

Laura Ikonen

Draaman avulla kohti kokonaisvaltaisempaa oppimista

Metropolia Ammattikorkeakoulu

Teatteri-ilmaisun ohjaaja

Esittävän taiteen koulutusohjelma

Opinnäytetyö

22.3.2013

Tekijä(t) Otsikko Sivumäärä Aika	Laura Ikonen Draaman avulla kohti kokonaisvaltaisempaa oppimista 34 sivua + 2 liitettä 22.3.2013
Tutkinto	Teatteri-ilmaisun ohjaaja
Koulutusohjelma	Esittävän taiteen koulutusohjelma
Suuntautumisvaihtoehto	Teatteritoiminnan suuntautumisvaihtoehto
Ohjaaja(t)	Lehtori Jukka Heinänen
<p>Opinnäytetyö käsittelee toiminnallisten draamamenetelmien käyttöä osana peruskoulujen opetusta. Työssä tarkastellaan teorian ja käytännön kautta, miten draamamenetelmät mahdollistavat kokonaisvaltaisen oppimiskokemuksen. Draamakasvatus nähdään yksilön henkistä kasvua tukevana toimintana.</p> <p>Työssä käydään ensin läpi draamakasvatukseen liittyvien ihmis- ja oppimiskäsitysten teoriaa sekä draamakasvatuksen ominaispiirteitä. Tämän jälkeen työ tarkastelee tekijän omia kokemuksia draamaohjaajana ja pohtii toimivan draamatyöskentelyn edellytyksiä. Lopulta työssä käsitellään, miksi draamakasvatuksen tulisi olla osa koulujen opetussuunnitelmaa. Draamakasvatuksen lähdekirjallisuus ja tekijän omat näkemykset kulkevat työssä rinnakkain.</p> <p>Draamakasvatuksen luonteeseen vaikuttavina tekijöinä opinnäytetyö nostaa esiin holistisen ja humanistisen ihmiskuvan sekä kokemuksellisen ja konstruktivistisen oppimiskäsityksen. Draamakasvatuksen ominaispiirteinä työssä tutkitaan turvallista ilmapiiriä, keskenäisyyden estetiikkaa ja merkityksellisten maailmojen luomista. Työhön sisältyy myös pohdintaa, miten nämä ominaispiirteet toteutuvat käytännön draamatyöskentelyssä.</p> <p>Työssä tullaan siihen tulokseen, että laadullisesti korkeatasoisen draamatyöskentelyn avulla yksilön on mahdollista oppia kokonaisvaltaisesti ympäröivästä maailmasta, toisista ihmisistä ja itsestään. Opinnäytetyö korostaa ammattitaitoisen draamatyöskentelyn merkitystä kokonaisvaltaisen oppimiskokemuksen saavuttamisessa.</p>	
Avainsanat	draamakasvatus, prosessidraama, kokemuksellinen oppiminen, draamaohjaaja, turvallinen ilmapiiri, holistinen ihmiskäsitys

Author(s) Title	Laura Ikonen Towards More Comprehensive Learning With Drama
Number of Pages Date	34 pages + 2 appendices 22 March 2013
Degree	Bachelor of Arts
Degree Programme	Performing Arts
Specialisation option	Drama Instructor
Instructor(s)	Jukka Heinänen, Lecturer
<p>The present thesis deals with the functional use of drama techniques as a part of the basic school education. It examines through theory and practice how the drama methods allow a comprehensive learning experience. Drama pedagogy is seen as a supporting activity of the individual's intellectual growth.</p> <p>The first part of the work deals with ideas related to human learning as well as concepts of learning that are related to drama pedagogy. Subsequently the main characteristics of drama pedagogy are discussed. After the theoretical part, the thesis depicts the author's experiences as a drama instructor and ponders on the conditions for high quality drama work. Finally, the report presents why drama pedagogy should be a part of the school curriculum plan. The author's own experiences and perspectives go hand in hand with the theoretical literature of drama pedagogy.</p> <p>The work describes that the drama pedagogy is related to holistic and humanistic human images as well as enactive learning and constructivism. The thesis suggests that important characteristics of drama pedagogy are the atmosphere of safety, aesthetics of incompleteness and creation of meaningful drama worlds. The work includes a reflection of how these features appear in practice at drama work.</p> <p>The thesis concludes that with drama work, it is possible to learn comprehensively about the world around us. The thesis emphasizes the importance of the high-quality drama work when achieving a comprehensive learning experience.</p>	
Keywords	drama pedagogy, process drama, enactive learning, drama instructor, atmosphere of safety, holistic concept of humans

Sisällys

1	Johdanto	1
2	Draamakasvatuksen käsitys ihmisyydestä ja oppimisesta	3
2.1	Kokonaisvaltainen käsitys ihmisestä	3
2.1.1	Holistinen ihmiskäsitys	3
2.1.2	Humanistinen ihmiskuva	4
2.2	Oppimiskäsitys draamakasvatuksessa	5
2.2.1	Konstruktivistinen oppiminen	5
2.2.2	Kokemuksellinen oppiminen	6
2.3	Draamallinen oppiminen	7
3	Draamakasvatuksen ominaispiirteitä	9
3.1	Turvallinen ilmapiiri	10
3.2	Keskeneräisyyden estetiikka	12
3.3	Merkityksellisten maailmojen luominen	14
4	Espoon Erityisen ja tehostetun tuen hanke	15
4.1	Hankkeen taustaa	15
4.2	Draamahankkeen tavoitteita	16
4.2.1	Draaman levittäminen koulumaailmaan	16
4.2.2	Dorothy Heathcoten teesit	18
4.3	Polkuni draamaohjaajaksi	18
5	Käytännön kokemukset hankkeen draamatyöskentelystä	19
5.1	Prosessidraaman suunnittelu	20
5.2	Seikkailua Niilon ja Sahramin matkassa	21
5.3	Draamatyöskentely erityisryhmien kanssa	24
5.3.1	Ryhmien ja oppilaiden erityispiirteet	24
5.3.2	Erään erityisryhmän kohtaaminen	25
6	Draamakasvatus osaksi opetussuunnitelmaa	27
6.1	Miksi draamaa tarvitaan kouluihin?	27
6.2	Haasteita draaman ja koulumaailman yhteistyössä	29
7	Oivalluksia matkan varrelta	31
	Lähteet	33

Liitteet

Liite 1. Niilo & Sahrami –prosessidraama

Liite 2. DICE-tutkimuksen keskeiset tulokset

1 Johdanto

Aloittaessani opintoni teatteri-ilmaisun ohjaajaksi minulla ei ollut juurikaan kokemusta soveltavasta draamasta. Oikeastaan en ollut laisinkaan varma soveltavan draaman tarpeellisuudesta tai toimivuudesta. Kokemukseni olivat pääosin negatiivisia: muistoja yläasteen äidinkiellentunneilta, joilla kiusaantuneesti kerran vuodessa esitettiin kohtaus Mikael Agricolan tai jonkun toisen historiallisen sankarin elämänvaiheista. Draama oli ikään kuin pakollinen velvollisuus, jonka opettaja hoiti pois alta mahdollisimman nopeasti.

Nyt olen kuitenkin toista mieltä. Viimeisen parin vuoden aikana olen käytännön kautta päässyt kokemaan kohtaamisen, oppimisen ja ymmärtämisen hetkiä, jotka ovat muuttaneet käsitykseni soveltavan draaman mahdollisuuksista. Olen ymmärtänyt toiminnan laadun merkityksen, ohjaajan monimuotoisen roolin ryhmässä ja monien muiden draaman toimivuuteen vaikuttavien seikkojen merkityksen ja tärkeyden. *Draaman soveltaminen* olikin jotain muuta kuin alun perin ajattelin. Se ei ollutkaan yksiselitteinen valmis metodi, vaan lukuisia mahdollisuuksia toimia hetkessä soveltaen. Parhaimmillaan se voi olla elämänlaadun mullistava tapa oppia kokonaisvaltaisesti ympäröivästä maailmasta, toisista ihmisistä ja itsestään.

Lopullisesti näkökantani muuttaneet tapahtumat alkoivat huhtikuussa 2012, kun sain töitä Espoon kaupungin Tehostetun ja erityisen tuen hankkeesta draamaohjaajana. Pääsin ensi kertaa mukaan draaman ja koulumaailman kohtaamiseen draamaohjaajan roolissa. Minulle avautui kokonaan uusi maailma, jonka tutkiminen kiehtoo ja kiinnostaa minua yhä enemmän. Näitä draamaohjauksia käytän tämän opinnäytetyön tutkimuksen ja reflektion pohjana, peilaan omia kokemuksiani alan lähdekirjallisuuteen ja käynnissä olevaan tutkimukseen soveltavan teatterin ammattikentällä.

Tutkimukseni tässä opinnäytetyössä kohdistuu toimivan draamaohjauksen edellytyksiin ja haasteisiin peruskoulun alaluokilla. Pohdin myös draamaohjauksen erityisluonnetta erityisryhmissä: miten draamaohjaus oppimisvaikeuksista tai tunne-elämän vaikeuksista kärsivien oppilaiden kanssa eroaa normaaliluokkien kanssa toimimisesta?

Tavoitteeni on syventää omaa ajatteluani ja näkökulmaani suhteessa draamaan. Minulla ei ole oikeita vastauksia tai valmista mielipidettä, mutta kokemukseni ohjaavat minua

eteenpäin. Pysin pohtimaan draaman tarpeellisuutta ja mahdollisuuksia mahdollisimman vilpittömästi ja tuomaan myös esille haasteita, joihin en ole vielä keksinyt ratkaisua.

Käsittelen ensin draamakasvatukseen liittyvien ihmis- ja oppimiskäsitysten teoriaa avatakseni draamallisen oppimisen taustalla vaikuttavia tekijöitä sekä pohdin, miten kokonaisvaltaisuus näkyy draamallisessa oppimisessä. Tämän jälkeen tarkastelen tarkemmin draamakasvatuksen ominaispiirteitä alan kirjallisuuden ja tutkimuksen pohjalta. Lopulta kuljen teoriasta kohti omia kokemuksiani draamaohjaajana Espoon Draamahankkeessa ja käsittelen, miksi draamallisia opetusmenetelmiä tulisi lisätä koulujen opetussuunnitelmaan. Viimeisessä kappaleessa pohdin, mitä olen oppinut kirjoitusprosessin aikana.

Käytän tässä opinnäytetyössä autoetnografista tutkimusmenetelmää (Ellis 2004), koska reflektoin omia kokemuksiani draamaohjaajana ja omat ajatukseni kulkevat rinnakkain ja tasavertaisina käyttämäni lähdekirjallisuuden kanssa. Kokemuksellinen tieto muovaantuu reflektion kautta vähitellen ymmärrykseksi. (Kinnunen 2008, 60.)

Puhun itsestäni *draamaohjaajana*, koska minulla ei ole opettajan koulutusta tai pedagogista pätevyyttä. Mielestäni draamatyöskentelyn ohjaaminen myöskään harvoin on opettamista, vaikka se tapahtuisikin koululuokassa. Kyse on enemmänkin toiminnan ohjaamisesta kuin jonkin tietyn asian opettamisesta.

Draamamenetelmistä voisin käyttää myös termiä *toiminnalliset teatterilähtöiset menetelmät*, mutta tässä opinnäytetyössä käytän omasta työskentelystäni termejä *draamatoiminta* tai *draamatyöskentely*, koska mielestäni nämä kuvaavat kouluissa toteuttamiani työpajoja parhaiten. Yleisemmällä tasolla puhun *draamakasvatuksesta*, jolla tarkoitan draamatoimintaa kouluissa sekä harrastajateattereissa. Kattoterminä puhun *soveltavasta draamasta*, joka mielestäni käsittää kaikki eri mahdollisuudet teatterin soveltamisesta johonkin muuhun kuin perinteiseen tarkoitukseen.

2 Draamakasvatuksen käsitys ihmisyydestä ja oppimisesta

Draamaohjaajan työssä on aina läsnä ohjaajan oma persoonallisuus ja hänen subjektiivinen käsityksensä maailmasta ja ihmisyydestä. Työskenneltäessä lasten ja nuorten kanssa on kuitenkin hyvä olla tietoinen myös kasvatukseen ja oppimiseen liittyvistä yleisistä teorioista ja suuntauksista. Draamakasvatukseen vaikuttavia suuntauksia ovat mm. holistinen ihmiskäsitys, humanistinen ihmiskuva, konstruktivistinen oppiminen ja kokemuksellinen oppiminen.

2.1 Kokonaisvaltainen käsitys ihmisestä

Draamakasvatuksessa pyritään ottamaan ihmisen persoona kokonaisvaltaisesti huomioon ja yksilö nähdään arvokkaana olentona ja aktiivisena ajattelijana. Draaman oppimisprosessi tavoittaa kaikki holistisen ihmiskäsityksen mukaiset ihmisen eri olemusmuodot: tajunnallisuuden, kehollisuuden ja situationaalisuuden. Lisäksi draamatoiminnassa toteutuu humanistisen ihmiskuvan näkemys yksilön henkisen kehityksen tärkeydestä. Tässä yhteydessä tarkoitan ihmiskäsityksellä ontologisen (ontologia =filosofian osa, joka tutkii olemassaolon käsitteitä) analyysin avulla saavutettua tutkimustulosta ja ihmiskuvalla taas empiiriseen (kokemusperäiseen) tutkimukseen perustuvaa analyysia. (Rauhala 2005, 19.)

2.1.1 Holistinen ihmiskäsitys

Holistisen (kreik. holos = kokonainen) ihmiskäsityksen mukaan ihminen on monimutkainen kokonaisuus, joka muodostuu kolmesta eri olemassaolon muodosta. Rauhalan (2005, 32) mukaan nämä ihmisen eri olemusmuodot ovat:

- tajunnallisuus (psykkishenkisenä kokemuksellisuutena)
- kehollisuus (orgaanisena tapahtumisena)
- situationaalisuus (olemassaolo suhteessa omaan elämäntilanteeseen).

Holistisuuden idea edellyttää, että ihmistä tarkastellaan ja häntä koetetaan ymmärtää tajunnallisuuden, kehollisuuden ja situationaalisuuden kokonaisuudessa. (Rauhala 2005, 32.)

Holistinen ihmiskäsitys uskoo ihmisen ainutkertaisuuteen, joten jokaisen yksilön henkilökohtaiset tarpeet on otettava huomioon ihmistä tarkasteltaessa. Tämä ajatus vaikuttaa myös humanistisessa psykologiassa ja draamakasvatuksessa.

2.1.2 Humanistinen ihmiskuva

Humanismi tarkoittaa henkisen ja inhimillisen elämän kokonaisuutta, kulttuuria, jossa kasvatuksella on tärkeä osa, sillä ilman sitä ei ole ihmistä. Päähuomio kohdistuu ihmisen henkiseen kehitykseen. Kasvatuksella pyritään kehittämään yksilön persoonallisuutta kohti harmonisen ja monipuolisen ihmisen ihannetta. (Arkilahti 2000, 13.)

Humanistinen psykologia edustaa ymmärtävää suuntausta. Humanistisen ihmiskuvan omaavat uskovat ihmisen tahtoon, hyvyyteen, luovuuteen sekä kykyyn kasvaa ja kehittyä. Humanistinen ihmiskuva ymmärtää ihmisen vapaana, itseohjautuvana ja tavoitteellisesti toimivana ihmisenä, joka luottaa itse omiin kehitysmahdollisuuksiinsa. Kehittyäkseen ihminen tarvitsee osakseen myönteistä huomiota ja rakkautta. Tämä ihmiskuva korostaa ihmisen vastuullisuutta, yksilöllisyyttä ja ainutkertaisuutta. Humanistinen psykologia painottaa enemmän myös kokemusten ja tietoisuuden kuvaamista ja ymmärtämistä kuin selittämistä. (Rauhala 1990, 60.)

