden vuorovaikutuskoulutuksessa. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print.

Kouluterveyskysely 2013.

http://www.thl.fi/fi_FI/web/fi/tilastot/vaestotutkimukset/kouluterveyskysely/tulokset/aiheittain/tapaturmat_ja_vakivalta#kokenut_seksuaalista_vakivaltaa_joskus_tai_toistuvasti (Luettu 9.5.2014.)

Kuortti, Marjo 2012. Suomalaisten tyttöjen seksuaaliterveys ja -kulttuuri. Arvot, riskit ja valinnat. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print.

Kurki, Leena 2000. Sosiokulttuurinen innostaminen. Tampere: Vastapaino.

Laakso, Erkki 2004. Draamakokemusten äärellä. Prosessidraaman oppimispotentiaali opettajaksi opiskelevien kokemusten valossa. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.

Laitinen, Merja 2004. Häväistyt ruumiit, rikotut mielet. Tampere: Vastapaino.

Laki naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta 1986/609. Syrjinnän kieltö.
<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1986/19860609?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=1986%2F609#P7> (Luettu 8.5.2014.)

Laukkanen, Marjo 2007. Sähköinen seksuaalisuus: tutkimus tyttödestä nettikeskusteluissa. Rovaniemi: Lapland University Press – Lapin yliopistokustannus.

Lehtonen, Jukka 2003. Seksuaalisuus ja sukupuoli koulussa: näkökulmana heteronormatiivisuus ja ei-heteroseksuaalisten nuorten kertomukset. Helsinki: Yliopistopaino.

Liinamo, Arja 2005. Suomalaisnuorten seksuaalikasvatus ja seksuaaliterveystiedot oppilaan ja koulun näkökulmasta. Arviointia terveyden edistämisen viitekehäyksessä. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.

Liukkonen, Juho 2014. ”Tunteista pitää osata kertoa” – draamalla kannustetaan lapsia ilmaisemaan tunteitaan. Yle Etelä-Savo, 29.4.2014.
http://yle.fi/uutiset/tunteista_pitaa_osata_kertoa__draamalla_kannustetaan_lapsia_ilmaisemaan_tunteitaan/7204066 (Luettu 30.4.2014.)

Marton, F. & Booth, S. 1997. Learning and awareness. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

MeNaiset 2011. Muotifarkut suihinotosta – näin nykyteineille ehdotellaan.
http://www.menaiset.fi/artikkeli/ajankohtaista/muotifarkut_suihinotosta_nain_nykyteineille_ehdotellaan (Luettu 30.4.2014.)

Merino, Fernández, J.V. 1997. Programas de Animación Sociocultural. Madrid: Narcea.

Metsämuuronen, Jari 2006. Fenomenografia. Teoksessa Metsämuuronen, Jari (toim.) Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Helsinki: International Methelp Ky.

MLL 2014. Seksuaalinen häirintä. <http://www.mll.fi/kasvattajille/kiusaamisen-ehkaiseminen/seksuaalinen-hairinta/> (Luettu 30.4.2014.)

Mänttari, Annakaisa 2014. Lapsena seksuaalisesti hyväksikäytetty: ”Miksi kukaan ei auttanut minua?”
<http://www.hs.fi/elama/Lapsena+seksuaalisesti+hyv%C3%A4ksik%C3%A4ytetty+Mik>

si+kukaan+ei+auttanut+minua/a1399430343782?jako=3400a13a9c2a51001779d02440dbd1fe&ref=fb-share&sivu=2 (Luettu 9.5.2014.)

Niikko, Anneli 2003. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuu: Joensuun yliopisto.

Nummelin, Raija 1997. Seksuaalikasvatusmateriaalit – Millaista seksuaalisuutta nuorille? Helsinki: Stakes.

Nummelin, Raija 2000. Seksuaalikasvatusmateriaalit – pääkaupunkiseutulaisten nuorten näkemyksiä ja kokemuksia. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy Juvenes Print.

OKM 2012. Hallitus päätti perusopetuksen tuntijaosta. Opetus- ja kulttuuriministeriön tiedote 28.6.2012

http://www.minedu.fi/OPM/Tiedotteet/2012/06/VN_tuntijako.html?lang=fi (Luettu 30.4.2014.)

Olkkonen, Satu 2013. Taide ei ole vain opettamisen väline. Keski-suomalainen, 13.1.2013.

Østern, Anna-Lena 2000. Draamapedagogiikan genret pohjoismaisten opetussuunnitelmien valossa. Teoksessa Teerijoki (toim.) Draaman tiet – suomalainen näkökulma. Erkki Laakson juhlakirja 7.6.2000. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 4–26.

Østern, Anna-Lena 2001. Tyhjät tilat ja esteettinen responsi draama- ja kirjallisuusopetuksessa. Teoksessa Østern, Anna-Lena (toim.) Laatu ja merkitys draamaopetuksessa. Draamakasvatuksen teorian perusteita. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 237–243.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004.

Pouta, Anneli 2012. Saatteeksi. Teoksessa Aaltonen, Jussi. Turvataitoja nuorille. Opas sukupuolisen häirinnän ja seksuaalisen väkivallan ehkäisyyn. Tampere: Juvenes Print – Tampereen Yliopistopaino Oy, 5–6.

