

Matilda Leppänen

VIERAALLA MAALLA

**kokemuksia draamatyöskentelystä osana maahanmuuttajanuorten
perusopetukseen valmistavaa opetusta**

**Opinnäytetyö
CENTRIA AMMATTIKORKEAKOULU
Esittävän taiteen koulutusohjelma
Toukokuu 2014**

TIIVISTELMÄ OPINNÄYTETYÖSTÄ

Yksikkö Kokkola-Pietarsaari	Aika Toukokuu 2014	Tekijä Matilda Leppänen
Koulutusohjelma Esittävä taide		
Työn nimi VIERAALLA MAALLA – kokemuksia draamatyöskentelystä osana maahanmuuttajanuorten perusopetukseen valmistavaa opetusta		
Työn ohjaaja Kirsi Karvonen		Sivumäärä 45+1
Työelämäohjaaja Elina Liinamaa		
Tämä opinnäytetyö käsittelee teatteri-ilmaisun ohjaajan työtä maahanmuuttajanuorten perusopetukseen valmistavassa opetuksessa. Tutkimuksessa käytettiin draamatyöskentelyä uuden kielen oppimisen tukena. Kielen oppimisen lisäksi toiminnan tavoitteena oli rohkaista oppilaiden itseilmaisua ja vahvistaa heidän itsetuntoaan. Tämän hankkeistetun opinnäytetyön toiminnallinen osuus sijoittui vuoden 2014 alkuun. Osuus koostui kymmenestä teatteri-ilmaisun ohjaaja -opiskelijan ohjaamasta draamatyöskentelykerrasta. Yhteistyötahona toimi Tampereella sijaitseva Etelä-Hervannan koulu ja tutkimuksen kohderyhmä oli yläkouluikäisten maahanmuuttajien valmistavan opetuksen ryhmä. Tutkimuksen muoto on laadullinen tapaustutkimus, jossa opinnäytetyöntekijä tutkii kohderyhmää ja ohjaajan toimintaa monikulttuurisessa oppimisympäristössä. Toiminnan aikana opinnäytetyöntekijä koki merkittäväksi yhteistoiminnan ja draamatyöskentelyn kautta syntyneen vuorovaikutuksen tilan ryhmän ja ohjaajan välille. Yhteisen kielen vähäisyys toi haastetta vuorovaikutukseen. Draamatyöskentelyn avulla oli mahdollista luoda toimintaa, jossa sanallinen viestintä ei ollut ainoa ilmaisun keino. Tutkijan näkökulmasta tämän opinnäytetyön tavoitteena oli lisätä opinnäytetyöntekijän ammattitaitoa ja valmiuksia toimia monikulttuurisessa työympäristössä. Tutkimuksen kautta draamatyöskentely työmuotona ja toimintaympäristönä koettiin hyödylliseksi maahanmuuttajanuorten kotoutumisprosessissa.		
Asiasanat Draamatyöskentely, maahanmuuttaja, valmistava opetus, monikulttuurisuus, vuorovaikutus		

ABSTRACT

Unit Kokkola-Pietarsaari	Date May 2014	Author Matilda Leppänen
Degree programme Performing Arts		
Name of thesis ON FOREIGN LAND experiences of drama methods as part of the preparatory education for young immigrants		
Instructor Kirsi Karvonen		Pages 45+1
Supervisor Elina Liinamaa		
This thesis explores the work of a drama instructor in the field of preparatory education for young immigrants. In this research drama methods were used to support the learning of a new language. In addition to learning Finnish, the objectives of this activity were to encourage the students in self-expression and reinforce their self-esteem. The practical part of this research took place in the beginning of the year 2014. It consisted of ten drama-based sessions held by a drama instructor student. This project-based thesis was conducted in co-operation with the secondary school of South-Hervanta located in Tampere and the target group of this research was the school's immigrant group in preparatory education. The form of thesis work was a qualitative case study in which the author explored the activities of the target group and the role of an instructor in a multicultural environment. During the process, the author became interested in the interactive space between the participants and the instructor created by drama and co-operative methods. The sparseness of a mutual language caused challenges in communication, but it also created possibilities. Through drama-based methods it was possible to create activities where verbal language was not the only medium of expression. The personal objective of this thesis was to develop workmanship and prepare the author to working in multicultural environments. Through this research drama as a working method and a learning environment was experienced to be beneficial in the integration process of young immigrants.		
Key words Drama, immigrant, preparatory education, dialogue, multicultural		

TIIVISTELMÄ
ABSTRACT

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	1
2 TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT	3
2.1 Maahanmuuttajien perusopetukseen valmistava opetus	3
2.2 Draamatyöskentely työmuotona	4
3 DRAAMATYÖSKENTELY UUDEN KIELEN OPPIMISEN TUKENA	7
3.1 Kohderyhmän esittely	7
3.2 Toiminnallisen osuuden kuvaus	8
3.2.1 Draama oppimisympäristönä	10
3.2.2 Leikki ja pelit toiminnan liekinä	12
3.2.3 ”Minkä ilotta oppii sen surutta unohtaa.” – tunteet osana oppimista	14
3.2.4 Yhdessä oppiminen	17
3.3 Draamatyöskentelyn vaikutus osallistujaan	20
3.3.1 Oppilaiden palaute	23
3.3.2 Opettajan palaute	24
4 DRAAMAN LUOMAT MAHDOLLISUUDET	27
4.1 Draaman dialoginen tila ja sen monet nimet	27
4.1.1 Draamatyöskentelyn merkityksellisyys	29
4.1.2 ”Kanssalaisten” tila	31
4.2 Ohjaajana välitilassa	32
4.2.1 ”Matka minuuteen”	33
4.2.2 Ryhmälle parasta	35
4.2.3 Kun sanat eivät riitä ohjaustilanteessa	37
5 POHDINTA	39

LÄHTEET
LIITTEET

1 JOHDANTO

Teatteri-ilmaisun ohjaajaopintojeni viimeisenä vuotena teimme yhteisöteatteriprojektin maahanmuuttajanuorten kanssa. Siitä sain kipinän opinnäytetyöni aiheeseen ja kiinnostuin teatteri-ilmaisun ohjaajan monikulttuurisesta työkentästä. Opinnäytetyössäni tutustuin draamatyöskentelyn mahdollisuuksiin maahanmuuttajien valmistavassa opetuksessa. Samalla pääsin tutustumaan lähemmin maahanmuuttajanuorten koulunkäyntiin ja tulin osaksi heidän kotoutumisprosessiaan. Suomen kielen oppiminen on edellytys maahanmuuttajanuoren sopeutumiselle uuteen ympäristöön. Halusin tutkia, miten draamatyöskentelyllä on mahdollista tukea maahanmuuttajanuoren uuden kielen oppimisen tavoitetta.

Toteutin opinnäytetyöni toiminnallisen osuuden yhteistyössä Etelä-Hervannan koulun yläkouluikäisten maahanmuuttajanuorten kanssa. Ohjasin oppilaille draamallisiin menetelmiin pohjautuvan oppitunnin kerran viikossa vuoden 2014 tammikuusta saman vuoden maaliskuun puoleenväliin saakka. Yhteisiä tapaamisia kertyi kymmenen. Oppituntien tavoitteena oli tukea draamallisin keinoin suomen kielen oppimista sekä oppilaiden itseilmaisua. Laadullisen tapaustutkimuksen tavoin opinnäytetyöni kirjallinen osuus ja toiminnan tulkinta pohjautuvat ohjaamiini draamallisiin oppitunteihin, niiden kohderyhmään sekä kokemuksiini ja havaintoihini ohjaajana.