Humanistisiin lähtökohtiin tukeuduttaessa kasvatuksessa arvostetaan vapautta ja avoimuutta, kuten myös draamakasvatuksessa:

Kasvatuksen näkökulmasta keskeistä draamassa on Paolo Freireä (2005) mukaillen ”vapauttava kasvatusta”, jonka perustana on dialogi, syvä usko ihmiseen ja siihen, että tulevaisuutemme on radikaalisti avoin. Draamakasvatuksen lähtökohdissa on näin sosiaalistavan tai tallentavan kasvatuksen kritiikki. Sosiaalistavan kasvatuksen tavoitteena on nykyhetkeen ja yhteiskuntaan sopeuttaminen. Vapauttavassa kasvatuksessa tärkeintä on todellisuuden jatkuva uudistaminen, ja jatkuva pyrkimys inhimillisesti parempaan ja solidaarisempaan elämään. Draamakasvatuksessa tällainen pyrkimys toteutuu erilaisten maailmojen luomisen, niissä toimimisen ja niiden tarkastelun avulla. (Heikkinen 2005, 11.)

Humanistisen psykologian periaatteita soveltaen on huomattu, että kasvatuksessa tulisi arvostaa yksilön omia kokemuksia. Siten humanistiseen oppimisenäkemykseen on kytkeytyä kokemuksellista oppimista painottava näkemys ja yhteisöllisen oppimisen arvostaminen.

2.2 Oppimiskäsitys draamakasvatuksessa

Draamakasvatuksessa ajatellaan, että oppiminen ja kasvaminen tapahtuvat lapsilla ja nuorilla luonnollisesti leikin ja leikinomaisen toiminnan kautta: analogiat ja metaforat opettavat ja kehittävät toiminnassa. Draamakasvatuksen tehtävänä on luoda kasvatukseen erityisiä ”leikillisyyden tiloja”, joissa tasapainoillaan todellisuutta jäljittelevän toiminnan ja todellisuutta luovan toiminnan välillä. Draaman maailmat mahdollistavat oppimista vahvistavien tunne-elämyksien syntymisen. Draamakasvatuksessa myös painotetaan, että kyseessä on draaman maailmojen luomisen ja siellä oppimisen, kokemisen ja tekemisen lisäksi oppimista kulttuurista, jossa elämme. Lisäksi draama on sosiaalisuutta edistävä opetusmetodi, koska se on yhdessä oppimista itsestä ja toisista. (Heikkinen 2005, 13–14.)

Draamakasvatuksen luonteeseen kuuluvat siis kokemuksellisuus, tunne-elämykset, toiminnallisuus ja sosiaalisuus. Draamakasvatuksessa korostuvat lapsen oma kokemus oppimisen kohteena olevasta aiheesta sekä aiheen tutkiminen yhdessä. Nämä korostukset sisältyvät myös konstruktivismiin ja kokemukselliseen oppimiseen, joten käsittelem näiden kahden draamakasvatuksen taustalla vaikuttavan oppimiskäsityksen teoriaa hieman tarkemmin seuraavissa kappaleissa.

2.2.1 Konstruktivistinen oppiminen

Konstruktivistisen oppimisenäkemyksen mukaan oppiminen on oppijan aktiivista ja sosiaalista toimintaa, jossa oppija tulkitsee havaintojaan ja uutta tietoa aikaisempien tietojensa, käsitystensä ja kokemustensa pohjalta. Tällä tavoin oppija jatkuvasti rakentaa kuvaansa maailmasta. (Tynjälä 1999, 38.)

Tynjälän (1999, 54) mukaan oppijan omat aikaisemmat tiedot, käsitykset ja kokemukset opittavasta asiasta säätelevät hyvin paljon sitä, mitä hän asiasta havaitsee ja miten hän asiaa tulkitsee. Olennaista on, että oppijassa heräävät opittavaan asiaan liittyvät kysymykset, oma kokeilu, ongelmanratkaisu ja ymmärtäminen. Oppiminen on oppijan oman toiminnan tulosta. Se on tilannesidonnaista, asiayhteyteen sidottua ja vuorovaikutuksen tulosta. Subjektiivisista kokemuksista muodostuu objektiivista tietoa sosiaalisen vuorovaikutuksen ja oppijoiden keskinäisen yhteistoiminnan kautta. Konstruktivismi mukaista oppimista näin ollen tapahtuu myös draamakasvatuksessa:

Draamakasvatuksen merkityssisältö ei määräydy todesta tai fiktiosta, vaan draama, kuten leikki on jotain omalaatuista, joka kiinnittyy tutkittavien teemojen kautta yksilön omaan kokemustaan ja sitä kautta kasvaa merkitykselliseksi. –
– Draamaopetuksen tavoite pitkällä tähtäimellä on auttaa oppijaa ymmärtämään itseään ja maailmaa, jossa hän elää. (Heikkinen 2005, 28.)

Konstruktivistinen oppimiskäsitys korostaa emootioiden erottamatonta osaa oppimisessa. Oppijan tunne-elämä tulee aina ottaa huomioon opetusratkaisuja tehtäessä, sillä opittu palautuu usein mieleen tietoon liittyvien mielikuvien ja emootioiden kautta. Oppimisen kannalta tärkeää on myönteinen tunnetila sekä luokassa vallitseva ilmapiiri, oppijan motivaatio ja käytetyt oppimismenetelmät. (Arkilahti 2000, 22.)

2.2.2 Kokemuksellinen oppiminen

Humanistiseen psykologiaan pohjautuvassa kokemuksellisessa oppimisessä oppiminen perustuu oppijan kokemuksiin ja itsereflektioon eli kykyyn arvioida omia kokemuksiaan ja omaa oppimistaan uuden oppimisen pohjaksi – se on muutakin kuin tiedon prosessointia. Tavoitteena on itsensä toteuttaminen ja ”minän” kasvu. (Kupias 2001, 16.)

Kolb (1984, 42) on kehittänyt kokemuksellisen oppimisen mallin, jossa oppiminen nähdään kehämäisinä sykleinä ja oppimistapahtuma on jatkuvasti kehittyvä prosessi. Prosessi sisältää kaksi oppimisen eri ulottuvuutta, tiedostamattoman ja tiedostetun ymmärtämisen. Kolb on jakanut oppimissyklin neljään vaiheeseen:

- KOKEMUS
- Omakohtainen kokemus luo perustan oppimiselle. Draamaa käytettäessä kokemus voidaan esimerkiksi tuottaa opetustilanteessa erilaisin elämyksellisin keinoin.
- REFLEKTIO
- Analysoidaan informaatiota kokemuksesta ja pyritään tietoisesti ymmärtämään sitä. Omat näkemykset avartuvat muiden erilaisten kokemusten ja tulkintojen avulla.

- ABSTRAKTI KÄSITTEELLISTÄMINEN
- Teoriat, mallit ja käsitteet jäsentävät omakohtaista kokemusta ja auttavat sen yleistämisessä ja tietoisessa hallinnassa. Tässä vaiheessa haetaan asiasta teoreettista tietoa. Opetusmenetelminä voi olla esimerkiksi esittävä opetus, ryhmätyö tai lukeminen; erilaiset tiedonhankinnan tavat.
- KOKEILU → kohti uutta kokemusta
- Kokeilevan toiminnan vaiheen tarkoitus on testata kokemuksista, pohdinnoista ja teorioista tehtyjä päätelmiä käytännössä. Tässä vaiheessa yritetään myös vaikuttaa ihmisiin ja muuttaa asioita. Tietoa voidaan soveltaa käytäntöön esimerkiksi draamallisten harjoitteiden avulla. (Kolb 1984, 42.)

Oppimissyklin päästessä viimeisen vaiheen loppuun, sykli alkaa taas uudestaan ensimmäisestä vaiheesta. Kokemuksellinen oppiminen ymmärretään siis oppijaa monipuolisesti koskettavana ja aktivoivana toiminnallisena prosessina, joka käyttää hyväkseen eri aistikanavia, tunteita, elämyksiä, mielikuvia ja mielikuvitusta – kokemuksia. Keskeistä on persoonallisen ja sosiaalisen kasvun tukeminen sekä oppijan itsetunteuksen lisääminen, tietoisuus omasta oppimisesta ja oppimaan oppiminen sekä käsitteet oppimisen kohteista. Kokemuksellisen oppimiskäsityksen mukaan oppiminen on kokemusten muuttumista ja laajentumista. (Kupias 2001,16.)

2.3 Draamallinen oppiminen

Draamallisissa oppimismenetelmissä pyritään toiminnan ja tunnekokemuksen kautta tulkitsemaan ja ymmärtämään jo tapahtunutta tai mahdollisesti edessä olevaa kokemusta. Draamallinen oppiminen merkitsee yksilölle tutkivaa toimintaa, jonka tavoitteena on minuuden ja identiteetin tiedostaminen, muutos ja kasvu. (Karkkulainen 2011, 19.) Oppiminen tapahtuu draaman keinoin esimerkiksi roolinottona:

Roolien kautta koetaan tunnetiloja ja ymmärretään roolihahmon asenteita, asemaa, tunteita, motiiveja ja draaman estetiikkaa. Tämä on keskeistä kaikessa draamatyössä. Draamakasvatuksessa tutkitaan myös muita rooleja, kuin mihin on normaalielämässä tottunut ja ajatellaan tilanteita hyvinkin erilaisten ihmisten kannalta. (Heikkinen 2005, 38.)

Kasvatuksellisessa kontekstissa keskeistä on draamatyöskentelyn mahdollisuus tutkia ilmiöitä etäännyttämisen avulla. Etäännyttäminen merkitsee ilmiöiden tutkimista metaforisten draamatarinoiden kautta. Tällöin draamallinen kokemus voi merkitä vapautu-

mista omasta subjektiivisesta todellisuudesta ja siirtymistä kollektiiviseen, fiktiiviseen todellisuuteen. Etäännyminen ei ole vieraantumista, vaan sitä, että uskaltaa mennä emotionaalisesti lähemmäs kokemusta. (Häkämies 2007, 70.)

Oppiminen tapahtuu siis *esteettisen kahdentumisen tilassa*, kuvitteellisen ja todellisen maailman yhtäaikaisessa läsnäolossa (Heikkinen 2005, 43). Draamatyöskentelyssä oppija toimii samanaikaisesti sekä fiktiivisessä ja faktisessa maailmassa, ja nimenomaan näiden kahden maailman yhtymäkohdassa (*metaxis*) mahdollistuu merkityksellinen oppiminen. Kokemus itsessään ei kuitenkaan ole oppimisen tae, vaan se miten elämystä tarkastellaan ja mihin se kytketään. (Asikainen 2003, 41.)

Reflektio on tärkeä osa draamallista oppimisprosessia, koska siinä opiskelija tunnistaa roolihenkilön itsessään herättämien tunteiden alkuperän ja tulee siten tietoiseksi siitä, mitä tunteita omasta elämäntilanteestaan hän heijastaa roolihenkilöön. Reflektoidessa palautetaan mieleen kokemus ja sitä arvioidaan uudelleen suhteessa käsiteltävään teemaan. Kriittisen pohdinnan tuloksena luodaan uusia näkökulmia, käyttäytymisen muutoksia ja valmiuksia soveltaa opittu tulevaisuudessa käytäntöön. Reflektion voidaan sanoa olevan kokemuksen merkityksellistämistä. Valtaosa oppimisesta tapahtuu reflektoinnin yhteydessä, aikana jolloin tarkastellaan draamatoimintaa. Draama ei ole näin ollen pelkästään tekemällä oppimista, vaan myös oppimista ajattelemalla erilaisia vaihtoehtoisia toimintatapoja ja toisenlaisia päätöksiä kuin mitä draamassa toteutettiin sekä tehtyjen päätösten analysointia ja vaikutusten tarkastelua. (Asikainen 2003, 41–43)

Draamallinen oppiminen ei siis ole yksiselitteinen oppimiskäsitys vaan se pitää sisällään useita erilaisia oppimismuotoja ja sisältöjä. Draamatyöskentelyssä opitaan aina esimerkiksi draamasta itsestään. Heikkisen (2005, 38) mukaan draamallista työskentelyä ei ole mahdollista irrottaa pelkästään oppiaineen opettamiseen, vaan draamassa opitaan aina jotain kaikista näistä neljästä asiasta:

- Sisällöstä: asia, ilmiö tai ongelma, jota on perusteltua käsitellä draaman avulla.
- Omasta itsestä: draamassa sivutaan aina asioita, jotka liittyvät osallistujien henkilökohtaiseen kehitykseen.
- Sosiaalisista taidoista: kuinka toimitaan yhdessä ja yhteisen päämäärän eteen.
- Draamasta: teatterin kieli, näyttelemisen taito, draama kulttuurisena ilmiönä.

Näitä erilaisia oppimissisältöjä opitaan draaman kautta kokonaisvaltaisesti, esimerkiksi holistisen ihmiskäsityksen kaikki eri olemusmuodot huomioiden. Draamallisessa oppimisprosessissa tunnekokemukset kietoutuvat yhteen kriittisen reflektion kanssa, syventäen näin oppimista. Myös kehollinen oppiminen, toisin sanoen toiminnan kautta oppiminen on aina läsnä draamatyöskentelyssä, koska draama on *toimintaa*, yhdessä tekemistä. Draaman avulla oppiminen näin ollen mahdollistaa kokonaisvaltaisemman oppimiskokemuksen, jonka kautta yksilön henkinen kasvu ja ajattelun muutos suhteessa vallitsevaan todellisuuteen voi toteutua.

3 Draamakasvatuksen ominaispiirteitä

Draamakasvatus pyrkii kehittämään oppilaiden luovia kykyjä sekä tarjoaa mahdollisuuden tutkia kulttuuria ja tietoa siten, että tiedot ja taidot ovat siirrettävissä oikeaan elämään. Draaman merkityksellisissä maailmoissa tapahtuvan työskentelyn kautta draamakasvatus antaa mahdollisuuksia hahmottaa identiteettiä, yhteiskuntaa ja kulttuuria. Merkityksellisten maailmojen luominen mahdollistaa oppimisen esteettisen kahdentumisen tilassa, jolloin oppiminen on syvempää ja kokonaisvaltaisempaa. Yksilön on kuitenkin ensin tunnettava olonsa turvalliseksi ryhmässä, jotta syväoppimista voi tapahtua. Merkityksellisiä maailmoja ei synny, jos ryhmän jäsenet eivät täysillä luota ja sitoudu yhteiseen toimintaan.

Kolmas tärkeä draamakasvatuksen ominaispiirre on luottamus tuntemattomaan, joka tarkoittaa epävarmuuden ja kaaoksen hyväksymistä ilman, että joutuu kantamaan negatiivista huolta päämäärästä. Heikkinen (2005, 55) käyttää tästä epävarmuuden hyväksymisestä termiä *keskeneräisyyden estetiikka*, joka mielestäni kuvaa hyvin draaman prosessien luonnetta.

Turvallinen ilmapiiri, keskeneräisyyden estetiikka ja merkityksellisten maailmojen luominen ovat siis draamakasvatuksen ominaispiirteitä, jotka luovat pohjan kokonaisvaltaiselle syväoppimiselle. Nämä kietoutuvat draamatoiminnassa lopulta yhteen ja mahdollistavat yksilön henkisen kasvun tapahtumisen draaman avulla.