Raijas, Riitta 2003. Seksuaalisen väkivallan trauma. Teoksessa Kaukonen, Martta (toim.) Seksuaalinen väkivalta ja hyväksikäyttö. Selviytymiskertomuksia. Jyväskylä: PS-kustannus, 33–46.

Raiskauskriisikeskus Tukinainen 2013. Tukinaisen tilastot 2013. Saatavilla pdf-muodossa http://www.tukinainen.fi/tilastot_13.pdf (Luettu 10.5.2014.)

Rantanen, Tiina 2010. Seksuaalinen väkivalta. Rikosuhrityön näkökulma. Teoksessa Bildjuschkin, Katriina & Ruuhilahti, Susanna (toim.) Selkee! Turku: Turun kaupunki, sosiaali- ja terveystoimen julkaisuja 6/2010, 143–146.

Rikoslaki 1998/563 20. luku. Seksuaalirikoksista.

<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1889/18890039001?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=Rikoslaki%201998%2F563%2020.%20luku#L20> (Luettu 8.5.2014.)

- Rusanen, Soile 2002. Koin traagisia tragedioita. Yläasteen oppilaiden kokemuksia ilmaisutaidon opiskelusta. Helsinki: Yliopistopaino.
- Ruusuvuori, Johanna & Tiittula, Liisa 2005. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa Ruusuvuori, Johanna & Tiittula, Liisa (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Osuuskunta Vastapaino, 22–56.
- Saha, Eeva 2013. Tuntijakouudistus unohti draaman oppiaineena. *Kasvatus* (2), 205–211.
- Sauter, Willmar 2000. *The Theatrical Event. Dynamics of Performance and Perception*. Iowa City: University of Iowa Press.
- Sauter, Willmar 2010. Teatteritapahtuma. Uusia alkujä. Teoksessa Koski, Pirkko (toim.) Teatteriesityksen tutkiminen. Helsinki: Like, 18–33.
- Silver, Riitta 2003. Oikeudellisia näkökohtia seksuaalirikoksiin. Teoksessa Kaukonen, Martta (toim.) Seksuaalinen väkivalta ja hyväksikäyttö. Selviytymiskertomuksia. Jyväskylä: PS-kustannus, 23–32.
- sdprojekti 2013. <http://sdprojekti.blogspot.fi/>
- Suvivuo, Pia 2011. *The Ability of Adolescent Girls to Exert Control over Sexually-Charged Situations A Narrative Study for the Promotion of Sexual Health*. Kuopio: Kopijyvä Oy.
- Szatkowski, N. & Lehman, N. 1997. The duality between art and education. (Luento 7.3.1997, Trondheim.)
- Tiittula, Liisa & Ruusuvuori, Johanna 2005. Johdanto. Teoksessa Ruusuvuori, Johanna & Tiittula, Liisa (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Osuuskunta Vastapaino, 9–21.
- Tikkanen, Tiina 2013. Seksin osto ihan normia? *Opettaja* (5), 20–22. http://www.opettaja.fi/pls/portal/docs/PAGE/OPETTAJALEHTI_EPAPER_PG/2013_05/page20.htm (Luettu 30.4.2014.)
- Toivanen, Tapio 2002. ”Mä en ois kyllä ikinä uskonu ittestäni sellasta” Peruskoulun viides- ja kuudesluokkalaisten kokemuksia teatterityöstä. Helsinki: Yliopistopaino.
- Toivanen, Tapio 2009. Draamakasvatuksen mahdollisuudet – itsetuntemusta, vuorovaikutustaitoja ja elämänhallintaa. Teoksessa Opetushallituksen taide- ja taitokasvatuksen asiantuntijatyöryhmä (toim.) Taide ja taito – kiinni elämässä! TaiTai. Taide- ja taitokasvatus. Helsinki: Edita Prima Oy, 76–82.
- Toivanen, Tapio & Laakso, Erkki & Heikkinen, Hannu 2012. Draamaopetuksen merkitystä kouluissa ei ymmärretä. *Helsingin Sanomat*, 8.3.2012.

Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällön analyysi. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Tutty, Leslie M. 1997. Child sexual abuse prevention programs: evaluating who do you tell. *Child Abuse & Neglect*, Vol 21 (9), 869–881.

Varsa, Hannele 1993. Sukupuolinen häirintä ja ahdistelu työelämässä. Näkymättömälle nimi. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.

VAT Forum group 2005. Visits to Tallinn's Centre of Children at Risk. Teoksessa Piekkari Jouni (ed.) *Drama – a WAY to social inclusion. Practical process descriptions for drama workers*. Turku: Centre for Extension Studies, University of Turku, 27–30.

Vilka, Hanna 2011. Seksuaalinen häirintä. Jyväskylä: PS-kustannus.

Väestöliitto 2006. Väestöliiton seksuaaliterveyspoliittinen ohjelma. Helsinki. Saatavilla pdf-muodossa www.vaestoliitto.fi

Walamies, Molla 2007. Eettinen kasvu ja dialogisuus draaman näyttämöllä. Valokiilassa päiväkodin draamaprosessi. Åbo: Åbo Akademis förlag.