Suomenkielisen kohderyhmän ohjaajana olen voinut luottaa sanalliseen vuorovaikutukseen. Tässä tapauksessa nuo tottumukset tulivat kyseenalaistetuiksi. Maahanmuuttajien ohjaamiseen ja opettamiseen liittyvä kirjallisuus nousikin merkittäväksi tueksi prosessin aikana. Kuitenkin parhaiten opin monikulttuurisesta ohjaamisesta itse käytännön työssä näiden eri kulttuuritaustaisten nuorten kanssa. Työn tietoperustana toimi maahanmuuttajuutta käsittelevän kirjallisuuden lisäksi myös teatteri- ja kasvatusalan kirjallisuus. Pidin toiminnasta työpäiväkirjaa koko prosessin ajan.

Draamatyöskentelyn yhteistoiminnallisuuden kautta osallistujien ja ohjaajan välille muodostui vuorovaikutuksen tila vaikka yhteistä sanastoa oli hyvin rajallisesti tai ei ollenkaan. Oma näkemykseni draamallisten menetelmien hyödystä on niiden voima luoda kohtaamisen tiloja. Tässä tutkimuksessa koettiin draaman luomia tiloja oppimisessa, toisen

kohtaamisessa ja ohjaamisessa. Draamatyöskentelyn eri osa-alueet tukivat maahanmuuttajanuoren oppimisprosessia.

Tutkimuksen kirjallisen osan alussa selvennän opinnäytetyöni toiminnalliseen osuuteen liittyvät käsitteet; valmistava opetus ja draamatyöskentely. Luvussa kolme käsittelen draamatyöskentelyä osana uuden kielen oppimista. Kerron myös toiminnallisen osuuden kohderyhmästä ja yhteistyötahosta sekä kuvailen prosessin kulkua. Peilaan toimintaa kohderyhmän kanssa draamatyöskentelyn teorioihin. Tuon myös esiin draamallisten menetelmien ominaisuuksia, jotka tukivat kyseistä prosessia. Luvussa neljä tarkastelen toiminnassa merkittäväksi koettua draamatyöskentelyn luomaa tilaa ja sen sisältöä sekä teatteri-ilmaisun ohjaajan asemaa tuossa tilassa. Työn lopussa arvioin kulunutta prosessia ja avaan opinnäytetyöni vaikutusta ammattitaitooni ja kehitykseeni ohjaajana.

2 TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT

Opinnäytetyössäni tutkin draamatyöskentelyä osana maahanmuuttajanuorten perusopetukseen valmistavaa opetusta. Tässä luvussa avaan erikseen käsitteet valmistava opetus ja draamatyöskentely, sillä ne ovat tämän tutkimuksen lähtökohdat, joille on tarkoitus löytää toisiaan tukeva toimintamalli. Käsitteiden avaamisella pyrin selventämään lukijalle valmistavan opetuksen ja draamatyöskentelyn toimintamuotoja ja niiden tavoitteita. Myöhemmissä luvuissa tarkastelen, miten nämä kaksi toimivat yhteistyössä keskenään.

2.1 Maahanmuuttajien perusopetukseen valmistava opetus

Perusopetukseen valmistavaa opetusta tarjotaan ala- ja yläkoulu ikäisille vastasaapuneille maahanmuuttajille. Opetus on lukuvuoden mittainen ja oppilaita saapuu opetukseen pitkin lukuvuotta. Voimassaoleva valmistavan opetuksen opetussuunnitelma laadittiin vuonna 2009. Jokaisella toimialueella on oma erillinen opetussuunnitelmansa. Jokainen valmistavaan opetukseen osallistuva lapsi tai nuori saa myös henkilökohtaisen opinto-ohjelman. Valmistavan opetuksen oppilas voi siirtyä perusopetuksen puolelle jo ennen lukuvuoden täyttymistä, jos hän on saavuttanut siihen tarpeelliset edellytykset. Opetussuunnitelma edellyttää myös, että integraatiota perusopetuksen puolelle aloitetaan jo valmistavan opetuksen alkuvaiheessa. Tämä edesauttaa nuoren kotoutumista uuteen ympäristöön ja tukee uuden kielen oppimista. (Opetushallitus 2010.)

Valmistavan opetuksen olosuhteiden vuoksi käytetään monipuolisia ja toiminnallisia opetusmenetelmiä. Opetuksessa hyödynnetään kuvia, tarinoita ja eri tilanteiden kokeilemistä käytännössä. Valmistavassa opetuksessa on perusopetuksen opetussuunnitelman mukaiset oppiaineet. Opetuksen tapoja, materiaalia ja aikatauluja sovelletaan valmistavan opetuksen tarpeisiin. Opetuskielenä toimii suomen kieli. Oppilaan omaa kulttuuri-identiteettiä ja äidinkieltä tuetaan sekä mahdollisuuksien mukaan oppilas opiskelee myös omaa äidinkieltään. Valmistavassa opetuksessa ei käytetä numeerista arviointia. Oppilaat harjoittelevat itsearviointia koko opetuksen ajan. (Opetushallitus 2010.)

Valmistavan opetuksen ryhmät ovat usein hyvin eritasoisia ja oppilaita tulee useista eri kulttuureista. Myös oppilaiden koulutausta saattaa vaihdella hyvinkin paljon.

Luku- ja kirjoitustaidottomille oppilaille järjestetään heidän taitojensa mukaista opetusta. Opetuksessa oppilaiden erilaisuus otetaan huomioon. Valmistavan opetuksen opetus-suunnitelmassa korostetaan yhteistyön tärkeyttä eri tahojen kanssa. Erityisesti koulun ja kodin välinen yhteistyö on merkittävää kotoutumisprosessissa. Valmistavan opetuksen päätavoite on tukea maahanmuuttajalapsia ja -nuoria heidän kotoutumis-prosessissaan uuteen maahan. (Opetushallitus 2010.)

2.2 Draamatyöskentely toimintamuotona

Draamatyöskentelyssä käytetään teatterin keinoja, mutta sen tavoitteet ovat eri kuin teatterin.
(Vilén & Leppämäki & Ekström 2008, 340.)

Selvin teatterin ja draamatyöskentelyn välinen ero liittyy toiminnan esityksellisyyteen. Teatterin yleisimpiin tavoitteisiin kuuluu, että toiminta kohdistetaan ulkopuoliselle yleisölle. Draamatyöskentelyssä tavoitteena on osallistujan kokonaisvaltaisen kasvun ja kehityksen tukeminen teatterillisin menetelmin. Molempia työmuotoja voi yhdistää muun muassa työn taiteellisuus, visuaalisuus ja viihtyisyys. Draamatyöskentelyssä ne tavoitteet ovat oleellisia, jotka osallistajat yhdessä ohjaajan kanssa nostavat merkittäviksi. Draamatyöskentelyyn mahtuu monta toimintatapaa. Sen perinteinen etenemismuoto on toimintaan virittäytyminen, draamallinen toiminta ja toiminnan käsittely. (Vilén ym. 2008, 344.) Draamallisessa toiminnassa on mahdollista hyödyntää teatterillisiä keinoja, mutta draamatyöskentely tähtää kokemukselliseen ja vuorovaikutukselliseen oppimiseen esityksellisen lopputuloksen sijaan. Draamatyöskentelyssä tärkeää on toimiminen ryhmässä. Toiminta on silti samanaikaisesti sekä yksilökeskeistä että yhteisökeskeistä.

Draamalliset menetelmät voidaan jakaa kolmeen genreen sen mukaan, missä toiminnan fokus on: katsojille suunnattu toiminta, katsojien toiminta tai osallistujien toiminta. (Heikkinen 2004, 33.) Näistä jälkimmäinen oli tähän tutkimukseen valittu suunta. Tällä draamatyöskentelyllä ei ollut teatterillista taiteellista tavoitetta, vaan toiminta oli suunnattu vain osallistujille. Tässä toiminnassa taiteellisuus näyttäytyi toiminnan vapautena ja tilan luojana. Mielestäni taiteellisuus säilyy toiminnassa, vaikka toiminta ei olisi esityksellistä.