3.1 Turvallinen ilmapiiri

Toimivan draamatyöskentelyn yksi tärkeimpiä edellytyksiä on turvallinen ilmapiiri, jossa ryhmän jäsenet luottavat toisiinsa ja uskaltavat heittäytyä yhteiseen toimintaan. Draamaohjaajan tehtävä on luoda toimivan vuorovaikutuksen ympäristö, jossa merkittävää oppimista tai henkistä kasvua on mahdollista tapahtua. Jos ryhmässä vallitsee epäluottamus ryhmän jäseniä, ohjaajaa tai toimintaa kohtaan, aitoa kohtaamista ja kuuntelemista ei tapahdu, jolloin ei myöskään toteudu toiminnasta vaikuttaminen tai oppiminen.

Teatterityön perustana on oppijoiden turvallisuuden tunteen kehittyminen ja kokemus ryhmään kuulumisesta. Näiden perusvalmiuksien kehitystä tukee avoin ja kannustava oppimisilmapiiri, jossa ei tarvitse pelätä omaa osaamattomuuttaan eikä pyrkiä ennalta määrättyihin oikeisiin ratkaisuihin. Harjoitusten alkuvaiheessa tulisi varata aikaa siihen, että oppijat huomaavat, ettei ole olemassa mitään oikeita tai vääriä vastauksia. Työskentelyn tulisi siis tarjota oppijalle onnistumisen kokemuksia. (Toivanen 2002, 196.)

Mielestäni turvallisen ilmapiirin toteutuminen parantaa draamatoiminnan laatua huomattavasti. Koulumaailmassa draama esimerkiksi saattaa jäädä harjoitteiden tasolle opettajan ollessa tiedon asiantuntija, mutta ei ryhmänohjaajuuden. Tämän takia ei ole mahdollista sanoa tuntuunnielmien perusteella mikä tulee toimimaan, ei ole olemassa takuvarmaa ”draamapakettia”. Draamaohjaajan persoona vaikuttaa suoraan ilmapiirin syntymiseen, ja jokaisella ohjaajalla voi olla omat tapansa voittaa ryhmän luottamus puolelleen. Draaman asiantuntijuus tarkoittaa siis paljon muutakin kuin draama-harjoitteiden vetämistä, mahdollistavan ilmapiirin luomiseen tarvitaan herkkyyttä kuunnella tilannetta, tekemisen iloa, rakkautta ja intohimoa työtään kohtaan.

Turvallinen ilmapiiri rakentuu mielestäni uskalluksesta mokata ja luottamuksesta yhteistä toimintaa kohtaan. Mokaamisen termi liittyy perinteisesti improvisaation maailmaan, mutta vähitellen se on levinnyt laajalle teatterin ja draaman yleissanastoon, eikä sillä viitata enää pelkästään puhtaaseen improvisaationäyttelemiseen. Epäonnistumisen pelko ajaa ihmisiä kontrolloimaan ja sensuroimaan toimintaansa myös oikeassa elämässä, joten erityisesti draaman maailmassa on tärkeää päästää irti suorittamisen kaavasta, jotta uusia mahdollisuuksien ja oppimisen tiloja voi syntyä. Sen vuoksi ”iloinen mokaaminen” (Routarinne 2005) on läsnä kaikessa draamatoiminnassa.

Draamaopettaja pyrkii luomaan ryhmään kannustavan ilmapiirin, jossa saa ja uskaltaa myös epäonnistua. Toimiva oppimisilmapiiri perustuu toisen kunnioittamiseen, rehellisyyteen sekä avoimeen vuorovaikutukseen ryhmän jäsenten ja opettajan välillä. (Heikkinen 2005, 179.)

Uuden ryhmän aloittaessa toimintansa on todennäköistä, että lähes kaikkia jännittää. Jo yksinkertainen lämmittelyleikki saattaa aiheuttaa suorituspaineita, oman vuoron lähestyminen saa kehon jännittymään ja kädet hikoamaan: *miten suoritan tämän mahdollisimman oikein?* Jännittäminen on luonnollista eikä siitä tarvitse päästä kokonaan eroon, oleellisempaa on suhtautuminen tilanteeseen. Onko tavoitteena onnistuminen vai keskittyminen itse toimintaan?

Pyrkiessään onnistumaan ihminen ei enää tee asioita niiden tekemisen vuoksi, niihin keskittyneesti ja pakottomasti, vaan asettaa toiminnalleen vaatimuksia ja ehtoja. Se tekee toiminnasta suorittamista. Tuloksena on mielen ja kehon jännittyminen, jolloin ne eivät enää toimi vapaasti. (Routarinne 2005, 44.)

Draamaohjaajan yksi tärkeimmistä tehtävistä on rohkaista ryhmän jäseniä mokaamaan. Tämän voi tehdä esimerkiksi näyttämällä itse mallia, haastamalla muita hölmöyteen olemalla itse hölmö. Leikillä on iso rooli hölmöyden saavuttamisessa, draamaohjaajan tulee käyttää tarpeeksi aikaa lämmittelyleikkeihin ja tutustumiseen, koska niiden avulla luodaan pohja turvalliselle ilmapiirille. Leikin kautta on myös mahdollista tuoda ”mokat” turvallisesti näkyväksi ja iloita niistä. Ilon voimistuessa huomataan, että mokat vievät usein tilannetta eteenpäin. Tämä pienentää epäonnistumisen pelkoa ja auttaa nauttimaan itse toiminnasta, jolloin läsnäolo ja keskittyminen vahvistuvat.

Turvallisen ja kannustavan ilmapiirin kannalta on tärkeää, että draamaohjaaja osallistuu toimintaan eikä aseta itseään ryhmän yläpuolelle:

Vetäjän tulisi osallistua itse ainakin lämmitysharjoitteisiin ja suostua tarvittaessa myös osallistumaan itse toimintaan. Näin hän ei asetu auktoriteetin asemaan, vaan osoittaa olevansa tasaveroinen ryhmän jäsen, joka on valmis asettamaan itsensä alttiiksi toisten hyväksynnälle tai tyrmäykselle. Se rakentaa luottamuksellista ilmapiiriä. (Routarinne 2005, 147.)

Draamaohjaajan yksi monista rooleista on kanssaoppija, jonka on oman oppimisen rinnalla mahdollista ohjata ja tukea muiden oppimista. Tässä roolissa on tärkeää ohjaajan vilpittömyys, vetäjän tulee aidosti olla läsnä tilanteessa koko persoonallaan, muuten kanssaoppijan rooli jää pinnalliseksi eikä rehellinen ja avoin ilmapiiri toteudu. Kuten Routarinne totesi, *vetäjän tulee olla valmis asettamaan itsensä alttiiksi.*

Iloisen mokaamisen periaatteeseen kuuluu elintärkeänä osana hyväksyvä huomio. Ohjaajan tehtävä on pitää huolta siitä, että jokainen ryhmän jäsen saa osakseen hyväksyntää, koska silloin hän tuntee olevansa merkittävä ryhmälle ja osallistuu yhteistoimintaan yhä enemmän. Ymmärretyksi ja hyväksytyksi tuleminen kokemus auttaa

yksilöä viihtymään ryhmässä, ja motivoi antamaan panoksensa yhteistyöhön. Tosin hyväksyvä ilmapiiri on mahdollinen vain, jos kaikki ryhmän jäsenet sitoutuvat siihen. Draamaohjaajan tehtävä on luoda edellytykset hyväksyvään ilmapiiriin ja auttaa ryhmän jäseniä ymmärtämään oman toimintansa merkitys ryhmässä. (Routarinne 2005, 126.)

Hyväksymisen tulee olla näkyvää, jotta uskallus ja luovuus pääsevät kasvamaan mahdollisimman suuriksi. Turvallisen ilmapiirin syntyminen vaatii siis ohjaajalta aktiivista positiivisten kokemusten vahvistamista, passiivinen ”hyväksyntä” ei riitä.

Jos vuorovaikutus on hyväksyvää ja rakentavaa, epäonnistumisen pelko lievenee tai jopa häviää. Mutta hyväksynnän tulee olla ilmaisussa näkyvästi läsnä, sillä pelkkä hyväksyvä avoin asenne ei välttämättä lievitä yksilön tarvetta todistaa erinomaisuuttaan. (Routarinne 2005, 48.)

Uskon, että jos yksilö ymmärtää iloisen mokaamisen periaatteen nimenomaan mahdollisuutena oppia jotain uutta itsestään ja maailmasta, niin heittäytymisen kynnyksen pienee. Tämän takia avoimuus ja läpinäkyvyys ovat draamassa tärkeitä, ja draamaohjaajan kannattaa tuoda näkyväksi toiminnan motiiveja.

3.2 Keskeneräisyyden estetiikka

Draamatyöskentelyn luonteeseen kuuluu olennaisena osana keskeneräisyys, draaman maailmat eivät ole suljettuja tai valmiita, vaan avoimia uusien merkitysten luomiselle. Oivallukset kumpuavat yhteisestä prosessista, draamaohjaajalla ei ole oikeita vastauksia eikä tietoa työskentelyn lopputuloksesta, vaan hänen tulee luottaa prosessiin sekä sietää sen epävarmuutta ja keskeneräisyyttä.

Toteuttaakseen luovaa ja dialogista opetusta opettaja-taiteilijan on oltava utelias, hänen on kyettävä kriittiseen reflektointiin ja hänellä on oltava vahvuutta tulla toimeen levottomuuden ja ennustamattomuuden kanssa. Sekä ryhmä että oma toiminta voivat luoda epävarmuutta – kyseessä on keskeneräisyydessä eläminen, joka on tyypillistä draaman prosesseille. (Heikkinen 2005, 175.)

Turvallisen ilmapiirin säilymisen kannalta on tärkeää nimenomaan keskeneräisyyden hyväksyminen. Draamaohjaajan hyväksyessä työskentelyn epävarmat hetket, epäusko ei leviä ryhmän keskuuteen, vaan keskeneräisyyden hyväksyvä ilmapiiri kannattelee ryhmää jopa kaaoksen keskellä. Omalta mukavuusalueelta poistuminen on edellytys henkiselle kehitykselle, joten ohjaajan ei tulisi liikaa johdatella ryhmäänsä kohti turvallista, vaikka opetuksen puitteet olisivatkin etukäteen suunniteltu. Oppilaille tulisi aina

säilyä mahdollisuus muuttaa toiminnan suuntaa, muuten draamatoiminta jää pinnalliselle tasolle. Heikkisen (2005, 20) mukaan lapsista voi tulla ajattelevia ja kriittisiä yhteiskunnan jäseniä vain, jos heille annetaan kasvatuksessa mahdollisuus oman oppimisensa omistamiseen. Tämä tarkoittaa sitä, että esimerkiksi draamaprosesseja tehtäessä, on annettava tilaa lasten ja nuorten omille ideoille, omille draamoille, vaikka samalla on pyrittävä luomaan erilaisia oppimisen kehyksiä.

Keskeneräisyyden estetiikka kuvaa mielestäni myös sitä suuntaa, johon tämän päivän käsitys opettajuudesta on varsinkin taidepedagogiikan puolella kallistumassa. Teatteriopettaja Riku Saastamoinen pohtii taideopettajan roolia seuraavasti:

Nykyopettaja ei katso edustavansa ehdotonta tietoa siitä, mitä pitäisi opettaa ja miten tai mikä olisi hyvää. Näin ollen opiskelija ei voi nojata ulkopuoliseen auktoriteettiin. Opettaja voi antaa mahdollisuuksia ja opettaa näkemään yhteyksiä, mutta ei tarjota oikeaa vastausta. Hän on enemmän fasilitaattori, provokaattori tai suunnittelija kuin toiminnan ehtoja ja esteettisiä visioita määrittelevä auktoriteetti. Opetuksen lähtökohdat ovat olemassa, mutta toiminnan tarkemmat sisällöt ja tavoitteet kirkastuvat dialogissa, jos kirkastuvat. (Saastamoinen 2011, 14.)

Opettajan rooli valmiin tiedon välittäjästä on siis vähitellen muuttumassa radikaalisti kohti oppimisen mahdollistajaa, fasilitaattoria. Draamaohjaaja kohtaa ryhmänsä kanssa tasavertaisena eteen tulevat kysymykset, eikä hänen tarvitse hallita prosessia. Tämä voi johtaa hetkittäiseen kaaokseen, mutta jonka kautta oppilaan henkilökohtainen kokemus prosessista lopulta vahvistuu. Tuntematonta pelkäävä draamaohjaaja, joka pitää draamatyöskentelyssä tiukasti kiinni etukäteissuunnitelmista ja ohjaa toiminnan suuntaa ilman muutoksen mahdollisuutta, vie ryhmältä mahdollisuuden syvempään vaikuttumiseen.

Draamakasvatuksessa ei voi heti, jos koskaan, oppia ja hallita kaikkea. Kyse on aina valinnoista. Työskentely edellyttää valmiutta jatkuvaan keskeneräisyyteen ja valmiutta muutoksiin. Draamaopettaja ja oppilas ovat molemmat samojen draamallisten kysymysten edessä, ja ratkaisut ovat joka kerta ainutkertaisia. (Heikkisen 2005, 42.)

Draamaohjaajan tehtävä on mielestäni luoda puitteet työskentelylle, mutta sen jälkeen päästää tarpeen tullen irti suunnitelmista. Tärkeintä on kuunnella ja olla läsnä tilanteessa, yhdessä ryhmän kanssa. Keskeneräisyys ja epävarmuus kääntyvät voimavaroiksi, jos uskaltaa heittäytyä tilanteen vietäväksi.

3.3 Merkityksellisten maailmojen luominen

Draamallinen oppiminen tapahtuu kahden todellisuuden samanaikaisuudessa eli esteettisen kahdentumisen tilassa. Henkilö tiedostaa olevansa samaan aikaan oma itsensä normaalissa todellisuudessa ja yhdessä luodun fiktion todellisuudessa. Tämä yhdessä luotu fiktiivinen todellisuus on yhtä kuin *draaman merkitykselliset maailmat*. Kyse on tilasta, jossa olemme avoimia uusille näkökulmille:

Tavoitteena on luoda ”mahdollisuuksien tiloja”, joissa merkityksiä voi tarkastella ja jossa on tilaa uusien merkityksien rakentamiseen. Kyse on ennen kaikkea henkisestä tilasta, jonka saavuttamiseksi luomme fiktiivisen todellisuuden. (Heikkinen 2005, 36.)

Merkityksellisten maailmojen luominen tapahtuu yhteisen leikin ja toiminnan kautta. Ikään kuin leikimme erilaisten todellisuuksien sisällä, mutta leikin kautta pystymme myös tuntemaan tunteita ja eläytymään näihin fiktiivisiin todellisuuksiin. Heikkinen kutsuu tätä *vakavaksi leikillisyydeksi*, leikki täytyy ottaa tosissaan, jotta sen kautta voidaan kokea jotain merkityksellistä. (Heikkinen 2005, 34.)

Fiktiivisten, merkityksellisten maailmojen syntymistä edesauttavat ryhmäläisten henkinen läsnäolo (ts. keskittyminen yhteiseen toimintaan) ja luottamus toisiinsa. Turvallinen ilmapiiri on siis tärkeä edellytys fiktiivisen maailman syntymiselle ja esteettisen kahdentumisen kokemukselle. Leikillisyyden taito onkin juuri esteettisen kahdentumisen tiloissa toimimisen taitoa: välittömän ja symbolisen toiminnan yhdistämistä. Draamaopettajan tehtävä on ohjata ryhmä tähän leikilliseen vakavuuteen, jotta draaman maailmoista tulee merkityksellisiä ja koskettavia, jotta niiden kautta voidaan oppia. (Heikkinen 2005, 181.)