WHO 2010. Seksuaalikasvatuksen standardit Euroopassa. Suuntaviivat poliittisille päättäjille, opetus- ja terveydenhoitoalan viranomaisille ja asiantuntijoille. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. Helsinki: Valopaino Oy.

Linkki Kids on the Block -sivustoon. <http://www.kotb.com/> (Luettu 11.5.2014.)

Liite 1

Lupapyyntö pro gradu -tutkielmaa varten

Hei,

opiskelen Lapin yliopistossa luokanopettajaksi. Teen pro gradu -tutkielmaani professori Esa Poikelan ohjauksessa. Olen kiinnostunut tutkimaan nuorten kokemuksia Sugar Daddy -teatteriesityksestä. Keräisin aineistoa Sugar Daddy -esitystä seuraavilta nuorilta kyselyllä ja haastattelemalla lyhyesti [REDACTED] [viikonpäivä ja päivämäärä].

Aineisto käsitellään luottamuksellisesti ja oppilaiden henkilöllisyys ei tule esille tutkimuksessa.

Allekirjoittamalla tämän lupapyyntöni annan suostumukseni lapseni _____ osallistua opiskelija Maria Laitilan pro gradu -tutkielmaan Lapin yliopistossa.

Huoltajan allekirjoitus _____
Päiväys ja paikka _____

Ystävällisin terveisin,

Maria Laitila
puh. [REDACTED]
s.posti: jlaitila@ulapland.fi

Ohjaajani yhteystiedot:
Esa Poikela, prof.
työpuh. [REDACTED]
s.posti: esa.poikela@ulapland.fi
Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta
PL122, 96101 ROVANIEMI

Liite 2

Kyselylomake Sugar Daddy

Syntymävuotesi? _____

Mitä esityksestä jäi mieleen?

Oliko esitys mielestäsi uskottava?

Oliko jokin tilanne esityksessä mielestäsi sellainen, että ei voisi oikeasti tapahtua? Mikä?

Mitä Pauliinalle tapahtuu mielestäsi lopussa? Kerro omin sanoin.

Millaisia tunteita esitys herätti?

Aiotko jutella esityksestä esim. kavereiden kanssa tai kotona?

Onko jotain mitä haluat vielä sanoa?

Kiitos vastauksistasi!

Liite 3

Taiteilijoiden haastattelurunko

PÄÄTAVOITTEET

MIKSI EI ANNETA VALMIITA VASTAUKSIA

IHMETTELY JA POHDINTA

VOIMAANTUMINEN

SEKSUAALINEN KALTOINKOHTELU VAIKEA AIHE PUHUA

KESKUSTELUN TUET

USEAT NÄKÖKULMAT ILMIÖÖN

TYÖPAJOJEN TYÖTAVAT

KETÄ MUKANA TYÖPAJOISSA

TUNNISTAMINEN

PEDAGOGINEN TUKI

RAJAT

TUNTEET

OPPIMINEN

TURVALLISUUDEN TUNNE

PALAUTE

MEDIAKASVATUS

Liite 4

Haastattelukysymyksiä nuorille (8-lk.) mahd. pienryhmähaastattelu.

1. Mitä esityksestä jäi mieleen?
2. Oliko esitys uskottava?
3. Olivatko roolihenkilöt kiinnostavia? Kuka? Miksi se oli kiinnostava?
4. Oliko joku tilanne esityksessä mielestäsi sellainen, että ei voisi oikeasti tapahtua? Mikä?
5. Minkä ikäisille sun mielestä esitys sopii?
6. Mitä sun mielestä Pauliinalle tapahtuu lopussa?
7. Oliko esitys ja keskustelupurku hyvä tapa käsitellä seksuaalista kaltoinkohtelua?
8. Mikä muu tapa voisi toimia?
9. Oletteko käsitelleet tätä aihetta aiemmin koulussa esim. opetuksessa tai muussa? Mitä? Miten?
10. Miten koitte esityksen purun? Oliko hyvä, että sen veti esityksen ohjaaja?
11. Oliko vaikea lähteä kertomaan omaa mielipidettä?
12. Olisiko seksuaalisesta kaltoinkohtelusta helppo puhua jollekin? Kenelle?
13. Auttaako tämä esitys puhumaan kaltoinkohtelusta?
14. Luuletko, että juttelet myöhemmin tästä esityksestä esim. kavereiden kanssa tai kotona?
15. Onko vielä jotain, mitä haluat sanoa?

Liite 5

1. What can you tell me about the project and program in generally?
2. What are the main goals of the program?
3. You mentioned that program is designed to open up possibility for the children to speak out if they have suffered any kind of violation or abuse. How do this work out? Who can the children speak?
4. If there comes to knowledge a possible violation or abuse suspicion, is there a danger that children story gets influenced by the show?
5. How do the children react on the show?
6. How do the teachers and other school staff react?
7. How does the show support children pedagogically?
8. Is there a connection to empowerment?
9. What happens after the puppet show?