Tämä liittyy omaan näkemykseeni taiteesta kohtaamispaikkana, toiminnan kielenä ja ajatustapana.

Draamatyöskentely tarjoaa monipuolisen ympäristön oppimiselle ja sen käyttö opetusmenetelmänä perustuu kokemukselliseen oppimiseen. Filosofi John Deweyn mukaan kokemuksellisessa oppimisessa yhdistetään kokeminen ja toimiminen sekä käytäntö ja teoria. Koulun ja oppimisympäristön tulisi pyrkiä näkemään oppiminen jatkuvana kehityksenä sekä elämäntapana. Kokemuksellinen oppiminen tapahtuu aina vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa ja siinä korostuu toiminnan vastavuoroisuus. Oppilaan kehityksen ja tulevaisuuden kannalta on oleellista opettaa eri oppimisen tapoja. Kokemuksellisessa oppimista oleellista on, että toiminta on käytännönläheistä. (Alhanen 2013.; Roth 2012.)

Draamapedagogiikan professori Allan Owens ja draamaopettaja Keith Barber perustelevat draaman käytännöllisyyden opetusmenetelmänä neljästä eri lähtökohdasta. Arvot ovat ensimmäinen lähtökohta, jonka he nostavat esille. Draamatyöskentelyssä otetaan huomioon ihmisen tarve tutkia ja määritellä ympäristöään symbolisen toiminnan kautta. Tarjoamalla mielekästä toiminnallista tekemistä, osallistujilla on mahdollisuus saada merkittävä oppimisen kokemus. Toinen Barberin ja Owensin esittelemä lähtökohta perustuu heidän omiin käytännön kokemuksiinsa draamatyöskentelyn hyödyistä. Tämä hyöty on draaman luoma toimintaan motivoiva ilmapiiri. Kolmantena lähtökohtana draaman käytölle esitetään sen kyky edistää ”laadullista oppimista”. Neljäs lähtökohta on osallistujan mahdollisuus vaikuttaa draamatyöskentelyn kulkuun. Kokemus toiminnan omistajuudesta ja omasta osallisuudesta voi olla voimaannuttavaa. (Owens & Barber 2010, 10-11.)

Draamatyöskentelyyn liittyy vahvasti sen toimintaympäristö ja toimintamallit, joiden keskeisiin ominaisuuksiin kuuluu sallivuus ja tutkivuus. Draaman avulla on mahdollista oppia toisista, itsestä ja ympäristöstä. Sen tarjoamassa vapaassa, mutta samalla rajatussa, kontekstissa osallistuja voi oppia elämäntaitoja, sosiaalisia taitoja, eri toiminta- ja reagointitapoja. Tällaisen oppimisen kautta voi myös luoda ja hankkia tietoa. Draamatyöskentelyssä saatujen kokemusten kautta osallistujan on mahdollista oppia omista taidoistaan, kyvyistään ja tahdonsuunnistaan. Draamatyöskentelyllä on mahdollista rikastuttaa koulunkäyntiä. (Heikkinen 2004.)

Draamatyöskentelyssä käytetyt ilmaisumuodot nousevat merkittävään asemaan valmistavassa opetuksessa. Draamatyöskentely tukee sanatonta ja merkityksiä välittävää tietoa, joka on välttämätöntä vuorovaikutustilanteissa, joissa yhteistä sanallista maailmaa ei ole. Useat harjoitteet eivät vaadi sanallista tietotaitoa, vaan merkittävämpää on, että osallistujien ja ohjaajan kesken vuorovaikutus syntyy toiminnan kautta. Draamalliset menetelmät tukevat sanatonta viestintää, kuten eleitä ja ilmeitä sekä toiminnan kehollistamista, jotka ovat oleellisia vuorovaikutuksen keinoja, silloin kun yhteistä sanastoa on vähän.

Brian Way kuvailee osuvasti draamatyöskentelyn keskeiseksi tavoitteeksi yksilön kokonaisvaltaisen kasvun tukemisen. Way määrittelee draaman ”elämisen harjoitteluna”, jossa pyritään ihmisen kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin suhteessa itseen ja ympäristöön. (Vehkalahti 2006, 35.) Draamatyöskentelyssä keskeistä on vuorovaikutus ja kohtaaminen, joiden harjoittelu uudessa ympäristössä on tärkeää maahanmuuttajanuorelle. Maahanmuuttajanuorten kannalta draamatyöskentelyn toiminnan tavoitteeksi voisi tiivistää ”elämisen harjoittelun suomeksi draaman keinoin”. Luvussa kolme käsittelen tarkemmin, miten draamatyöskentely toimii osana kohderyhmän opetusta.

3 DRAAMATYÖSKENTELY UUDEN KIELEN OPPIMISEN TUKENA

Draamatyöskentelyn avulla pyrittiin tukemaan maahanmuuttajanuorten suomen kielen oppimista, itseilmaisua ja luoda luottavaisuutta heidän omiin kykyihinsä käyttää vierasta kieltä. Tavoitteiden saavuttamiseksi oli luotava turvallinen ja luottamuksellinen työskentelyilmapiiri. Toiminnalle sopiva ilmapiiri saavutettiin toimimalla yhdessä säännöllisesti draaman keinoin. Kielen oppimisen lisäksi draamatyöskentelyllä koettiin olevan kokonaisvaltainen vaikutus osallistujaan. Toiminta tuki osallistujan identiteetin ja itsetunnon kehitystä sekä kohderyhmän toimintaa. Tässä luvussa esittelen opinnäytetyöni toiminnallisen osuuden kulkua, sekä draamatyöskentelyn luomaa oppimisen ympäristöä ja sen vaikutuksia kohderyhmään. Toiminnan kautta draamatyöskentelyn oleellisiksi ominaisuuksiksi kohderyhmän kannalta osoittautuivat leikillisuus ja pelit, kyky herättää tunteita, yhteistoiminnallisuus sekä vaikutukset osallistujan kehitykseen.

3.1 Kohderyhmän esittely

Opinnäytetyöni yhteistyötahona toimi Etelä-Hervannan koulu ja kohderyhmänä oli 7.-9. luokkalaisten perusopetukseen valmistavan opetuksen ryhmä. Etelä-Hervannan koulu sijaitsee Hervannan kaupunginosassa Tampereella. Se on yksi kuudesta valmistavaa opetusta tarjoavista Tampereen kaupungin kouluista.

Yläkouluikäisten valmistavan opetuksen vastaava opettaja, Elina Liinamaa, ehdotti tapaamiskertaa kohderyhmän kanssa ennen varsinaisen yhteistyön alkua. Prosessin aloitusvaiheessa ryhmään kuului yhdeksän oppilasta (kolme poikaa ja kuusi tyttöä). Oppilaiden lähtömaita olivat muun muassa Afganistan, Makedonia, Somalia, Espanja ja Ukraina. Iältään oppilaat olivat 13–16-vuotiaita. Suurin osa heistä oli saapunut Suomeen syksyllä 2013, ja kaksi oppilasta tuli Suomeen vasta vuoden 2014 alussa. Suomeen muuton eri ajankohdat tekivät ryhmän suomen kielen taitotasosta hyvin vaihtelevan. Toiminnan aikana yksi oppilas siirtyi perusopetuksen puolelle, sillä hänellä täyttyi lukuvuosi valmistavassa opetuksessa. Opetukseen tuli yksi uusi oppilas maaliskuussa. Ryhmän kokoonpanon vaihtelu toi haastetta toiminnan suunnitteluun ja jatkuvuuteen.