Ryhmän tulee tehdä sopimus yhteisen leikin pelisäännöistä, jotta vakava leikillisyyds toteutuu. Draamasopimuksen tekeminen mahdollistaa vapaaehtoisen sulkeutumisen ”välitilaan”, jossa toimitaan fiktiivisen todellisuuden ehdoilla kunnes fiktio yhdessä puretaan. Draamasopimuksella varmistetaan, että jokainen sitoutuu toimintaan vapaaehtoisesti, mutta sopimus vapaaehtoisuuden muotona on kuitenkin paradoksi:

Vapaaehtoisuus on draamakasvatuksessa tärkeää. Samalla vapaaehtoisuus on paradoksi, koska draamasopimuksen kautta jokainen myös sitoutuu luopumaan vapaaehtoisuudestaan ryhmän ja prosessin vuoksi. Ilman vapaaehtoista sitoutumista todellinen oppimisympäristö ei voi rakentua. Sopimus ohjaa aktiivisuuteen, avoimeen pohtimiseen ja päähähuiluun kokeiluun. (Heikkinen 2005, 187.)

Draamatyöskentely on tasapainoilua fiktiivisen ja todellisen maailman rajapinnalla. Avoin pohtiminen ja reflektio työskentelyn jälkeen ja ohessa auttavat oppijaa jäsentämään kokemustaan ja syventämään oppimistaan. Fiktiivisessä maailmassa toimiminen ei siis saa syrjäyttää kriittistä ajattelua ja pohdintaa, mutta fiktiivinen maailma luo mahdollisuuden tunnekokemuksille, jotka kasvattavat yksilön henkilökohtaista suhdetta käsiteltävään asiaan. Tunnekokemusten myötä draamatyöskentely kiinnittyy osaksi suurempaa kokonaisuutta; merkityssuhteiden syntyessä oivallukset löytävät paikkansa yksilön elämässä, jolloin tiedosta tulee merkityksellistä.

Kasvatustieteen professori Tapio Puolimatka pitää teatteria metaforana totuutta tutkivassa toiminnassa, joka yhdistää sekä kasvatusta että taidetta:

Kasvatuksen tulisi olla kuin näytelmä, jossa katsojat viedään osalliseksi itseään suuremmista totuuksista, jotka auttavat heitä löytämään itsensä ja rakentamaan itseään. (Puolimatka 1999, 89.)

Merkityksellisten maailmojen luominen ja niissä toimiminen mahdollistaa tämän metaforan toteutumisen draamakasvatuksessa.

4 Espoon Erityisen ja tehostetun tuen hanke

4.1 Hankkeen taustaa

Kansallinen tehostetun ja erityisen tuen kehittämistoiminta käynnistyi 233 kunnassa keväällä 2008. Myös Espoon kaupunki sai opetusministeriöltä erityisavustusta tähän opetushallituksen koordinoimaan KELPO-kehittämistoimintaan, jonka tavoitteena oli perusopetuksen laadun kehittäminen. Hanke suunnattiin esi- ja perusopetuksen sekä lisäopetuksen tehostetun ja erityisen tuen kehittämiseen. (Espoon kaupunki 2011.)

Essoossa hankkeen yhdeksi projektikoordinaattoriksi valittiin alkuvuodesta 2012 draamapedagogi Arja Hakulinen. Hänen työtehtäviin kuului Tehostetun ja erityisen tuen hankkeen koordinointi sekä pedagogisen tuen ja arvioinnin käytänteiden jalkauttaminen kouluille. Opetushallituksen internetsivuilla määritellään erityinen ja tehostettu tuki seuraavalla tavalla:

Tehostettu tuki tarkoittaa ennaltaehkäisevien yleisten tukitoimenpiteiden tehostamista määrällisesti ja laadullisesti sekä opetuksen järjestämistä riittävän pienissä opetusryhmissä. Tuen muotoina se käsittää eriyttämisen, tukiopetuksen, samanaikaisopetuksen eri muodot, osa-aikaisen erityisopetuksen ja oppilashuollon. (Opetushallitus 2013.)

Draamapedagogina Hakulisen suurimpana tavoitteena oli levittää kouluihin nimenomaan draamallisia työtapoja, jotka lisäävät kouluopetuksen monimuotoisuutta ja tukisivat myös erityistä tukea tarvitsevan oppilaan oppimista ja kasvua. Hakulinen alkoi kutsua toimintaansa Draamahankkeeksi, jonka ensimmäinen vaihe oli keväällä 2012 käynnistynyt ”Draamapilotti”.

Draamapilotissa Hakulinen halusi todistaa opetusministeriölle draamamenetelmien toimivuuden osana Erityisen ja tehostetun tuen hanketta, jotta Draamahanke saisi lisärahoitusta ja näin ollen jatkuisi seuraavana syksynä. Draamapilotti onnistui, ja positiivisen palautteen ja raporttien ansiosta lisärahoitus myönnettiin vähintään vuoden 2012 loppuun.

4.2 Draamahankkeen tavoitteita

Draamamenetelmien käytön opettaminen opettajille ja draaman positiivisten vaikutusten tunnetuksi tekeminen käytännön työn kautta olivat Draamahankkeen tavoitteita. Taustalla vaikuttivat englantilaisen draamapioneerin Dorothy Heathcoten opit, joiden mukaisesti Hakulinen halusi lähteä viemään Draamahanketta eteenpäin. Heathcote käytti draamaa opetusmenetelmänä saadakseen oppilaissa aikaan emotionaalisen kokemuksen ja sen kautta ymmärtämisen ja oppimisen. Hän korosti, ettei draama ole mitään ihmeellistä ja erikoista, vaan menetelmä, jonka avulla ihmiset kuvittelevat miellesään uusia, vieraita tilanteita ja harjoittelevat niitä itse luomissaan kuvitteellisissa olosuhteissa.

4.2.1 Draaman levittäminen koulumaailmaan

Draamahankkeen toiminta jalkautui sekä opettajan että oppilaan tasolle. Arja Hakulinen otti vastuulle opettajien kouluttamisen, joka tapahtui viikonloppukurssien muodossa. Draamasta kiinnostuneet opettajat saivat halutessaan ilmoittautua mukaan maksuttomille draaman peruskursseille. Kurssien tarkoituksena oli opettaa aineenopettajille ja luokanopettajille draamapedagogisten menetelmien käyttöä eri oppiaineiden opetuk-

sessä. Samalla tutkittiin draamapedagogisten menetelmien soveltuvuutta yleisen ja tehostetun tuen menetelmäksi peruskouluopetuksessa ylä- ja alakoulussa.

Kouluihin oppilastasolle jalkautuva toiminta oli taas hankkeeseen palkattujen teatteri-ilmaisun ohjaajien vastuulla. Toteutimme erilaisia draamatyöpajoja niiden opettajien luokille, jotka olivat ilmaisseet halunsa tutustua draamatyöskentelyyn. Tavoitteena oli toimia yhteistyössä opettajien kanssa, mitä enemmän saisimme siirrettyä draamamenetelmien vetovastuuta opettajalle, sitä paremmat mahdollisuudet draamalla olisi juurtua osaksi koulujen arkipäivää.

Teimme tiivistä yhteistyötä niiden opettajien kanssa, jotka olivat mukana Hakulisen vetämällä draamakurssilla. Näiden opettajien kanssa suunnittelimme yhdessä, miten heidän kurssilla oppimiaan työtapoja voisi toteuttaa käytännössä esimerkiksi historian tai äidinkielen tunnilla. Teatteri-ilmaisun ohjaaja oli mukana noin viiden oppitunnin ajan, ja auttoi opettajaa tarvittaessa harjoitteiden vetämisessä ja antoi palautetta ja kehittämisideoita.

Samankaltaisia oppiaineen opetukseen tarkoitettuja draamakokonaisuuksia vedimme myös niille luokille, joiden opettajat eivät olleet päässeet mukaan Hakulisen draamakurssille, mutta jotka silti olivat kiinnostuneita draamahankkeesta. Tällöin suunnittelu ja vetovastuu olivat lähes kokonaan teatteri-ilmaisun ohjaajalla, mutta opettaja sai mahdollisuuden tutustua draamamenetelmien käyttöön osana aineopetusta.

Kolmas draamatyöskentelyn muoto oli erityisryhmissä toimiminen. Tällöin keskiössä ei niinkään ollut draaman avulla oppiaineen opettaminen, vaan esimerkiksi oppilaan sosiaalisten taitojen kehittäminen. Näissä ryhmissä teatteri-ilmaisun ohjaajat työskentelivät pääsääntöisesti työparin kanssa, koska erityisryhmät vaativat usein enemmän huomiota yhtä oppilasta kohden kuin normaalit luokat. Työparin kanssa työskentely mahdollisti myös esityksellisen muodon osana draamatoimintaa, ja useimmiten toimita erityisryhmissä kietoutuikin sadun, hahmon tai esityksen ympärille. Draaman avulla pystyttiin näin käsittelemään lapsen elämään liittyviä erilaisia teemoja kokemuksellisella ja toiminnallisella tavalla.

4.2.2 Dorothy Heathcoten teesit

Draamahankkeen tavoitteet pohjautuvat professori ja draamapedagogi Dorothy Heathcoten teeseihin. Arja Hakulisen mukaan lapsen oman ajattelun kyky lisääntyisi huomattavasti, jos Heathcoten tapa opettaa leviäisi koulumaailmaan. Draamahankkeen tavoite laajemmassa mittakaavassa olikin perinteisen koulumaailman mullistaminen ja opetusmetodien uudistaminen.

Heathcoten tärkeimmät teesit Hakulisen (14.10.2012) mukaan:

- Älkää aliarvioiko lasta!
- Kannustakaa lapsia oma-aloitteisiksi ja kykeneviksi asettamaan asiat kyseenalaisiksi.
- Ohjatkaa lapsia löytämään energiansa ja tietonsa.
- Draamatyöskentely ei ole näyttelemistä tai esittämistä, vaan muistelemista, sisäisten tietojen käyttämistä.
- Perinteinen koululaitos toimii kehitystä jarruttavana instituutiona. Se on itsestäänselvyyksiä välittävä, ulkoaoppimisen ja passiivisuuden malleja antava laitos.
- Ajattelun perustaidot tuhoataan perinteisellä opetuksella.
- Draamatyöskentely on tapa tutkia asioita. Sitä voi soveltaa mihin oppiaineeseen tahansa.
- Ohjaaja asettaa työskentelylle päämäärät, jäsentää työskentelyä ja syventää asioita kysymyssarjoilla.
- Lapsi, kuten kaikki ihmiset, etsii ymmärrystä.

Dorothy Heathcote vakuuttaa draamatyöskentelyn avulla saavutettavan monenlaisia tavoitteita. Hänen mukaansa abstraktit asiat muuttuvat konkreettisiksi ja ymmärrettäviksi, ja oppilas oppii ymmärtämään tosiasioita. Hän huomaa, että hänellä on yhteisiä piirteitä muiden ihmisten kanssa. Hänen arvomaailmansa selkiytyy ja hän ymmärtää vastuun merkityksen. Samalla kehittyä erilaisuuden ja erilaisten ideoiden sietokyky ja luokan sosiaaliset taidot paranevat. (Hakulinen 14.10.2012)

4.3 Polkuni draamaohjaajaksi

Metropolian esittävän taiteen viikkotiedotteessa haettiin tammikuussa 2012 draamaohjaajia Espoon Draamahankkeeseen. Lähetin hakemuksen, mutta en saanut työpaikkaa vielä ensi yrittämällä. Maaliskuun lopussa puhelimeni kuitenkin soi ja sain työkeikan hankkeesta, eräs draamaohjaaja oli sairastunut ja lähdin tuuraamaan häntä. Tämän

jälkeen minulle tarjottiin virallisesti töitä, draamatyöskentelyn kysyntä kouluissa oli kasvanut ja draamaohjaajia tarvittiin lisää.

Alusta asti olin onnellisessa asemassa, koska sain mahdollisuuden tehdä töitä myös työparin kanssa. Kollegani ja kurssitoverini Eveliina Heinonen oli saanut työpaikan hankkeesta samaan aikaan kuin minäkin, ja aloitimme yhdessä draamatyöpajojen ohjaamisen erityisluokille. Yhteistyömme jatkui huhtikuusta vuoden 2012 loppuun, jolloin hankkeen rahoitus päättyi.

Työskentelimme keväällä sekä itsenäisesti että yhdessä. Kaikki erityisryhmien opetukset tapahtuivat yhdessä työparin kanssa, mutta oppiainelähtöinen draamaopetus perusopetuksessa toteutettiin yksin. Huhti- ja toukokuussa 2012 vedimme draamakokonaisuuden kahdelle erityisluokalle, mutta kaikki loput yhteiset työpajat sijoituivat syyskaudelle 2012. Kesän jälkeen erityisryhmien draamatyöpajojen kysyntä kasvoi niin paljon, että työtuntimme eivät enää riittäneet muuhun ja syyskuusta joulukuuhun saimme siis keskittyä kokonaan yhteisiin draamaohjauksiin. Draamahanke oli rajannut erityisryhmien kanssa työskentelyn alakouluihin, joten syksyllä ohjasimme draamatyöpajoja pelkästään alakoulun luokilla 1–6.

Käytännön aikataulujen vuoksi saimme mahdollisuuden toteuttaa yhdessä muutamia erityisryhmille suunnattuja draamakokonaisuuksia myös normaaliopetuksen luokille. Nämä tunnit eivät olleet siis aineopetukseen liittyviä opetuksia, kuten normaaliluokkien kanssa aikaisemmin, vaan toteutimme tunneilla samankaltaisen draamakokonaisuuden kuin erityisryhmissäkin. Espoon koulujen pitkien välimatkojen vuoksi emme ehtineet yhden päivän aikana kovin moneen eri kouluun, mutta keskittämällä yhteen kouluun useampia luokkia pystyimme tarjoamaan draamatunteja mahdollisimman monelle kiinnostuneelle.

5 Käytännön kokemukset hankkeen draamatyöskentelystä

Tässä opinnäytetyössä keskityn tarkastelemaan kokemuksiani Niilo & Sahrami –satuun pohjautuvasta prosessidraamasta (ks. liite 1), jonka suunnittelimme ja toteutimme 1.–4.-luokkalaisille Eveliina Heinosen kanssa syys-joulukuussa 2012. Työskentelimme sekä erityisryhmien että normaaliopetuksen luokkien kanssa useissa Espoon alakouluissa.

Käsittelen tässä luvussa ensin tarkemmin prosessidraaman käsitettä, sekä kerron Niilo & Sahrami –prosessidraaman teemoista. Tämän jälkeen tarkastelen draamatyöskentelyä tarkemmin käytännön esimerkkien kautta sekä kuvailen kohtaamista yhden erityisryhmän kanssa.

5.1 Prosessidraaman suunnittelu

Syyskuussa 2012 suunnittelimme prosessidraaman, jonka toteutimme alakoulun alimilla luokilla erityisryhmien ja normaaliluokkien kanssa. Prosessidraaman tavoitteena oli käsitellä lasten kanssa heille ajankohtaisia teemoja, kehittää ryhmätyötaitoja sekä näyttää opettajille esimerkkejä draamamenetelmien käytöstä.

Prosessidraaman käsite kuvaa työskentelytapaa, jossa on valmiiksi suunniteltu rakenne ja joka toimii aiheen käsittelyn lähtökohtana. Siinä yhdistyy sekä taiteen tekeminen että kasvatuksellinen näkökulma, muoto, prosessi ja sisältö. (Korhonen 2001, Owens & Barber 2010.) Korhosen mukaan prosessidraamassa voidaan nähdä kaksi yhteistä piirrettä:

1. Tarvitaan ryhmää kiinnostava aihe tai perusidea. Aihe konkretisoidaan draamatarinaan, prosessidraaman strategiaan, joka on usein etukäteen suunniteltu ”käsikirjoitus”. Draamatarina aktivoi yhteisen draamaprosessin kehittymisen. Ryhmä pääsee draamatarinan avulla turvallisesti käsittelemään omia tietojaan, kokemuksiaan ja ymmärrystään todellisesta maailmasta draamatarinan kuvitteellisessa maailmassa.
2. Ohjaajalla on keskeinen rooli toiminnassa. Hänen tehtävänä on pitää prosessi käynnissä. Hän voi olla sekä tarinan sisällä roolissa, pistäytyä tarinassa aina tarvittaessa tai ohjata tarinan etenemistä ulkopuolisena. Ohjaaja rakentaa tarinaa eteenpäin ja täydentää sitä osallistujien tuomilla ideoilla. Tällöin draamatarinan tapahtumat yhdistyvät osallistujien kokemuksiin. On tärkeää, että ohjaaja kuuntelee herkästi ja on olemassa ryhmää varten. (Korhonen 2001, 114–115.)

Aloitimme Heinosen kanssa prosessidraaman suunnittelun pohtimalla, mitä teemoja olisi tärkeää käsitellä 7–10-vuotiaiden lasten kanssa. Päädyimme erilaisuuden hyväksymisen teemaan, jonka kautta halusimme käsitellä myös ystäväyyttä, kiusaamista ja rohkeutta olla oma itsensä. Näiden teemojen pohjalta kirjoitimme yhdessä sadun Niilo-

oravasta ja Sahrami-siilistä, jonka päälauseeksi muodostui kysymys: *Uskallanko olla oma itseni ja tehdä omat päätökseni?*

Jaoimme sadun viiteen osaan ja mietimme erilaisia draamaharjoitteita, joiden avulla voisimme syventää sadussa käsiteltäviä teemoja niin, että yhdestä työskentelykerrasta muodostuisi kuitenkin aina oma pieni kokonaisuutensa. Lopulta meillä oli suunniteltuna prosessidraama, jota lähtisimme kehittämään ja muokkaamaan tilanteen mukaan eri luokkatasoille sopivaksi. Ykkös- ja neljäsluokkalaisten välillä oli suuri ikäero, mutta useimpien harjoitteiden haastavuustasoa pystyi helposti muokkaamaan oppilaan ikään sopivaksi. Prosessidraama koostui viidestä noin 45 minuutin pituisesta draamatunnista, ja työskentelyä oli aina kerran viikossa. Tapasimme siis yhden luokan oppilaita yhteensä viiden viikon ajan, mutta lyhyen ajan kerrallaan.

5.2 Seikkailua Niilon ja Sahramin matkassa

Ensimmäisellä tapaamiskerralla tavoitteena oli lapsiin tutustuminen, turvallisen ilmapiirin luominen sekä Niilon ja Sahramin tarinan aloittaminen. Meillä oli tuntisuunnitelma, jonka mukaan yleensä etenimme, mutta tarvittaessa muutimme suunnitelmaa lennosta ryhmälle paremmin sopivaksi. Aloitimme alkupiirillä, jossa kävimme läpi yhteisen toiminnan säännöt sekä draamatoiminnan tavoitteet, jonka jälkeen jatkoimme nimileikeillä ja eläinaiheisilla lämmittelyleikeillä, jotka johdattivat kohti sadun teemaa. Varsinainen alkukoukku draamatarinaan oli matkalaukku, josta löytyi käpy. Kerroimme, että käpyyn liittyy tarina ja teimme lasten kanssa draamasopimuksen kysymällä, että haluavatko kaikki osallistua meidän kanssamme yhteiseen tekemiseen. Tämän jälkeen matkalaukusta ilmestyivät tarinan päähenkilöt eli orava- ja siilipehmolelut, joita minä ja Heironen nuketimme.

Esitimme Niilon ja Sahramin tarinaa aina pienen palan kerrallaan eteenpäin, ja väleissä käsitelimme sadun teemoja erilaisten harjoitteiden avulla. Ensimmäisellä kerralla lapset saivat esimerkiksi kokea, miltä Niilosta tuntui, kun häntä yritettiin houkutella jättämään ystävänsä ja olemaan ”parempi orava”. Tämän jälkeen lapset saivat kertoa Niilon ajatusääniä, eli mitä kokemus oli Niilossa herättänyt. Olin hämmästynyt, miten syväle tarinan maailmaan lapset tuntuivat jo ensimmäisellä tapaamiskerralla pääsevän. Draaman merkitykselliset maailmat syntyivät kuin itsestään, koska 1.–4.-luokkalaisilla lapsilla on vielä kyky heittäytyä sadun ja leikin vietäviksi.

Aloitimme ja lopetimme työskentelykerrat aina samoihin rituaaleihin, jotka antoivat selkeät raamit työskentelylle. Rajat auttoivat myös turvallisen ilmapiirin luomisessa. Aloitimme aina alkupiirillä, jossa kertasimme nopeasti draamasopimuksen ja lämmittelimme tutuilla leikeillä ennen draamatarinan aloittamista. Lopuksi kokoonnuimme myös aina piiriin seisomaan ja teimme hiljaisen sähkötysringin, jossa kädenpuristus kiertää piiriin ympäri. Koimme, että nämä rituaalit helpottivat työskentelyämme myös sen takia, koska kerrat olivat ajallisesti niin lyhyitä. Neljäkymmentäviisi minuuttia menivät todella nopeasti, joten oli hyvä ettei aloitukseen tai lopetukseen kulunut liikaa aikaa. Opettajien antaman palautteen perusteella myös he kokivat tuntien rakenteen toimivana:

Selkeys ja toistuvuus tunnin aloittamisessa ja lopettamisessa loivat hyvät raamit myös hahmottamisen vaikeudesta kärsiville oppilaille. (Opettaja, 3.lk, 30.11.2012.)

Toisella tapaamiskerralla Niilolle ja Sahramille tulee tarinassa riita, jota käsiteltiin esimerkiksi väitejanan ja oppilaiden esittämien tilannekuvien avulla. Lapset saivat pohtia, mitä kuvissa olisi pitänyt tehdä toisin, jotta riita olisi voitu välttää tai selvittää. Niilon ja Sahramin kokemusten kautta siirryimme pian lasten omiin kokemuksiin, he saivat kertoa meille vastaavanlaisia riitatilanteita omasta elämästään. Teimme tilannekuvia myös näistä todellisista tapahtumista ja kysyimme lapsilta ajatusääniä, joiden tavoitteena oli kuvailla miltä siinä tilanteessa oleminen tuntui. Pyrimme Eveliinan kanssa ohjaustilanteissa antamaan lapsille mahdollisimman paljon tilaa ilmaista itse ajatuksiaan ja tunteitaan. Emme halunneet ohjailla toimintaa tai ajatuksia mihinkään tiettyyn suuntaan, meillä ei ollut tarvetta opettaa lapsille oikeaa tai väärää, vaan tavoitteena oli rohkaista lapsia ajattelemaan ja pohtimaan asioita itsenäisesti. Monille oppilaille oli haastavaa tehdä eri tavalla kuin kaveri, joten tätä oli hyvä harjoitella.

Hyvin moni kykeni eläytymään sadun hahmojen kautta ristiriitaiseen tilanteeseen. Osan oli vaikeaa tehdä itsenäisiä päätöksiä, ja he mieluummin seurasivat kaverin mallia. (Opettaja, 1.lk, 25.11.2012.)

Kolmannen kerran teemana oli *samanlaisuus ja erilaisuus*. Lapset joutuivat Niilon kanssa armeijahenkiseen oravakouluun, jossa kaikkien tuli olla täsmälleen samanlaisia. Kokemuksen jälkeen lapset kertoivat, millaista se oli heidän mielestään ollut, ja rohkaisimme heitä miettimään asiaa monesta näkökulmasta. Keskustelimme myös miltä lapsista tuntui, jos ei esimerkiksi osannut jotain asiaa yhtä hyvin kuin muut. Tämän jälkeen jokainen lapsi sai vuorollaan esittää miimisesti yhden asian, jossa on hyvä

ja muut arvasivat. Tuntui tärkeältä, että jokainen tuli jollain tavalla kuulluksi ja huomioduksi.

Neljäs kerta oli usein kaaosmainen, eläväisin ja mielenkiintoisin. Tässä vaiheessa olimme jo tuttuja lapsille, joten viimeisinkin vieraskoreus oli haihtunut ja lapset uskalsivat paremmin ilmaista itseään. Tämä näkyi esimerkiksi heidän eläytyessään rooleihin vastakohtapareissa ja omantunnonkujassa, joiden avulla toiminnallistettiin ja käsiteltiin Niilon tilannetta. Tarina käsitteli kysymystä *uskallanko toimia niin kuin itse haluan, vaikka muut yllyttäisivät muuhun?* Isoimmissa ryhmissä tunnelma oli joskus lähes karnevalistinen, kun kaksikymmentäviisi lasta puolusti yhteen ääneen omaa mielipidettään ja yritti houkuttaa Niiloa liittymään puolelleen. Jokainen lapsi sai vuorollaan olla Niilo ja päättää toiminnastaan, ja vaikka meidän kirjoittamassa tarinassa lopulta Niilo toimi tiettyllä tavalla, niin jokaisella oli ollut mahdollisuus pohtia asiaa itsenäisesti. Tälläkin kerralla reflektio oli tärkeässä osassa toiminnan jälkeen, ja pyrimme tuomaan todellisuuden fiktion rinnalle kysymällä lapsilta vastaavia tilanteita heidän elämästään. Tämä haastoi lapsia pohtimaan draamatarinan tapahtumia uudella tasolla, Niilon rooliin eläytyminen ei näin jäänyt vain leikin tasolle. Esteettisen kahdentumisen kokemus ja sen jälkeinen reflektio mahdollistivat ajattelun kehityksen ja oppimisen.

Viidennellä eli viimeisellä kerralla esitimme sadun viimeisen osion, mutta tarina ei lasten yllätykseksi loppunutkaan, vaan Niilon ja Sahramin kohtalo jäi avoimeksi. Pyysimme jokaista lasta piirtämään tarinalle sellaisen lopun kuin he itse halusivat, jonka jälkeen he saivat esitellä piirustuksensa ja kertoa oman versionsa tarinan lopusta. Teimme erilaisista lopuista vielä fyysisiä kuvia, ja lopetuksena draamatarinalle lapset saivat sanoa Niilon äänellä ajatuksia kaikesta tapahtuneesta. Tunnelma oli usein haikea, kun sanoimme Niilolle hyvästit, viiden kerran aikana lapsilla oli jo ehtinyt muodostua side sekä satuhahmoihin että meihin ohjaajiin. Mielestäni viiden kerran aikana huomasin myös jo selvää kehitystä lasten keskinäisessä työskentelyssä. Olin hämmästyneenä, miten nopeasti muutoksia oli alkanut tapahtumaan ja samalla harmissani, ettei työskentelyä voinut jatkaa yhden ryhmän kanssa pidempään, kun hedelmällinen alku oli saatu luotua.

Oppilaat olivat innokkaina mukana toiminnassa. He odottivat tunteja kovasti. Momen oppilaan kohdalla tapahtui selvää kehitystä. He rohkaistuivat ilmaisemaan itseään monipuolisesti. Tällaisiin tuloksiin ei olisi varmasti päästy näin nopeasti ilman draamatunteja. (Opettaja, 1.luokka, 8.11.2012.)

Alusta asti otimme linjan, että puutumme heti mahdolliseen kiusaamiseen ja haastamme lapsia ottamaan vastuun teoistaan ja sanoistaan. Useissa ryhmissä esiintyi toisten puheiden vähättelyä ja kevyttä naljailua, johon selkeästi koko luokka oli jo tottunut. Kun tällaista tapahtui, kysyimme oppilaalta mitä hän tarkoitti kommentillaan. Useimmat lapset menivät hämilleen, kun joku yhtäkkiä puuttuikin heidän sanomisiinsa ja vaati perusteluja. Emme yrittäneet läksyttää oppilasta tai olla ilkeitä, mutta teimme näkyväksi sen kommunikoinnin tavan, joka mahdollisesti loukkaa toisia, mutta jonka ei edes ymmärrettä olevan kiusaamista.

Muutamissa ryhmissä toisten huomioon ottamisen teema nousi selkeästi esiin. Osalla oppilaista ryhmätyötaidot olivat niin alkeellisella tasolla, että riitaa tuli heti, kun yhteinen toiminta alkoi. Oli hämmentävää huomata, kuinka sosiaaliset roolit olivat olemassa jo ensimmäisestä luokasta lähtien. Hiljaisilla persoonilla ei ollut toivoakaan saada mitään huomiota itseensä, kun luokan äänekkäimmät jyräsivät tottuneesti ohitse. Uskon, että draamatyöskentelyn kautta pystyimme jo viiden kerran aikana rikkomaan hiukan näitä totuttuja käyttäytymismalleja, tai ainakin saamaan oppilaat tietoisiksi ryhmätyötaitojen tärkeydestä. Lapset halusivat työskentelyn onnistuvan, joten motivaatio toistensa huomioon ottamiseen ja kuuntelemiseen kasvoi vähitellen. Draamatyöskentelyn toiminnallinen muoto kehitti siis ryhmätyötaitoja ikään kuin huomaamatta, draaman oheistuotteena.

5.3 Draamatyöskentely erityisryhmien kanssa

5.3.1 Ryhmien ja oppilaiden erityispiirteet

Erityisryhmille suunnattu draamatyöskentely erosi normaaliluokkien kanssa työskentelestä siten, että keskiössä oli enemmän ryhmän tarpeet kuin opettajan kouluttaminen draamatyöhön. Erityisen ja tehostetun tuen tarpeet esiopetuksessa tai perusopetuksessa ilmenivät muun muassa seuraavilla kehityksen alueilla: kielellinen kehitys, lukemisen ja kirjoittamisen valmiudet/taidot, keskittyminen, tarkkaavaisuus ja oman toiminnan ohjaus, ajattelun ja ongelmanratkaisun taidot, sosiaalinen vuorovaikutus ja tunne-elämä, itsekontrolli: impulsiivisuus, ylivilkkaus tai kontaktista vetäytyminen, motoriikka, hahmottaminen, lapsen ja perheen elämäntilanteesta johtuvat tilapäiset vaikeudet tai muut oppimisen valmiudet. (Espoon kaupunki 2011.)

Teimme 1.–4. luokkalaisten erityisoppilaiden (yhteensä viisi luokkaa: 2 x 1.lk, 2.lk, 3.lk, 4.lk) kanssa myös Niilo ja Sahrami –prosessidraaman, mutta muokkasimme suunnitelmia aina kyseisen ryhmän tarpeisiin sopivaksi. Varsinkin pienryhmät mahdollistivat keskittymisen jokaisen oppilaan erityistarpeisiin henkilökohtaisesti. Ryhmät olivat keskenään hyvin erilaisia, neljä erityisryhmistä oli noin kuuden hengen pienryhmiä ja yksi erityisryhmä oli integroitu osaksi isompaa luokkaa. Neljä ryhmistä oli ns. sope-luokkia, joiden oppilailla on tunne-elämän ja sopeutumisen vaikeuksia. Yhden erityisryhmän oppilailla oli oppimisvaikeuksia.

Lähes kaikissa erityisryhmissä esiintyi levottomuutta ja keskittymisvaikeuksia, mutta siitä huolimatta useimmat oppilaat osallistuivat toimintaan innokkaasti. Mielestäni draamallinen oppimistapa toimi erityisryhmissä hyvin toiminnallisuuden vuoksi. Oppilaat, joilla on oppimisvaikeuksia pystyvät toimimaan draaman maailmassa useimmiten täysin sulavasti, koska tapa hahmottaa maailmaa on erilainen kuin pulpetissa istuessa. Draamatoiminta myös tukee niiden oppilaiden oppimista, joille perinteiset opetustavat eivät ole helpoin tapa oppia. Monet opettajat sanoivat yllättyneensä suuresti joidenkin oppilaiden kohdalla, koska luokassa he ovat usein ujoja ja sulkeutuneita, mutta draamatunnilla he osallistuivat ja ilmaisivat mielipiteitään rohkeasti.