3.2 Toiminnallisen osuuden kuvaus

Toiminta kohderyhmän kanssa alkoi tammikuun alussa 2014. Projekti jatkui saman vuoden maaliskuun puoleen väliin saakka. Yhteisiä tapaamiskertoja ryhmän kanssa oli kymmenen. Draamatyöskentelykerrat olivat yhden oppitunninmittaisia (45 min) ja ne sijoituivat yhden suomen kielen oppi-tunnin paikalle. Tunneilla hyödynnettiin oppilaiden opetuksessa esiintyvää ajankohtaista sanastoa. Draamatyöskentelyn oppitunneilla oli teemallisia tavoitteita, kuten tilan käyttö, kehollinen ilmaisu, ryhmäytyminen, luottamus ja aistit. Nämä teemat koettiin tarpeellisiksi, sillä ne liittyvät draamatyöskentelyn perusteisiin ja luovat monipuolisia ilmaisu- ja osallistumisen tapoja ja siten tukevat nuorten oppimista. Opettajien toiveesta hiihtolomaa edeltävällä tapaamiskerralla toimintaan tuli mukaan myös alakouluikäisten maahanmuuttajaluokka. Silloin tavoitteena oli kielen oppimisen lisäksi lomatumun mukainen hauskanpito yhdessä.

Draamallisten oppituntien sisältö pyrittiin pitämään perinteisessä draamatyöskentelyn kaavassa: toimintaan virittäytyminen, toiminta ja reflektointi. Ensimmäiset tapaamiskerrat keskittyivät tutustumiseen, jotta toiminta saisi turvallisen pohjan. Tutustumista tapahtui erilaisten pelien, leikkien ja leikkimielisten kilpailujen muodossa. Toimintaan johtavilla harjoitteilla pyrittiin rentouttamaan ilmapiiriä ja luomaan kohtaamisen tilanteita. Seuraavilla kerroilla jatkettiin yhä tutustumista ja mukaan tuli harjoitteita, jotka perustuivat ryhmätyöhön sekä keskittymiseen esimerkiksi peili-harjoitteiden kautta.

Harjoitteisiin otettiin mukaan myös opetuksessa käytössä olevaa sanastoa. Esimerkiksi pariharjoitetta ”sokkokuljetus” käytettiin sekä luottamusharjoitteena että sanastoa opettavana harjoitteena, sillä oppilaat hyödynsivät siinä suuntiin liittyvää sanastoa. Sanastoa tehtiin tutuksi muun muassa kehollistamalla eri esineitä, asioita ja ammatteja. Näitä asioita muodostettiin esimerkiksi yhdessä ryhmänä tai patsastyöskentelyn muodossa. Sanastoa hyödynnettiin myös peleissä ja leikeissä. Draamallisilla oppitunneilla käytetyt sanastot liittyivät muun muassa, väreihin, suuntiin, ammatteihin, arkitilanteisiin, luontoon ja aisteihin. Aisti-sanastoa käsiteltiin esimerkiksi eri materiaalien ja äänimaisema-harjoitteen kautta. Toiminnassa pidettiin jatkuvasti mukana paria tuttua peliä turvallisen ilmapiirin luomiseksi. Viimeisellä tapaamiskerralla käytiin seikkailuhenkisen pelirakenteen kautta läpi prosessin varrella tutuksi tulleita harjoitteita.

Hidas toiminnan käynnistäminen oli oleellista, sillä koimme olevamme vieraalla maalla. Yhteisen sanaston vähyyden vuoksi osallistujille ei ollut mahdollista kertoa toiminnan tavoitteista riittävästi. Tämä epätietoisuus saattoi aiheuttaa oppilaissa hämmennystä prosessin alkuvaiheilla. Yhteisten tapaamisten säännönmukaistuminen kuitenkin vapautti sekä minun että osallistujien toimintaa. Oppilaat kokivat toiminnan mielekkääksi ja hyväksyivät draamatyöskentelyn osaksi koulunkäyntiään. Huolellinen tutustuminen toimi draamatyöskentelylle ominaisena draamasopimuksena, jossa osallistajat hyväksyvät toiminnan ja liittyvät siihen osallisiksi. Draamasopimuksen tarkoitus on tukea työskentelyn turvallisuutta ja antaa mahdollisuus oppilaan itse tehdä valinta osallistumisestaan. Draamasopimus on ryhmän ja ohjaajan sopimus yhteistoiminnasta. Toimintamalleista ja raameista sopiminen tukee turvallisen ilmapiirin syntymistä. (Owens & Barber 2010, 31)

Ryhmän ja itseni väliseen luottamukseen tuli panostaa erityisen paljon. Koko prosessin ajan toimintaan kuului ryhmäyttäviä ja luottamusta tukevia harjoitteita. Yhteisten tapaamisten kautta ryhmän ja ohjaajan välille muodostui luottamussuhde. Draamatyöskentelyyn pohjautuvilla oppitunneilla oppilaat käyttivät rohkeasti suomen kieltä taitotasonsa mukaisesti, sillä draaman oppimisympäristö loi toiminnallisuudellaan ja sallivuudellaan arvioinnista vapaan tilan. Vaikka viralliset tapaamiset loppuivat, ryhmän kanssa suunnittelimme jo alustavasti yhteistä teatteriretkeä.

Opetustiloina käytettiin vaihdellen eri luokkatiloja. Kohderyhmän oma luokkatila oli hyvin pieni, mutta koulun liikuntasali oli useimmiten käytettävissä. Joskus toiminta sijoittui myös koulun käytäville tai käsityöluokkaan. Draamallisessa toiminnassa käytettävällä tilalla on merkitystä. Tilan olisi hyvä olla riittävän väljä ryhmän kokoon nähden. Kouluympäristössä esimerkiksi luokkatila on hyvä muokata erilaiseksi draamatoimintaa varten. Tilan muokkaaminen on jo merkki normaalista opetuksesta poikkeavasta toiminnasta. Muutos luo jännitettä toimintaan ja nostaa siten oppilaiden energiatasoa. Toimintatilan pysyminen samana, esimerkiksi pääsääntöisesti koulun liikuntasalissa, toimi fyysisenä draamasopimuksena ja loi siten turvallisuutta. Tilan vaihtuessa toiminta joutuu hakemaan muotoaan ja aikaa menee uusien toimintamallien kehittämiseen.

3.2.1 Draama oppimisympäristönä

Toiminnallisen osuuden draamatyöskentelyn rakenteellisena kehyksenä toimi oppitunnin rakenne. Ohjattu draamatyöskentely sisältyi kohderyhmän koulupäivään. Draamatyöskentelyn sisällöllinen asetelma kuitenkin poikkeaa oppitunnista. Tavanomaisella oppitunnilla on konkreettisemmin esillä oppilas-opettaja asetelma, jossa oppilailla on tarkoitus saavuttaa tieto, joka opettajalla on. Draamatyöskentelyssä tieto luodaan yhdessä. Opettamisen sijaan ohjaajan tavoitteena on osallistujan aktivointi, jonka kautta opitulle asialle syntyy pysyvämpi muistijälki. Mikään tieto ei voi siirtyä ihmiseltä toiselle ilman sen omakohtaista työstämistä (Alhanen 2013, 144.).