Oppilaista paljastui rohkeutta olla eri mieltä asioista ja perustella omia näkökantojaan. (Opettaja, 3. luokka, 20.11.2012.)

5.3.2 Erään erityisryhmän kohtaaminen

Erityisesti minulle jäi syksyn draamaohjausten ajalta mieleen yksi pienryhmä: neljä kakkosluokkalaista poikaa, kaikilla tunne-elämän ja sopeutumisen vaikeuksia. Pojat olivat vielä pieniä lapsia, mutta heidän silmistään paistoi viha ja he käyttäytyivät aggressiivisesti toisiaan ja meitä kohtaan.

Ensimmäisellä tapaamiskerralla pojat kieltäytyivät lähes kaikesta toiminnasta, he piiloutuivat pöydän alle, riehuivat ja löivät tai haukkuivat toisiaan. Saimme 45 minuutin aikana esiteltä itseämme ja luettua ensimmäisen osan Niilo & Sahrami –sadusta, mutta muu aika meni käytännössä kaaoksen selvittelyyn. Toisella kerralla otimme työparini kanssa tavoitteeksi saada poikiin edes jonkinlaisen kontaktin ja pyrimme madaltamaan kynnystä osallistumiseen. Ymmärsimme, että uudet ihmiset ja uusi toiminnan muoto oli

pojille ahdistavaa, tuntematon aiheuttaa usein vastustusreaktion. Loimme turvaa pitämällä kiinni alku- ja loppuritualeista, esimerkiksi jokaisella pojalla oli alkuringissä oma tuoli, joka toimi tarvittaessa turvapaikkana koko tunnin ajan, ja lopetimme työskentelyn aina piirissä kulkevaan käsisähkötyö-leikkiin. Myös mukana kulkeva satu auttoi keskittymisessä, pojat jaksoivat useimmiten kuunnella ja katsoa, kun esitimme heille tarinaa eteenpäin.

Työskentely oli haastavaa alusta loppuun, vaikka saimmekin vähitellen vahvistettua suhdettamme ryhmään. Onnistuimme tarinan avulla etenemään jumittavista tilanteista eteenpäin, mutta jouduimme jatkuvasti poikkeamaan suunnitelmista ja soveltamaan hetkessä uutta. Tämä pakotti minut olemaan läsnä hetkessä ja kohtaamaan pojat ja tilanteen harvinaisen aukinaisena, ilman valmiita vastauksia. Opin, että vaikka kyseessä on lapsi, minun täytyy kohdata hänet ihmisenä, koska piiloutuessani opettajan roolin taakse todellista kohtaamista ei tapahdu.

Neljännellä tapaamiskerralla käsitelimme draamatarinan kautta erilaisuutta, tai tarkemmin sitä, että uskaltaako seistä omien päätöksien takana, vaikka muut yllyttäisivät johonkin muuhun. Pojat rohkenivat lopulta kuvailemaan omia kokemuksiaan meille, ja me esitimme kokemuksia heille takaisin. He kertoivat kuinka he kiusasivat muita tai kuinka heitä kiusattiin, tai kuinka he olivat rikkoneet autojen ikkunoita toisten yllyttämänä. Muistan erään hetken elävästi, yksi pojista katsoi minua suoraan silmiin ja kysyi: ”Mistä sä voit muka tietää, että mua pelotti?”. Vastasin hänelle: ”En mä voikaan tietää, mutta mua olisi ainakin pelottanut tossa tilanteessa”. Poika tuijotti minua pitkään, hän tuntui arvioivan voiko minuun luottaa, lopulta käänsi katseensa pois ja me jatkoimme toimintaa. En tiedä muuttiko hetki mitään pojan elämässä, mutta minä olin vaikuttunut pojasta, ainakin minussa tapahtui muutos ja uskon, että kohtaamisemme tuon nimenomaisen ryhmän kanssa ei ollut yhdentekevä.

Draamatyöskentely näin vaikean erityisryhmän kanssa vaati kärsivällisyyttä, mutta lopulta oli palkitsevaa huomata, että lapset olivat hetkittäin täysillä mukana. Usein erityisryhmien lapset ovat kokeneet elämässään vaikeuksia eikä heillä ole mahdollisuutta tai kykyjä käsitellä tunteitaan tarpeeksi, joten he purkavat sen vihana ulos. Se, että he lopulta luottivat meihin ja uskalsivat kertoa omia kokemuksiaan kiusaamisesta ja kiusatuksi tulemisesta, antoi minulle kokemuksen draamakasvatuksen merkityksellisyydestä.

6 Draamakasvatus osaksi opetussuunnitelmaa

6.1 Miksi draamaa tarvitaan kouluihin?

Draamakasvatus voidaan määritellä sekä taideaineeksi että opetusmenetelmäksi, joka käyttää teatterin keinoja ja monipuolisia jäsenteleviä työtapoja. Kouluissa tulisi mielestäni lisätä nimenomaan syväoppimiseen tähtääviä oppimistapoja (kuten draamamenetelmiä) kaikissa oppiaineissa. Draamamenetelmiä laajemmin käyttämällä saataisiin yhtenäisyyttä ja syventävyyttä useaan oppiaineeseen ja siten oppilaat saisivat myös valmiuksia itsensä ilmaisuun ja oppimisensa omakohtaiseen prosessointiin.

Draamamenetelmien kautta saatava informaatio perustuu luovan ajatteluun ja toimintaan. Siinä oppija itse on tiedon konstruoija, joka ymmärtää tiedon perspektiivi- ja kontekstisidonnaisuuden eikä tyydy toistelemaan yhden satunnaisesti valitun auktorin käsityksiä ns. historiallisesta totuudesta. (Lehtonen 2005, 51.)

Draamankasvatuksen hyödyistä on nykyään myös tieteellistä tutkimusta. Muutama vuosi sitten toteutettu DICE-tutkimus (Drama improves Lisbon Key Competences in Education 2008–2010) osoittaa, että draaman positiiviset vaikutukset oppimiseen ovat merkittävän suuret (ks. liite 2). Tutkimus suoritettiin 12 maassa ja siihen osallistui lähes 5 000 13–16-vuotiasta nuorta. Siinä vertailtiin draamaopetusta saaneita nuoria niihin, jotka eivät olleet osallistuneet draamaopetukseen. (DICE 2010.)

Tutkimuksen mukaan kasvatukseen liittyvä teatteri ja draama tukevat merkittävästi olennaisimpia EU-tason dokumenttien tavoitteita. Kasvatukseen liittyvällä teatterilla ja draamalla on merkittävä ja objektiivisesti mitattavissa oleva vaikutus viiteen kahdeksasta avainpätevydestä: kommunikointi äidinkielellä, oppimaan oppiminen, ihmistenvälinen, kulttuurinen ja sosiaalinen kompetenssi (valmiudet yhteisymmärrykseen), kansalaispätevyys, yrittäjyys ja kulttuuriset ilmaisumuodot. (DICE 2010.)

Draamaopetukseen osallistuneet olivat esimerkiksi kiinnostuneempia osallistumaan yhteisiin asioihin ja he olivat myös merkittävästi suvaitsevaisempia suhteessa vähemmistöihin ja muukalaisiin. Monien uudistusta kaipaavien opettajien mukaan kasvatus kriittiseksi ja itsenäisesti ajattelevaksi kansalaiseksi tulisi nykyistä selkeämmin nähdä yhdeksi koulutuksen tavoitteeksi tiedon oppimisen rinnalla. Kuitenkin kasvatuksellisella teatterilla ja draamalla on monissa maissa vähäinen rahoitus ja status, eikä draama-

kasvatuksella ole vakinaista paikkaa kansallisessa opetussuunnitelmassa eikä kolmannen asteen koulutuksessa. DICE-tutkimuksen pohjalta muodostettiin suositukset kaikille Euroopan Unionin maille, jotta draaman asemaa saataisiin parannettua. Esimerkiksi koulujärjestelmää koskeva suositus oli seuraavanlainen:

Kaikkien lasten tulisi saada säännöllisesti osallistua kasvatukselliseen teatteriin ja draamaan koulutuksessaan. Kansalliseen opetussuunnitelman tulisi taata tämä. Oppilaiden tulisi saada hyvin koulutettujen teatteri- ja draamaspesialistien opetusta. (DICE 2010.)

Tutkimus tiivistää mielestäni hienosti sen, minkä draamapedagogit ovat jo vuosikymmeniä huomanneet oman työnsä kautta: draamamenetelmien käyttö osana opetusta kasvattaa ihmisistä maailmaa ja yhteiskuntaa kokonaisvaltaisesti ymmärtäviä yksilöitä, jotka osaavat soveltaa oppimaansa tietoa elämässä eikä vain koepaperilla. Myös Rauhala toteaa kouluopetuksen jäävän usein liian yksipuoliseksi:

Kouluopetuksen ja -kasvatuksen pitäisi huolehtia siitä, että maailmankuvaa rakentavat merkityssuhteet eivät jäisi liian yksipuoliseksi, esimerkiksi vain *älyllis-tiedollisiksi*. Tältä osin nykyistä koulujärjestelmää on ankarasti arvosteltu. Koska hyvä elämäntaito edellyttää monipuolisen rikkaasti jäsentynyttä maailmankuvaa, on kasvatuksen taattava, että eri merkityssuhteiden tyypit tulevat harjoitetuiksi omiin funktioihinsa maailmankuvassa. Koululla on kuitenkin helposti taipumus suuntautua toiminnassaan kapeuttavasti, koska sille on perinteisesti uskottu nimenomaan lapsen tiedollinen kehittäminen. – – Seurauksena saattaa olla köyhtynyt ja inhimillisyyden kannalta näivettynyt kokemistapa. (Rauhala 2005, 188.)

Tärkeää draamaopetuksen toteutuksessa on sen laadullinen taso. Oleellista on, että draamaopetus toteutetaan ammattitaitoisten tekijöiden kanssa, kuten myös DICE-tutkimus korostaa. Haasteet draaman sisällyttämisessä kouluopetukseen liittyvätkin yleensä ammattitaitoisten draamaosaajien puutteeseen ja koulumaailman kauas ulottuviin traditioihin, joita on vaikea hetkessä lähteä muuttamaan. Kuitenkin koululaitosta painostetaan nykyään ottamaan enemmän vastuuta esimerkiksi nuorten syrjäytymisen ehkäisystä ja mielestäni on hälyttävää, jos vähitellen ei herätä draaman vaikuttamismahdollisuuksiin positiivisten elämäntaitojen vahvistajana. Esimerkiksi DICE-tutkimus todisti kasvatuksellisen teatterin ja draaman sisältyessä lukujärjestykseen johtavan mm. työllistymisen nopeutumiseen sekä koulunsa keskeyttäneiden lukumäärän vähenemiseen. (DICE 2010, ks. liite 2)

6.2 Haasteita draaman ja koulumaailman yhteistyössä

Koulu on instituutio, jossa on voimakkaat ja syvälle juurtuneet valta- ja auktoriteettirakenteet, joita on vaikea lähteä ulkopuolisena murtamaan. Kilpailuasettelu ja suorituspaineeet aiheuttavat oppilaiden välille monimutkaisia ja keinotekoisia sosiaalisia verkostoja. Hyväksytyksi tuleminen vaatii oppilaalta jatkuvaa itsensä tarkkailua ja ympäröivän sosiaalisen yhteisön normien noudattamista. Kun tähän lisätään vielä pitkät koulupäivät ja isot luokkakoot, niin lähtökohdat draamalle eivät välttämättä ole kovin suotuisat. Oppilaat ovat usein valmiiksi väsyneitä, suhtautuvat epäluuloisesti draamaan ja noudattavat tiukasti etukäteen muodostuneita käyttäytymismallejaan.

Oman kokemuksen perusteella ennakkoluulot voimistuvat ylemmille luokille siirtyessä. Ensimmäisestä luokasta kolmanteen luokkaan asti lapset suostuvat leikkimään, he eivät vielä kyseenalaista leikin ja yhteisen tekemisen muodossa tapahtuvaa oppimista. Neljännessä luokasta ylöspäin käyttäytymisen normit ja sosiaaliset roolit alkavat vaikuttaa voimakkaammin, leikkiin ei välttämättä suostuta ”koska se on noloa”. Lapsuuden ja murrosiän kynnyksellä olevat oppilaat tarkkailevat toisiaan: mihin on hyväksytyä lähteä mukaan ja mihin ei? Ylemmillä luokilla mielestäni korostuu ohjaajan kyky saada oppilaat innostumaan tekemisestä; haasteena on turvallisen ja hyväksyvän ilmapiirin luominen luokkaan, jossa kaikki eivät välttämättä ole innokkaita lähtemään mukaan.

Tämän takia mielestäni olisikin tavoiteltavaa, että draama olisi osa oppilaan arkea jo esikoulusta tai päiväkodista lähtien. Tällöin draamallisen oppimisen muoto ei tuntuisi päälleliimatulta ja irralliselta metodilta, vaan se mahdollistaisi syvemmän ja kokonaisvaltaisen oppimisen lapsen koko kasvuprosessin ajan. Käytännössä draama tulisi siis saada kiinteäksi osaksi koulujärjestelmää, jotta kasvatukselliset hyödyt tulisivat näkyviin. Nyt opettajat ja draamaohjaajat kohtaavat jatkuvasti oppilaita, jotka kieltäytyvät yhteistyöstä, mutta jos draama olisi ollut osa lapsen elämää jo esikoulusta lähtien, niin tätä ongelmaa tuskin olisi.

Draamakasvatuksen positiiviset vaikutukset alkavat olla jo itsestäänselvyysdraamapedagogien tekemisessä käytäntöön pohjautuvissa tutkimuksissa. Draaman positiivisista vaikutuksista oppimiseen kertovat myös DICE-tutkimus ja esimerkiksi Espoon Draamahankkeen raportit: opettajat antoivat positiivista palautetta ja toivoivat poikkeuksetta lisää tietoa draamamenetelmistä. Kirjaston hyllyt täyttyvät vähitellen draamakasvatusta

ylistävistä oppikirjoista, mutta silti draamamenetelmien käyttö osana koulun opetusta ei ole saavuttanut vakinaista asemaa Suomessa. Mistä siis kiikastaa?

Keskustellessani useiden opettajien kanssa aiheesta Espoon kouluissa, lähes kaikki sanoivat syyksi kiireen, väsymyksen ja tulostavoitteet. Koulun arki oli kuulemma niin uuvuttavaa, ettei energiaa yksinkertaisesti riittänyt uusien opetusmenetelmien kokeilemiseen tai omaksumiseen. Monet opettajat kuvailivat koulun arjen olevan lähinnä päivistä selviytymistä, eikä niinkään ideaalin opetusihanteen toteuttamista. Useimmilla opettajilla ei myöskään ollut ammattitaitoa tai kokemusta draamakasvatuksesta, joten heidän ei voinut edes olettaa oppivan uusia menetelmiä Draamahankkeen aikana. Toisin heidän opettajat (tai suurin osa heistä), jotka olivat opiskelleet draamakasvatusta, eivät silti käyttäneet draamamenetelmiä opetuksessaan. He totesivat oppituntien olevan liian hektisiä draamaan keskittymiseen, aikaa ei ollut tarpeeksi ja muutenkin tuli kiire, jos halusi ehtiä käymään läpi kaikki opetussuunnitelmaan kuuluvat asiat lukuvuoden aikana. Osa opettajista mainitsi myös liian suuret oppilasmäärät ja pienet luokkatilat haasteeksi toiminnallisille opetusmenetelmille.

Kuunnellessani opettajia ja nähdessäni koulujen kiireistä arkipäivää, minun oli helppo ymmärtää miksi draaman levittäminen koulumaailmaan takkuilee. Yksi tärkeimmistä huomioista mielestäni onkin, ettei draamaa voi toteuttaa ilman ammattitaitoista ohjaajaa. Draamamenetelmiä ei voi ojentaa kouluille ylhäältä, jolloin menetelmät tuntuvat vain vaikeuttavan ja sekoittavan arkipäivää. Draaman tulisi olla enemmän kuin pelkkä opetuksen väline, kuten draamakasvatuksen pioneeri Brian Way toteaa jo kuusikymmentäluvulla:

Draamaa ei saisi kuihduttaa vain välineeksi, jonka avulla opetetaan kouluaineita. Historian tai äidinkielen opetuksessa draama voi hyvinkin olla käyttökelpoinen apu, mutta ennen kaikkea sen on oltava olemassa itsensä takia, omalla oikeudellaan ja pääasiallisia tavoitteitaan varten. (Way 1967, 7.)

Ammattitaidon merkitystä korostaa myös DICE-tutkimus, jonka tulokset pohjautuvat nimenomaan laadukkaaseen draamaopetukseen. Samoja tuloksia ei varmastikaan olisi saatu, jos aineen- tai luokanopettajille olisi annettu paperilla draamaohjeet toteutettaviksi. Tämä voi kuulostaa itsestäänselvyydeltä, mutta sisältää samalla avaimen tulevaisuuden toimivaan draamatyöskentelyyn kouluissa. Draamapedagogien ja luokanopettajien yhteistyö voisi mahdollistaa hedelmällisen muutosprosessin koulujärjestelmään. Tämä vie aikaa, mutta rakenteisiin pureutuva muutos tulee toteuttaa huolella, muuten tulokset jäävät heppoisiksi.

Draaman vallankumous vaatisi siis lisää resursseja kouluihin, palkattuja draamaohjaajia työskentelemään luokissa yhdessä opettajien kanssa. Tämän lisäksi muutoksen tulisi tietysti ulottua opettajankoulutukseen asti, toiminnallisia opetusmenetelmiä tulisi opettaa perinteisten tilalla. Tähän suuntaan ollaankin jo menossa, vastavalmistuneet opettajat tuovat usein raikkaan tuulahduksen mukanaan työllistyessään vanhempien kollegojen keskelle. Jotain muutosta on selkeästi siis tapahtumassa, mutta radikaalimpia tuloksia varten tarvittaisiin lisää resursseja, eli lisää rahaa. Toisaalta voisi kuvitella, että esimerkiksi DICE-tutkimuksen lupaamat tulokset nuorten syrjäytymisen ehkäisystä ja työllisyyden parantumisesta maksaisivat toteutuessaan itsensä yhteiskunnalle lopulta moninkertaisesti takaisin.

7 Oivalluksia matkan varrelta

Tämän opinnäytetyön kirjoittaminen on ollut minulle oppimisprosessi draamakasvatuksen teorian ja kokemusperäisen tiedon yhdistymisestä. Yllätyin positiivisesti draamakasvatukseen liittyvän kirjallisuuden runsaudesta ja koen oppineeni paljon uutta tietoa lukemani perusteella. Lisäksi opiskelujeni aikana karttuneet tiedot syventyivät ja kiinnityivät osaksi laajempaa kokonaisuutta; nyt koen ymmärtäväni konkreettisemmin draamakasvatuksen ammattikentän toimintaa Suomessa.

Syventymällä tarkemmin draamakasvatuksen teoriaan, oma kokemusperäinen tietoni on saanut uusia merkityksiä ja ammatti-identiteettini on vahvistunut kokemusteni liittyessä osaksi draamakasvatuksen genreä. On ollut merkityksellistä huomata innostuvansa tutkimuksesta ja löytävänsä sen kautta uutta intoa käytännön työhön. Kokonaisvaltainen oppiminen on myös avautunut minulle uudella tavalla tutustuessani lähemmin eri oppimisteorioihin sekä ihmiskäsityksiin. Tällä hetkellä koen, että valitsemani otsikko pitää paikkaansa, draaman avulla on mahdollista päästä kohti kokonaisvaltaisempaa oppimista.

Käsitykseni draaman tarpeellisuudesta on siis vahvistunut tämän kirjoitusprosessin aikana. Omat positiiviset kokemukseni draamasta tuntuvat entistä merkityksellisemmiltä, kun niitä peilaa muiden draamaohjaajien samankaltaisiin kokemuksiin. Huomasin Niilo & Sahrami –prosessidraaman kanssa työskennellessämme draamatoiminnan konkreettisen vaikutuksen lasten vuorovaikutustaitojen kehittymiseen. Näiden kokemusten jälkeen minun on helppo lähteä draamaohjaajana kohti uusia haasteita.

Toisaalta huomaan myös nykyään olevani entistä kriittisempi sekä omaa että muiden draamatyöskentelyä kohtaan; koen draamatyöskentelyn korkean laadun yhä merkityksellisempänä. Lisäksi ymmärrän nyt laajemmin, mitä kaikkia haasteita koulumaailmassa tulee vastaan, jos opetusmetodeita yritetään uudistaa toiminnallisemmiksi. Haasteista huolimatta olen sitä mieltä, että tämä uudistus pitäisi ehdottomasti saada aikaan. Uskon, että draamalliset oppimismuodot osana lapsen arkea päiväkodista asti voisivat pitkällä tähtäimellä parantaa huomattavasti ihmisen tunneälyn kehittymistä, sosiaalisia taitoja ja yleistä hyvinvointia.

Tämä kirjoitusprosessi on vienyt minua lähemmäksi tulevaisuutta teatteri-ilmaisun ohjaajan ammatissa, johon pian valmistun. Näen ammattini monipuolisena teatterin tekijänä ja soveltajana, jossa draamaohjaajan työllä on merkityksellinen osa. Mielestäni teatteri on parhaimmillaan kohtaamista, ja kohtaamisen kautta tapahtuvaa muutosta. Ehkä keskeneräisyyden estetiikka voi siis näkyä myös oikeassa elämässä herkkyytenä muutoksen mahdollisuudelle. Olkoon se tavoitteeni soveltavan teatterin ammattilaisena.

Lähteet

Arkilahti, Pi 2000. Draaman historia Suomessa. Kehitys ilmaisutaidosta draamaan Kouluhallituksen dokumenttien valossa. Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma. Jyväskylän yliopisto.

Asikainen, Sanna 2003. Prosessidraaman kehittäminen museossa. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 94. Joensuu: Yliopistopaino.

DICE-tutkimus. www.dramanetwork.eu. (Luettu 14.2.2013).

Ellis, Carolyn 2004. The ethnographic I. A methodological novel about autoethnography. Walnut Creek, CA: AltaMira Press.

Espoon kaupunki 2011. Espoon esi- ja perusopetuksen yleinen, tehostettu ja erityinen tuki: KELPO-tiedote. Julkaistu 25.11.2011.

Hakulinen, Arja 2012. Luento 14.10.2012.

Heathcote, Dorothy. <http://www.dorothyheathcote.org/> (Luettu 8.1.2013).

Heikkinen, Hannu 2005. Draamakasvatus – Opetusta, taidetta, tutkimista. Helsinki: Minerva Kustannus Oy.

Häkämies, Annukka 2007. Metodilla on merkitys – muodolla on mieli. Draamatyöskentely mielenterveyshoitotyön ammattikorkeakouluopinnoissa. Väitöskirja. Tampereen yliopisto.

Karkkulainen, Marjatta 2011. Siivet selkään, draamakengät jalkaan – Kohtaamisia draaman pedagogisilla näyttämöillä. Helsinki: Draamatyö.

Kinnunen, Helka-Maria 2008. Tarinat teatterin taiteellisessa prosessissa. Väitöskirja. Helsinki: Teatterikorkeakoulu.

Kolb, David 1984. Experimental learning. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

Korhonen, Pekka 2001. Opettaja ja taiteilija. Allan Owens ja prosessidraama. Teoksessa Korhonen, P. & Østern, A. (toim.) Katarsis. Draama, teatteri ja kasvatus. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy, 107–129.

Kupias, Päivi 2001. Oppia opetusmenetelmistä. Helsinki: Educa-Instituutti Oy.

Lehtonen, Ulla 2005. Aikamatkoja – draamamenetelmät historian opetuksessa. Teoksessa Korhonen, P. & Airaksinen, R. (toim.) Hyvä hankaus – teatterilähtöiset menetelmät oppimisen ja osallisuuden mahdollisuuksina. Helsinki: Teatterikorkeakoulu, 48–58.

Opetushallitus 2013. Tehostetun ja erityisen tuen kehittämistoiminta. <http://www.oph.fi/kehittamishankkeet/kelpo>. (Luettu 11.1.2013).

Owens, Allan & Barber, Keith 2010. Draamakompassi – prosessidraaman suunnittelu, käytännön työskentely, arviointi ja reflektointi. Helsinki: Draamatyö.

Puolimatka, Tapio 1999. Kasvatuksen mahdollisuudet ja rajat: minuuden rakentamisen filosofia. Helsinki: Kirjayhtymä.

Rauhala, Lauri 2005. Ihmiskäsitys ihmistyössä. Helsinki: Yliopistopaino.

Rauhala, Lauri 1990. Humanistinen psykologia. Helsinki: Yliopistopaino.

Routarinne, Simo 2004. Improvisoi! Helsinki: Tammi.

Saastamoinen, Riku 2011. Prologi: Virhe taidepedagogiikan tehtävänä. Teoksessa Anttila, E. (toim.) Taiteen jälki – Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä. Helsinki: Teatterikorkeakoulu, 13–15.

Toivanen, Tapio 2002. "Mä en ois kyllä ikinä uskonu ittestäni sellasta." Peruskoulun viides- ja kuudesluokkalaisten kokemuksia teatterityöstä. Väitöskirja. Helsinki: Teatteri-
korkeakoulu.

Tynjälä, Päivi 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsit-
tyksen perusteita. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.

Way, Brian 1967. Development trough Drama. Thetford, Norfolk: Lowe&Brydone.

Julkaisemattomat lähteet

Opettajien palautelomakkeet Espoon Draamahankkeesta (syyskuu-joulukuu 2012, teki-
jän hallussa).

NIILO & SAHRAMI -PROSESSIDRAAMA:

Teemat:

Erilaisuuden arvostaminen, ystävyysmerkkityksen ymmärtäminen, rohkeus olla oma itsensä.

Soveltuu 6–9-vuotiaille lapsille.

Kesto: 5 x 45min.

ENSIMMÄINEN TAPAAMINEN

1) Lämmittelyt ja tutustuminen:

- Nimileikki:

→ sanotaan oma nimi ja eläin, joka alkaa samalla kirjaimella.

- Eläinleikki:

orava → ylös lattialta ja kädet suun eteen syömään käpyä

siili → alas ja kerälle

pupu → pomppii ja yrittää mennä kauemmas muista

ankka → kaikki kerääntyvät yhteen vaaputtaen.

2) Tarinan alkukoukku+ draamasopimus

- Ohjaajalla on käpy: *Mikä eläin tästä tulee mieleen? Tähän liittyy tarina, haluaisitteko kuulla sen ja tehdä kanssamme?*

3) Esitetään tarinan ensimmäinen osa Niilo Oravasta ja Sahrami Siillistä:

Olipa kerran metsä, jossa asusti eräs siili nimeltä Sahrami ja eräs orava nimeltä Niilo. Sahrami ja Niilo olivat olleet hyvät ystävät jo pienestä pitäen. He olivat syntyneet samaan puuhun, Niilo asui perheineen yläoksalla, ja Sahramin koti oli juurakossa, kuten kerrostaloissa konsanaan.

Joka aamu Sahrami ja Niilo aloittivat päivänsä seikkailemalla ympäri lähimetsää. He kirmaillivat läpi sammalten, hyppelivät purojen ylitse ja toisinaan he jopa uskaltivat asti karhun majalle asti. Silti kaikkein mukavinta heidän mielestään oli mustikoiden etsintä, jota he leikkivätkin lähes joka päivä! Sahrami löysi tarkan hajuaistinsa perusteella parhaimmat mättäät, kun taas Niilo poimi vikkeliänsä avulla marjat niin ettei niistä koskaan mennyt yksikään rikki.

”Sinä olet minun paras ystäväni Niilo!” Sahrami huudahti suu pullollaan mustikoita.

”Niin sinäkin olet minun Sahrami!” vastasi Niilo ja hypähti kevyesti kuusen oksalle.

"Minä tekisin mitä vaan että saisin tuollaisen tuuhean hännän kuten sinulla" ihaili Sahrami. "Voih, minä taas haluaisin osata käpertyä noin hienosti palloksi kuten sinä!" huokaisi Niilo.

4) Patsas/kuvatyoöskentely pareittain

- Jaetaan ryhmä pareihin.
- Jokainen pari tekee valokuvan hetkestä jossa Niilo Orava ja Sahrami Siili ovat lempipuuhaansa marjojen etsinnässä ja heillä on hurjan hauskaa.
- Ajatusäänet Siililtä ja Oravalta tilanteessa.

5) Tarina jatkuu, oravaserkukset tulevat paikalle ja kiusaavat Sahramia ja Niiloa:

Eräänä päivänä sattui kummia. Niilo ja Sahrami olivat tavalliseen tapaan leikkimässä kun Niilon serkut Pate, Late ja Pena sattuiivat paikalle. Serkut ihmettelivät kovaan ääneen: "Miksi ihmeessä sinä Niilo olet tuon hölmön piikkipallon kanssa? Eihän tuo pysty edes kiipeämään puuhun!" Pate ilkkui. "Sinun kuuluisi viettää enemmän aikaa kaltaistesi kanssa tai muutut itsekin piikkipalloksi!" Late nauroi. "Kohta et osaa enää edes hypätä oksalta toiselle!" Pena räkätti. "Tuo on niin hidas ja kömpelö että sinä näytät tyhmältä sen kanssa! Hätäiset koko oravien suvun!" Pate huusi ja serkukset menivät menojaan naureskellen.

6) Miltä Niilosta tuntui olla houkuttelun kohteena?

- Ryhmä jaetaan kahtia, toiset istuvat lattialle silmät kiinni,
- toiset muodostavat piirin ympärille.
- Ohjaajat kuiskivat piirissä oravaserkkujen houkuttelulauseita, piirissä olijat toistavat lauseita kohti keskellä istuvia.
- Vaihdetaan rooleja.

Esimerkkilauseita:

Niilo, oravien suvun tulee pitää yhtä!

Sinun pitäisi hengaila enemmän kaltaistesi kanssa!

Sinun täytyy opetella loikkaamaan kunnolla niin kuin oikeat oravat loikkaa!

Niilo, sinun täytyy olla kunnan orava!

Tule meidän kanssa, niin me opetetaan sulle kaikki parhaat oravien kikat!

Te olette liian erilaisia ystäviksi Sahramin kanssa!

- Houkuttelupiirin jälkeen kysytään, miltä tuntui olla piirin keskellä.

7) Tarina jatkuu:

Niilo jäi miettimään serkusten sanoja ja jokin jäi vaivaamaan häntä. Sinä iltapäivänä Niilo lähti normaalia aikaisemmin kotiin. Sahrami jäi yksin ihmettelemään Niilon outoa käytöstä ja tallusteli apeana juurakkoon. Illalla Niilo ei saanut unta sillä hänen päässään kaikuivat serkusten sanat.