Draamatyöskentely luo positiivisella tavalla epävirallisen oppimisen tilan. Draamatyöskentelyllä luodussa ympäristössä toteutuvat monet välitunnin kaltaiset ominaisuudet. Välitunti, sen yleisessä kontekstissa, on opetussuunnitelmaan kuuluvien oppituntien välissä. Se on tauko oppilaalle ”virallisen” oppimisen tilasta. Välitunnin aikana oppilasta ei arvioida eikä hänen taidokkuuttaan tai rajoitteitaan tarkkailla. Draamaharjoitteissa ei pyritä osoittamaan omaa paremmuutta suhteessa toiseen, eikä harjoitteisiin ole olemassa yhtä oikeaa toimintatapaa, vaan päämääränä on toiminnan ja mielen vapaus. Välitunti sijoittuu luokkatilan ulkopuolelle ja vapauttaa siten luokkatilan asettamista rajoitteista. Samoin draamatyöskentelyssä pyritään olosuhteiden salliessa vapaaseen tilan käyttöön. Välitunnin olemus on lähellä draamatyöskentelyssä tavoiteltavaa sitomatonta olemisen tilaa. Tässä tapauksessa koin myös välitunnit merkittävinä draamatyöskentelyn kannalta, ja pyrinkin aina viettämään ne oppilaiden kanssa. Silloin vaihdoimme vapaasti kuulumisia. Joskus oppilaat jopa avautuivat minulle kokemistaan haasteista maahanmuuttajina. Välituntien aikana tapahtuikin paljon draamatyöskentelyä tukevaa tutustumista. Välitunti osoittautui merkittäväksi hetkeksi muodostaa luottamusta.

Draamatyöskentelyn oppimisympäristö kannustaa hyväksymään useiden vastausten olemassaolon sekä erilaiset tekemisen muodot. Oppitunneilla pyrittiin toiminnallisilla keinoilla aktivoimaan maahanmuuttajanuorten vieraan kielen käyttöä. Draamatyöskentelyn sallivuus oli osittain ristiriidassa kielen oppimisen ympäristössä. Valmistavan opetuksen päätavoitteena on, että oppilas saavuttaa riittävän suomen kielen taidon. Kielen oppimisessa on olemassa kieliopin luomat säännöt, jotka tulivat osaksi draamaympäristöä. Tilanteissa, joissa oppilas teki kielellisen virheen, opastettiin hänelle oikea ratkaisu. Näissä

tilanteissa näkyi toiminnassa mukana olleen valmistavan opetuksen opettajan ja teatteri-ilmaisun ohjaajan roolien erot. Kielen oppimisen kannalta oli hyödyllistä, että virheet korjattiin, mutta draamatyöskentelyn kannalta tärkeämpää on, että oppilas osallistuu toimintaan ja että häntä rohkaistaan siihen. Pelko tehdä virheitä saattaa vähentää oppilaan osallistumista toimintaan. Kuitenkin osallistujat ovat tietoisia koulun tarkoituksesta opettaa heille suomen kieltä. Minun asemani teatteri-ilmaisun ohjaajana tässä tilanteessa oli kielen opettajan sijaan kielen käytön aktivoija. Draaman oppimisympäristön sallivuudella haluttiin rohkaista käyttämään vierasta kieltä ja tukea oppilaan ilmaisua. Kouluympäristössä draama on kuitenkin alisteinen koulun tavoitteille.

Draamalliseen ympäristöön kuuluu hetkessä elämisen kulttuuri. Jokainen draamatyöskentelyn osallistuja tulee toimintaan mukaan sellaisena kuin on, eikä menneellä ole merkitystä. Toiminta ei korostanut osallistujien maahanmuuttajuutta. Tämä lähtökohta on osallistujan kannalta vapauttava. Asema maahanmuuttajana on jo tarpeeksi korostettu kohderyhmän arjessa. Draamatyöskentelyssä osallistujat kohdataan yksilöinä, itsensä edustajina, eikä niinkään tietyn kansan, uskonnon tai maan edustajina. Maahanmuuttajanuorilla voi olla hyvin erilaiset syyt maahanmuuttoon ja osittain kokemukset voivat olla erittäin rankkoja. Ohjaajana minun tuli ottaa huomioon ja tiedostaa oppilaiden erilaiset taustat, mutta toiminta ei edellyttänyt niiden käsittelyä. Ensitapaamisessa oppilaat saivat vuorotellen kertoa itsestään niin paljon kuin halusivat ja mitä kykenivät suomen kielellä ilmaisemaan. Ohjaajalle tavanomaiset oppilaan henkilöä koskevat lisäkysymykset eivät tässä tilanteessa olleet sopivia eivätkä tarpeellisia. Mitään ei tullut pitää itsestään selvyytenä. Tämä tilanne johti ymmärrykseen siitä, että tässä projektissa toiminnan ei kannattanut mennä henkilön taustoja tutkivalle tasolle. Toimintaa tuki paremmin tavoite, jossa oppilailla oli mahdollisuus irrottautua taustoistaan, kansalaisuuksistaan ja muista eroavaisuuksistaan.

Draamatyöskentelyn hetkellisyyteen liittyy myös improvisaation työtapana. Opinnäytetyön toiminnassa käytettiin improvisaatiota tukemaan sanaston oppimista. Improvisointi on suunnittelematonta toimintaa, joka vaatii osallistujalta heittäytymistä. Improvisointi tapahtuu draaman luomassa turvallisessa ympäristössä ja harjoitteen luomien raamien sisällä. Improvisointitehtävillä on mahdollista kehittää yksilön itsetuntemusta, omatoimisuutta ja ajattelukykyä. Niiden kautta voidaan edistää myös sosiaalisia taitoja, ryhmätyötaitoja sekä yksilön aktiivisuutta. (Pollari & Koppinen 2011, 147.)

Improvisointiin kuuluu toiminnan ennustamattomuus ja mielikuvituksen aktivointi. Eri harjoitteilla pyrittiin unohtamaan suunnitelmat, heittäytymään hetkessä ja hyödyntämään tilanteita. Improvisoiduissa hetkissä kieli on aktiivisessa osassa, sillä silloin oppilas hakee tilanteeseen liittyvän sanan nopeasti ja liittää sen tilanteeseen. Käytetyissä improvisaatioharjoitteissa hyödynnettiin erilaisia toimintamuotoja sanaston tueksi, kuten patsastyöskentelyä ja äänimaisemien luontia. Alkuun suunnittelemaan toiminta herätti osallistujissa hämmennystä, mutta ajan kanssa työmuoto tuli tutuksi. Improvisointiharjoitukset olivat yksi suuri ilon lähde, joka tuki oppilaiden motivaatioita ja osallistujien yhteishenkeä.

Draamatyöskentelyn luoma oppimisympäristö on moniulotteinen ja mahdollistaa yksilöllisen osallistumisen tavan. Draamatyöskentelyn erilaiset impulssit toimivat luovan toiminnan lähtökohtana ja tukevat eri oppimisen tapoja. Impulsseina voivat toimia erilaiset työskentelymateriaalit, kuten kuvat, musiikit tai eri materiaalit. Valittu työtapaa määrittää mihin suuntaan toiminta etenee. (Heikkinen 2004, 20-21.) On yksilöllistä, miten materiaalit ja toimintatavat tukevat oppimista. Esimerkiksi yhdelle kohderyhmän oppilaista kuvakorttien käyttö toi rohkeutta puhumiseen. Korttien kuvat avustivat kertomaan kuulumisia ja niiden esittämien kuvien kautta oppilas sai ajatuksia, mistä hän voisi kertoa. Kuvakorteissa on esillä erilaisia kuvia, joista osallistuja valitsee tehtävänannon mukaan mieleisenä ja kertoo valinnastaan. Kuvien kautta saattaa olla helpompaa sanallistaa omia ajatuksiaan ja kokemuksiaan. Eri materiaalit voivat toimia vuorovaikutuksen tukena ja niiden avulla syntyneet impulssit luovat kiinnekohtia oppimiseen.

3.2.2 Leikki ja pelit toiminnan liekinä

Teatterin maailmaan liittyy vahvasti leikki ja leikillisuus. Leikin tavoin teatteri luo kuvitteellisia tilanteita, joiden pohja on todellisuudessa. (Vehkalahti 2006, 20-21.) Leikit ja pelit olivat suuressa roolissa myös tässä projektissa. Niiden kautta pystyi luomaan hyväntuulista ja energistä ilmapiiriä oppitunneille. Ilmapiirillä on suuri merkitys siihen, miten ryhmä toimii ja on motivoitunut työskentelemään. Leikki voi toimia tehtävänä ja välineenä, jonka avulla voi tehdä oppimisesta kiinnostavaa. (Heikkinen 2004, 59.) Leikit ja pelit ovat tärkeitä jäänmurtajia ryhmässä, jonka jäsenet eivät ole toisilleen tuttuja ja joille draamatyöskentely on toimintamuotona vieras. Liikunnallisilla aktiviteeteilla osallistujat pääsevät tutustumaan kehoonsa ja sen mahdollisuuksiin sekä rohkaistuvat liikkumaan.

(Vehkalahti 2006, 76-77.) Säännöllisesti käytetyt pelit ja leikit muodostavat toimintaan rutiineja. Maahanmuuttajanuorille rutiinien luominen osoittautui tarpeelliseksi tunnelman virittämisen kannalta ja loi pohjaa onnistumisen kokemuksille. Tutut toimintamallit tukevat turvallisuuden tunnetta ja yhdistävät osallistujia. Esimerkkinä tällaisesta rutiinista toiminnassamme oli kokoontuminen piiriin tapaamisten alussa ja lopussa. Prosessin loppuvaiheilla oppilaat muodostivat jo itse tutun alku- ja loppupiirin. Tämä toimi myös merkkinä toiminnan hyväksymisestä.

Leikkejä ja pelejä käytetään usein lämmittelyharjoituksina ennen draamatyöskentelyn varsinaista toimintaa. Lämmittelyharjoitteiden tarkoitus on saada osallistujat toimimaan yhdessä turvallisessa tilassa. Näillä harjoitteilla luodaan tilaan energiaa. Harjoitteiden selkeät ja säännönmukaiset rakenteet luovat osallistujalle viihtyisyyden tunteen. Tavoitteena on virkistäytynyt mieli ja keho, joka on valmis ottamaan vastaan tuoreita impulsseja. Lämmittelyharjoitteilla on mahdollista luoda tilanteita, joihin tuntuu vastustamattomalta osallistua. Harjoitteiden suuntana on aina tuleva toiminta ja sinne matkataan ilon kautta. (Rohd 1998, 4.) Lämmittelyharjoituksilla luodaan perusta läsnäololle.

Tässä tapauksessa hyödynnettiin leikin ja pelin maailmaa kielen oppimisessa. Leikit ja pelit luovat erilaisia tilanteita, joissa voi hyödyntää suomen kielen sanastoa esimerkiksi rakenteissa. Joissakin harjoitteissa korostui suomen kielen käyttö enemmän kuin toisissa. Peleissä ja leikeissä esiintyi usein tietyn sanaston toisto, jonka avulla sanasto voi jäädä helpommin mieleen. Näissä tilanteissa sanasto oli myös rajattu tiettyyn aihealueeseen ja siten se oli hallittavampi tehtävä kielen oppijalle. Toisten leikkien ja pelien tarkoitus oli rohkaista ilmaisuun ja esillä olemiseen, jotta oppilaat saisivat rohkeutta ilmaisuunsa eivätkä rajoittaisi liikaa omaa toimintaansa.

Leikki muodostuu useiden eri osien yhteisvaikutuksesta. Leikillä on säännöt, rajatut raamit, esteettinen muoto ja sen toimintaan vaikuttaa leikkijän tunne. (Heikkinen 2004, 55.). Pelit ja leikit ovat universaaleja. Jokainen osaa leikkiä ja pelata. Maahanmuuttajanuorelle tämä tarjoaa tasavertaisen osallistumisen mahdollisuuden. On tärkeää luoda tilanteita, jossa maahanmuuttajanuori saa osallistumisen ja onnistumisen kokemuksia toimimalla. Leikkien ja pelien säännöillä ja toimintasopimuksilla on positiivisia vaikutuksia toimintaan. Säännöt luovat järjestystä ja selkeyttä toimintaan, samalla ne

tuovat osallistujien tietoon toiminnan raamit. Tämä taas tuo turvallisuutta ja madaltaa osallistumisen kynnystä. Kohderyhmälle oli erityisen tärkeää valita leikki tai peli, jonka säännöt ovat selkeät ja melko yksinkertaiset. Ei siksi, että nuoret eivät olisi kyenneet haastavampiin peleihin, vaan siksi, että toiminta tukisi onnistumisen kokemuksia kielen ymmärtämisessä. Ohjeistuksien tuli olla selkeitä ja ymmärrettäviä. Leikkien ja pelien hyödyllisyys monikulttuurisessa ryhmässä korostuu, sillä usein sääntöjen ymmärtämisen jälkeen toiminta kulkee itsestään ja johdattaa toimintaan ilman sanallista velvoitetta.

Leikit ja pelit ovat oivallinen tapa tahattomaan oppimiseen. Useimmiten leikeissä ja peleissä energia- ja tunnetasot ovat niin korkealla, että omat rajoitukset pääsevät unohtumaan. Maahanmuuttajanuorten kanssa oli erittäin tärkeää, että huomio siirrettiin toiminnan avulla pois itsekriittisyydestä. Pelien ja leikin tiimellyksessä kukaan ei ole yksin huomion keskipisteenä. Kaiken muun toiminnan ohella fokus ei välttämättä olekaan ajatuksessa: ”minä en osaa suomea.”

Leikillisyyden maailmassa toimiminen tuntuu turvalliselta, sillä leikkijöitä yhdistää sopimus leikkimisestä. (Heikkinen 2004, 65.) Leikin voisi sanoa olevan universaali kieli, jonka osaa kaikki. Leikin ja pelin rakenteeseen kuuluu myös ”epäonnistumiset” ja ”virheet”. Ympäristö, johon ne sijoittuvat tekee niistä hyväksyttyjä ja jopa toivottuja toiminnan etenemisen kannalta. Draamatyöskentelyssä on tärkeää luoda ilmapiiri, jossa virheet ovat sallittuja. Erityisesti kielen oppimisessa omien ja toisten virheiden kautta oppii.

3.2.3 ”Minkä ilotta oppii sen surutta unohtaa” – tunteet osana oppimista

Kun hänen ajatuksensa ja tunteensa saavat toiminnasta kosketuspinnan, hänen kokemuksensa, oivalluksensa ja ymmärryksensä syvenevät.
(Vilén ym. 2008, 340.)

Valmistavan opetuksen vastaava opettaja Elina Liinamaa esitti toiveen, että kohderyhmän toiminta tapahtuisi ilon kautta. Toiveeseen liittyi tieto maahanmuuttajanuorten elämäntilanteen rankkuudesta ja muutosten keskelle kaivatusta ilosta. Tekemisen ilo luo varmemman mahdollisuuden uuden oppimiselle, ilmaisun vapautumiselle ja luovuudelle. Ilo tukee myös kielen oppimisen tavoitetta. (Vehkalahti 2006, 41.) Draama-työskentelyn

avulla on mahdollista luoda yhteistä iloa, joka tukee myönteisen ilmapiirin ja ryhmähengen muodostumista. Tunteilla on myös suuri merkitys oppimisessa.