8) Niilon ajatusäänet

- Oppilaat saavat sanoa Niilon ajatusääniä äsken tapahtuneesta piirissä ottamalla Niilon käteensä, *mitä Niilo miettii nukkumaan mennessään?*

9) Ilme ja asento, millainen olo Niilolla on nyt?

- Piirissä kierros, jokainen tekee ilmeen ja asennon Niilon olotilasta.

10) Lopetus

- Sähkötyt, eli piirissä käsistä kiinni, hellä kädenpuristus kulkee piirin ympäri.

TOINEN TAPAAMINEN**1) Lämmittelyt**

- Eläinleikki

2) Muistelu edelliskerrasta + tarina jatkuu:

Seuraavana päivänä Niilo ei lähtenyt leikkimään Sahramin kanssa vedoten kipeään tassuunsa. Seuraavanakaan päivänä Niilo ei lähtenyt, tällä kertaa vedoten alkavaan mahaflunssaan. Kolmantena päivänä Sahrami alkoi jo epäillä Niilon selityksiä ja pohti mielessään ”Mikäköhän Niiloa oikeasti vaivaa? Olenko minä tehnyt jotakin väärin?”

3) Tuletko leikkimään kanssani?

- Leikitään piirissä, jossa yksi on Sahrami-pehmolelun kanssa keskellä ja kysyy muilta: tuletko leikkimään kanssani?
 - Vastaus on aina ei, oppilas saa keksiä itse tekosyyksi miksi (Niilo) ei voi lähteä leikkimään.
- Kun ohjaaja huutaa ”katse!” niin muut piirissä olijat yrittävät vaihtaa paikkaa silmiin katsomalla ja Sahrami yrittää päästä vapaalle paikalle. Paikatta jäänyt jää keskelle Sahramiksi ja jatkaa kyselyä.

4) Tarina jatkuu:

Kun neljäntenäkään päivänä Niilo ei lähtenyt leikkimään, Sahrami päätti lähteä retkilleen yksin. Sahrami huusi Niilolle oksalla: ”Selvä! Ei sinua mikään oikeasti vaivaa. Sinä et vaan halua olla minun kanssani. Minä lähden sitten nyt etsimään uusia ystäviä!”

”Lähde vaan!” Niilo huusi takaisin. ”Sinä hidastat minua liikaa, senkin piikkipallo! Minun täytyy harjoitella oravien taitoja, ei minulla ole aikaa sinun mustikkaleikeillesi!” Sahrami painoi päänsä ja lähti tallustelemaan kohti metsän reunaa.

5) Väitejana

- Ohjaajat sanovat väitteitä, lapset menevät janalle kyllä/ei –mielipiteen mukaan:
- Sahramista tuntui pahalta.
- Niilosta tuntui pahalta.
- Minusta tuntuisi pahalta, jos ystäväni ei lähtisi leikkimään.
- Sahrami teki oikein lähtiessään pois.
- Niilo teki oikein, kun ei enää leikkinyt Sahramin kanssa.

6) Tilannekuvat tarinasta

KUVA 1:

- Sahrami kysyy Niiloa ulos leikkimään

KUVA 2:

- Niiloa kieltäytyy ja tulee riita

KUVA 3:

- Sahrami lähtee loukkaantuneena pois
- Valitaan jokaiseen kuvaan Sahrami ja Niilo.
- Jokaisen kuvan kohdalla ajatusäänet Sahramilta ja Niilolta.
- Muut oppilaat kertovat mitä kuvassa pitäisi muuttaa.

Kysymyksiä:

- Kenen toimintaa kuvassa tulisi muuttaa?
- Miksi Niilo ei halunnut olla Sahramin kanssa?
- Mitä Niilo olisi voinut tehdä toisin?

→ Mahdollisuus keskustelulle/ omille kokemuksille.

7) Tarina jatkuu:

Sahramin piikit näkyivät enää pienenä pisteenä kaukana metsän reunassa. Niilo mietti hetken ja ajatteli mielessään: ”Me olemme liian erilaisia ystäviksi Sahramin kanssa. Serkukset olivat oikeassa, minun kuuluu mennä heidän luokseen”.

8) Lopetus

- Sähkötyt.

KOLMAS TAPAAMINEN

1) Lämmittelyt

- Eläinleikki
- Robotti-leikki

→ jaetaan ryhmä pareihin, toinen on robotti, toinen ohjaaja. Ohjaaja on vastuussa, ettei robotti törmää mihinkään. Robottia ohjataan painamalla olkapäistä eri suuntiin.

2) Tarina jatkuu:

Niilo löysi pian serkukset puun latvasta kisaillemasta kuka osaa hypätä pisimmälle. Pate oli juuri hypännyt viisimetrisen kuuluisan loikkansa ja Late ja Pena hurrasivat viressä. Niilo ajatteli: "Kunpa minäkin osaisin hypätä noin pitkälle".

Serkukset huomasivat sivulla tarkkailevan Niilon. "Katos, päätit jättää piikkipallon vihdoin! Hyvä valinta!" Late mylvi. "Näytäpä nyt mihin pystyt, niin nähdään onko sinusta enää oravaksi!" Pena yllytti.

Niilo veti syvään henkeä ja päätti ottaa haasteen vastaan. Hän kapusi ylimmälle oksalle, jännitti anturansa, muisteli miten oli juuri nähnyt Paten tekevän ja loikkasi niin pitkälle kuin kypälistään pääsi. Niilo liiti hetken ilmassa mutta vauhti ei riittänyt ja hän mätkähti mahalleen maahan. Serkukset räjähtivät nauramaan. "Onpa tainneet taidot vähän ruostua!" Late puuskutti ivallisesti naurun seasta.

Niiloa harmitti serkkujen nauru. Hän oli yrittänyt parhaansa. Kun serkukset olivat selvinneet naurunpuuskasta Pena ehdotti: "No, ehkä sinusta vielä kelvollinen orava saadaan kunhan vähän treenailet. Tule, mennään yhdessä! Me näytetään sulle pari kikka!"

3) Oravakoulu

→ Niilo yrittää parhaansa olla samanlainen kuin muutkin oravat. Mitä tarvitaan kunnon oravana olemiseen? Ohjaajat ottavat ankaran johtajan roolin, kova kuri ja järjestys, painotus samanlaisena olemisessä.

- Seuraa johtajaa, ohjaajat johtavat
- Parin kanssa peiliä

4) Mitä on olla samanlainen/erilainen? –keskustelu

→ Miltä tuntuu kun ei osakaan jotain, jonka muut osaavat?

→ Tarvitseeko kaikkien osata samat asiat?

5) Missä sinä olet hyvä?

- Lapset esittävät toisilleen, muut arvaavat.

6) Tarina jatkuu

Rankan treenipäivän päätteeksi Niilo uskaltautui ehdottomaan serkuksille lempileikkiään. Hän ajatteli, että hänkin voisi opettaa nyt serkuksille jotain uutta: "Hei, minä tiedän! Leikitään mustikan etsintää, se on mielestäni hauskin leikki ikinä!"

Serkukset katsoivat toisiaan ja purskahtivat taas nauruun. Niilo painoi katseensa maahan ja ajatteli haikeudella Sahramia, mutta pyyhki ajatuksen nopeasti mielestään.

"Ei tuo ole mitään oravien leikkiä, me leikimme ainoastaan puissa. Miksi madella maan tasalla kun pystyy näin loikkimaan puusta puuhun? Huomenna me teemme sinusta todellisen oravan!" serkukset selittivät yhteen ääneen.

"Minusta täytyy tulla kunnan orava." Niilo ajatteli päättäväisenä ja jäi odottamaan jännittyneenä seuraavaa päivää.

7) Lopetus

- sähkötys.

NELJÄS TAPAAMINEN

Teemoja:

- muut kiusaavat, minun ei tarvitse kiusata
- uskallan toimia eri tavalla kuin muut
- omat päätökset vaikuttavat

1) Lämmittelyt

- Eläinleikki

2) Tarinan muistelu, mihin jäätiin? + Tarina jatkuu:

Aamuvarhaisella serkukset johdattivat Niilon metsän halki pupujen pesälle. He istuivat riviin oksalle ja tähyilivät alas kohti pupuneidin käpyvarastoa. "Mitä me nyt tehdään?" Niilo kysyi innoissaan. "Odota niin näet!" serkukset kuiskasivat.

Pian pupuneiti kömpi pensaasta mukanaan iso säkki käpyjä, joita hän oli ahkerasti kerännyt koko aamun. Hän asetti kävyt huolellisesti käpyvarastoon ja lähti saman tien uudelle keräysreissulle.

"Nyt!" Pate huusi. Serkut hyppäsivät oksalta alas ja ryömivät varovasti käpyvarastoon. Hetken päästä he palasivat näkyviin tassut täynnä käpyjä, iloisesti hihkuen. "Niilo, nyt on sinun vuorosi, näytä onko sinusta oravaksi! Ota niin paljon kuin tassuihin mahtuu! Nopeasti nyt, pupu palaa pian!"

3) Vastakohtaparit

Lapset jaetaan kahteen ryhmään. Toinen ryhmä yrittää keksiä syitä miksi Oravan tulisi varastaa Pupulta. Toinen yrittää keksiä syitä miksi Oravan ei tulisi varastaa. Ohjaajat vetävät ryhmien keskusteluja. Ryhmät vuorottelen esittävät argumentteja puolesta ja vastaan.

4) Omantunnonkuja

Ryhmät asettuvat vastakkain riveihin ja houkuttelevat kuiskaten kujalla kulkijaa eli Niilo Oravaa. Yksi kerrallaan lapsista kulkee kujan läpi "Niilona" ja päättää itse kummalle puolelle asettuu. Lopuksi keskustelua miksi valitsit tietyn puolen.

5) Tarina jatkuu:

Niilo katsoi serkuksia järkyttyneenä ja huusi: "Mitä te teette, lopettakaa heti! Ei noin saa tehdä! Tätäkö on olla orava? Siinä tapauksessa minä en halua olla teidänlaisenne orava, minä aion olla erilainen orava! Ja minun mielestäni tuo mitä te teette ei liity oravana olemiseen mitenkään! Kiusaatte viattomia, hävetkää!" Serkukset jäivät katsomaan Niiloa suut auki. Niilo hyppäsi alas oksalta ja tiesi tarkkaan mitä hänen olisi nyt tehtävä.

6) Esimerkkejä omasta elämästä

- Mietitään lasten kanssa vastaavanlaisia tilanteita päiväkodissa/koulussa.
- Tehdään tilanteita fyysisinä valokuvina (ajasta riippuen 1-3 kuvaa).
- Mitä kuvassa pitäisi muuttaa? → lapset kertovat.

7) Lopetus

- sähkötyt.

VIIDES TAPAAMINEN

1) Lämmittelyt

- Eläinleikki

2) Tarinan muistelu, mihin jäätiin?

- Tilannekuvat tarinan vaiheista.

3) Tarina jatkuu. Loppu jää avoimeksi:

Niilo etsi Sahrami koko illan tuloksetta ja alkoi vähitellen huolestua. ”Entäs jos minä en enää löydä Sahramia? Jos Sahrami onkin eksynyt, tai lähtenyt toiseen metsään? Voi kuinka minä olinkaan typerä.” Niilo ajatteli ja käpertyi puun juurelle niiskuttaen. Samassa hän kuuli tuttua tuhinää pusikosta ja Sahramin pää ilmestyi kanervan juuren takaa. Niilo tunsi helpotuksen valahtavan lävitseen.

4) Vaihtoehdot työskentelyn päätökselle ryhmän tasosta riippuen:

- a) Lapset miettivät pareittain miten Siilin ja Oravan tarina loppui. Keksivät tarinalle lopun ja esittävät sen pehmoleluilla/ esittävät itse.
- b) Jokainen lapsi keksii itse tarinalle lopun ja piirtää sen paperille. Katsotaan piirustukset ja esitetään niitä fyysisinä kuvina/ pehmoleluilla / itse.
- c) Lapset kertovat miten tarina loppuisi. Ohjaajat esittävät kohtauksen pehmoleluilla. Mahdollisuus forum-teatteriin eli lapset voivat esittää itse lisää vaihtoehtoja lopetukselle.

5) Prosessin lopetus: Niilo kuumassa tuolissa

Kaiken tapahtuneen jälkeen saamme vielä kuulla, mitä Niilo ajattelee tästä kaikesta, mitä hän on oppinut tai miltä hänestä tuntuu. → Pehmolelu tuolille, jonka taakse voi kuka tahansa lapsista tulle puhumaan Niilon äänenä.

6) Positiivisuusrinki

- Jokainen sanoo vuorotellen vieressä istuvalle jotakin positiivista.

7) Lopetus

- sähkötys

DICE-tutkimuksen keskeiset tulokset

TIIVISTELMÄ

DICE - Drama improves Lisbon Key Competences in Education

EU-projekti 2008–2010

LÄHDE: www.dramanetwork.eu

Teatteri ja draamaohjelmiin osallistuneet oppilaat (verrattuna ikätovereihin, jotka eivät olleet osallistuneet kasvatuksellisiin teatteri- tai draamaohjelmiin)

1. saavat korkeampia arvioita opettajiltaan joka suhteessa
2. luottavat enemmän itseensä lukemis- ja luetun ymmärtämistehtävissä
3. tuntevat itsensä varmemmiksi kommunikoinnissa
4. tuntevat todennäköisesti useammin olevansa luovia
5. pitävät enemmän koulunkäynnistä
6. pitävät enemmän koulutehtävistä
7. ovat parempia ongelmanratkaisussa
8. pystyvät paremmin käsittelemään stressiä
9. ovat merkittävästi suvaitsevaisempia suhteessa vähemmistöihin
10. ovat aktiivisempia kansalaisia
11. ovat kiinnostuneempia äänestämisestä kaikilla tasoilla
12. ovat kiinnostuneempia osallistumaan yhteisiin asioihin
13. ovat empaattisempia: he välittävät toisista
14. pystyvät paremmin vaihtamaan näkökulmaa
15. ovat innovatiivisempia ja yrittäjähenkisempiä

16. osoittavat enemmän suuntautumista tulevaisuuteen
17. ovat halukkaampia osallistumaan kaikkiin taiteen ja kulttuurin genreihin/lajityyppisiin, ei ainoastaan esittäviin taiteisiin, vaan myös kirjoittamiseen, elokuvaan, käsityöhön ja menemään mukaan kaikenlaisiin taide- ja kulttuuritapahtumiin
18. käyttävät enemmän aikaa kouluun, enemmän aikaa lukemiseen, kotitöiden tekemiseen, leikkiin ja puhumiseen, sekä viettävät enemmän aikaa perheenjäsenten kanssa ja huolehtivat nuoremmista veljistään ja sisaristaan
19. käyttävät vähemmän aikaa TV:n katsomiseen ja tietokonepeleihin
20. ovat todennäköisemmin luokan johtohahmoja
21. heillä on parempi huumorintaju
22. viihtyvät paremmin kotona

Tutkimuksen mukaan kansalaiskasvatus kasvatuksellisen teatterin ja draaman sisältyessä lukujärjestykseen johtaa:

- työllistymisen nopeutumiseen
- koulunsa keskeyttäneiden lukumäärän vähenemiseen
- kaikkien tasojen kohoamiseen kauttaaltaan kasvatuksessa ja koulutuksessa
- vahvempaan synergiaan kulttuurin ja kasvatuksen välillä
- aktiivisempiin kansalaisiin
- kansalaisiin, jotka suhtautuvat myönteisemmin kulttuuriseen monimuotoisuuteen ja kulttuurien väliseen dialogiin
- innovatiivisempiin, luovempiin ja kilpailukykyisempiin kansalaisiin