Tunteet asetetaan usein rationaalisen toiminnan vastakohtaksi. Usein järkeä arvostetaan tunteita enemmän. Näissä tulkinnoissa vedotaan tunteiden epävakaisuuteen, perustelemattomuuteen ja hallitsemattomuuteen. Yhä edelleen järki ja tunteet asetetaan usein erilleen. Järjen ja tunteiden maailma yhdistyy kouluympäristössä. Järki on useimmiten toiminnan ja arvioinnin perusta kouluympäristössä. Kuitenkin tunteet liittyvät vahvasti oppimisprosessiin ja toimivat sen käynnistäjänä. Ne motivoivat toimintaa. Oppilas arvioi tunteidensa avulla toiminnan kiinnostavuuden ja suuntaa mielenkiintonsa tunteitaan seuraten. (Rantala 2006, 13-14.)

Draamallisessa toiminnassa oli tärkeää luoda ilmapiiri, jossa tunteiden näyttäminen oli sallittua ja toivottua. Tunteiden ilmaisemiseen saattaa liittyä tilan ja identiteetin tunnesäännöt. Tunnesäännöillä tarkoitetaan tietyn ympäristön, kulttuurin tai ihmisen itselleen asettamia tiedostettuja tai tiedostamattomia rajoja tunteiden ilmaisulle. Identiteettiin liittyvät tunnesäännöt ovat hyvinkin yksilöllisiä ja tilannesidonnaisia. Jotkut tunnesäännöt ovat sidoksissa sukupuoleen. (Rantala 2006, 17.) Erityisesti maahanmuuttajanuorilla voi olla hyvinkin erilaiset tottumukset tunnesäännöistä verrattuna niihin, joita he suomalaisessa kouluympäristössä kohtaavat. Myös uusi ympäristö ja kieli vaikuttavat heidän identiteettiinsä liittyviin tunnesääntöihin ja tunteiden ilmaisuun. Draamatyökentelyn avulla oli mahdollista tutustuttaa heidät uuden kulttuurin tunnesääntöihin.

Draamallisen ympäristön sallivuus näkyy muissakin osa-alueissa. Erityisesti kouluympäristössä tämä ominaisuus on keskeinen maahanmuuttajan identiteettikehityksen tukemisessa ja vahvistamisessa. (Schubert 2013, 72.) Draaman luomassa ympäristössä on mahdollista kokeilla sellaista ilmaisua, joka ei välttämättä onnistuisi arkielämässä. Erityisesti kohderyhmälleni tämä eri ilmaisutapojen kokeileminen oli merkittävää. Kielen oppimisen lisäksi draamallisella toiminnalla haluttiin rohkaista oppilaiden itseilmaisua. Tunteet toimivat viestinnän ja ilmaisun välineenä. Tällaisessa ympäristössä oli mahdollista kokeilla rohkeampaa ilmaisua, jonka on mahdollista tulla osaksi arki-ilmaisua. Draaman luoma oppimisympäristö sallii erilaisten tunteiden kokeilemisen ja näyttämisen, joiden ilmaiseminen draaman ulkopuolisessa maailmassa ei välttämättä olisi sallittua. Draaman luoman kontekstin avulla on mahdollista löytää muoto näille kokemuksille. (Heikkinen

2004, 23.) Draamatyöskentelyssä käytettiin harjoitteita, joissa oppilaiden oli mahdollista leikkiä tunteilla. Tunteita liioiteltiin ja pienennettiin ja niitä hyödynnettiin eri peleissä. Näillä pyrittiin vähentämään häpeän tunnetta tunteiden ilmaisussa. Eri harjoitteet toivat esiin myös tunneilmaisuun liittyvää sanastoa. Tunteiden näyttämiseen liittyi myös epäonnistumisen tunteen hyväksyminen.

Oppimisen pitäisi sisältää iloa, sillä tunteilla on mahdollista vaikuttaa oppilaan ajatteluun. Tunteet lisäävät oppilaan tarkkaavaisuutta ja nostavat oppimisen laatua. Niillä on mahdollista herättää ja säilyttää mielenkiintoa oppimiseen. Toimintaan liittyvä tunnekokemus vaikuttaa opitun asian muistijäljen syntyyn. Tunnekokemuksilla on mahdollista tehdä opitusta merkittävää oppijalle. Tunnekokemuksia voi olla sekä positiivisia että negatiivisia. Negatiivinen tunnekokemus saattaa olla este oppimiselle. (Rantala 2006, 34.) Myös negatiivisten tunteiden avulla voi syntyä oppimisen kokemuksia, mutta tässä tapauksessa negatiiviset tunnekokemukset eivät tukisi kielen oppimisen tavoitetta. Negatiivisten tunteiden käsittelyyn vaadittaisiin ohjaajalta erilaista ammattitaitoa ja kielitaitoa. Tämän vuoksi oli perusteltua pyrkiä draamatyöskentelyn avulla korostamaan positiivisia tunteita ja luoda onnistumisen kokemuksia.

Ei voi taata, että draamatyöskentely miellyttäisi kaikkia oppilaita, eikä ohjaaja voi yksin tuottaa toimintaan iloa, sillä ilo vaatii yhteistyötä. Ei myöskään ole mahdollista ennalta suunnitella, mikä on hauskaa kullekin osallistujalle, vaan ilo syntyy tilannekohtaisesti läsnäolon avulla. Positiiviset tunteet voivat vapauttaa ja rentouttaa osallistujan mielen ja tuottaa elinvoimaa. Ne syntyvät ihmisen oman toiminnan seurauksena. Ihmisen lähtökohtainen tarve kokea positiivisia tunteita sitoo hänet toimintaan, jossa tämä tarve täyttyy. Ilo tukee ihmisen hyvinvointia. (Rantala 2006, 30-37.) Opinnäytetyön toiminta kohderyhmän kanssa tähtäsi itse tuotettuun ja sisältä kumpuavaan iloon. Oppitunneille valitut harjoitteet olivat lähtökohtaisesti sellaisia, etteivät ne perustuneet taitoon tai tietoon. Osallistujalla ei lähtökohtaisesti tarvinnut olla mitään tietoa, vaan sen syntyi toiminnassa. Positiivisten tunnekokemusten syntyä pystyi tukemaan valitsemalla sopivan tasoisia ja tyyllisiä harjoitteita. Nauru oli merkittävässä osassa koko prosessin ajan. Se vapautti ilmapiirin ja laukaisi ryhmässä olevia jännitteitä. Tärkeää oli varmistaa, että nauru oli yhteistä kaikkien kesken.

3.2.4 Yhdessä oppiminen

Jaettu oppimiskokemus on draamakasvatuksen avainsana.
(Heikkinen 2004,11.)

Draamatyöskentelyssä ryhmällä on tärkeä merkitys. Ryhmään kuulumisen tunne on tärkeää yksilölle. Merkittävää on myös, että ryhmässä on mahdollista kokea yhdessä ja jakaa niistä syntyneitä ajatuksia ja tunteita. (Vilén ym. 2008, 66.) Maahanmuuttajanuorelle koulussa muodostuvat ihmissuhteet ovat merkittävässä osassa kotoutumisprosessissa. Koulussa syntyvän yhteisön avulla nuoren on mahdollista saada kiinnekohtia uuteen kulttuuriin. Valmistavan opetuksen ryhmä tarjoaa nuorelle myös vertaistukea. Erityisesti draamallisen toiminnan alussa on tärkeää panostaa osallistujaryhmään ja luoda ryhmän jäsenten välille myönteinen suhde. Myönteinen kokemus ryhmästä edistää oppilaan kotoutumista kouluympäristöön ja siten tukee oppimisen kehitystä. (Pollari & Koppinen 2011, 48.)

Draamatyöskentelyssä käytettävillä ryhmäyttämisharjoitteilla on pyrkimys saada ryhmä kokemaan itsensä yhtenäiseksi. Ryhmäyttämällä tavoitellaan usean eri yksilön tuomista yhdeksi kokonaisuudeksi säilyttäen yksilöiden erilaisuus. Ryhmäyttäviin harjoitteisiin voi sisältyä erilaisia luottamusharjoitteita, yhteistyötä sekä tehtävänantoja, joissa on tärkeää antaa tilaa toisille. Näin saadaan toiminnan avulla luotua ryhmälle pelisäännöt ja turvallinen toimintaympäristö. Usein ryhmää tiivistää myös yhteinen tavoite tai ongelma. Kohderyhmällä tavoitteena oli yleisesti suomen kielen oppiminen, vaikkakin oppilaat olivat suomen kielen taidossa hyvin eritasoisia Suomessa asumisajastaan riippuen. Ryhmää yhdisti myös maahan muuton kautta tullut uusi ympäristö ja siihen liittyvät haasteet.

Yhteistoiminnallisen opetustavan lähtökohdat ja tavoitteet ovat samankaltaisia kuin draamatyöskentelyn. Draamatyöskentely sopii yhdeksi yhteistoiminnallisen oppimisen muodoksi. Draamatoiminta yleisesti vaatii jokaisen ryhmäläisen osallistumisen ja sitä kautta sitouttaa osallistajat yhteiseen toimintaan. Yhteistoiminnallisessa oppimisessa tärkeää on toiminnan kautta syntyvä vuorovaikutus, jonka avulla myös merkitysten on mahdollista vaihtaa omistajaa. (Pollari & Koppinen 2011, 127.) Yhteistoiminnallisen oppimisen merkittävimpiin ominaisuuksiin kuuluu sen välitön vuorovaikutustapa. Tällä tarkoitetaan oppilaan aktiivista osallistamista eri toiminnan muotojen avulla. Pari- tai pienryhmätyöskentelyssä oppilas pääsee jakamaan ajatuksiaan ja tietoa toisille oppilaille. Tämän kautta saadaan oppilaan ääntä enemmän kuuluville ja oppilas kohtaamaan uusia

näkökulmia. (Saloviitta 2006, 45-48.) Maahanmuuttajanuorille on tärkeää tehdä yhteistyötä ja sitä kautta oppia toisiltaan esimerkiksi uutta sanastoa. Kohderyhmälle ohjatussa toiminnassa ei ollut suoranaisia yksilöharjoitteita, vaan kaikki toiminta tapahtui pareissa tai ryhmissä. Pieni ryhmäkoko mahdollisti sen, että ryhmä pystyi toimimaan pääosin yhdessä. Mikäli joissain harjoitteissa oli kilpailua, niin se toteutettiin vähintään pienryhmissä.

Yhteistoiminnassa ryhmälle on mahdollista syntyä positiivinen keskinäisriippuvuussuhde. Suhde voi muodostua ryhmäläisten välille, kun jokaista ryhmän jäsentä tarvitaan yhteisen päämäärän saavuttamiseksi. Tämä riippuvuus on ryhmän toimintaa edistävää, kun taas negatiivisessa keskinäisriippuvuudessa oppilaat joutuvat kilpailemaan toisiaan vastaan saavuttaakseen tavoitteensa. Positiivisessa keskinäisriippuvuustilanteessa ryhmä yhdistää voimansa ja auttaa toisiaan. Draamatyöskentelyssä pyritään luomaan osallistujalle omistajuutta toimintaa kohtaan. Tällä saavutetaan osallistujan sitouttaminen ryhmään ja toimintaan. Osallistuja kokee toiminnan ja itsensä merkittävinä sekä muut osallistujat arvokkaina ryhmän jäsenenä. Positiivisessa keskinäisriippuvuussuhteessa ryhmän saavutukset ovat myös yhteisiä, joka taas lisää ryhmän yhtenäisyyden tunnetta. (Saloviitta 2006, 45-48.) Kohderyhmässä positiivinen keskinäisriippuvuus näkyi erityisesti toisten tukemisena. Useat harjoitteet vaativat ryhmää toimimaan yhdessä ja oppilaat auttoivat toisiaan suomen kielen kanssa sekä opettivat toisilleen harjoitteiden sääntöjä. Tässä tapauksessa ryhmän suomen kielen taidon eritasoisuus loi tilanteita, joissa oppilaat turvautuivat toisiinsa ja tukivat avuntarpeessa olevia, jotta toiminta olisi sujuvaa.

Yksilön vastuu kuuluu yhteistoiminnallisen oppimiseen ominaisuuksiin. Yksilö on vastuussa omasta oppimisestaan, mutta ryhmän yhteinen tavoite tukee myös yksilön kehitystä. (Saloviitta 2006, 45-48.) Draamatyöskentelyssä osallistujalla on yhtäläillä vastuu itsestään, mutta myös toisista osallistujista ja toiminnasta. Jokaisella oppilaalla oli myös itsenäisenä tavoitteena oppia suomen kieli ja jokainen oli vastuussa oman kielitaitonsa kehittamisestä. Ryhmästä oli aistittavissa oppimisen halu.

Yhteistoiminnallisessa oppimisessa on pyrkimys oppilaiden yhtäläiseen osallistumiseen. Yhtäläinen osallistuminen on saavutettavissa eri menetelmillä, joissa oppilaat vastaavat toisistaan ja toimivat toistensa aktivoijina. (Saloviitta 2006, 45-48.) Eri draamaharjoitteilla on mahdollista harjoitella eri yhteistoiminnan riippuvuussuhteita, joissa ryhmä kokee

monta erilaista yhteistyötilannetta. Lähes kaikissa draamatyöskentelyn harjoitteissa vaaditaan koko ryhmän osallistumista, jotta toiminta onnistuisi. Draamatyöskentelyn pyrkimyksiin kuuluu osallistujien tasavertainen huomiointi ja kaikkien osallistumisen mahdollisuus. Tässä ohjaajalla on myös vastuu jakaa osallistumista kaikkien kesken ja tukea ja rohkaista kaikkia osallistumaan toimintaan. Ryhmätehtävillä, joissa yhteistyö on keskiössä, tuetaan ryhmähenkeä, jotta kaikki kokisivat jäsenyytensä ryhmässä merkittäväksi. Kohderyhmän toiminnassa näkyi myös oppilaiden eri kulttuuritaustojen tuomat yhteisölliset arvot.

Yhteistoiminnallisen oppimisen lähtökohta tukee lasten ja nuorten tarpeita. Perinteinen luokkahuoneasetelma taas on ristiriidassa oppilaiden toiminnallisten ja sosiaalisten tarpeiden kanssa. Lapset ja nuoret kaipaavat vapaampaa ja toiminnallisempaa oppimisen muotoa. Yhteistoiminnallisessa oppimisessa toiminta perustuu tekemällä oppimiseen ja vuorovaikutukseen. Nämä ovat draamatyöskentelyn perusteita. Yhteistoiminnallinen oppimismuoto sopii myös eritasoisille ja erikykyisille oppijoille ja sen hyöty nähdään tämän opinnäytetyön kaltaisissa heterogeenisissä ryhmäkokoonpanoissa. (Saloviita 2006.)

Tällä oppimisen tavalla on myös vaikutuksia oppilaan sosiaalisiin suhteisiin. Erityisesti positiivista vaikutusta on nähty etnisten ryhmien suhteissa tämän oppimistavan kautta. Yhteistoiminnallisella oppimisella lisätään myös oppilaan itsetuntoa. Positiivinen vaikutus liittyy myös yleisesti oppimiskokemukseen ja koulumyönteisyyteen. (Saloviita 2006, 135-139.) Maahanmuuttajille on tärkeää luoda koulumyönteisyyttä, jotta sopeutumista uuteen ympäristöön olisi mahdollista tapahtua. Yhteistoiminnallinen oppiminen sopii myös aiemmin esiin tulleen ajatukseen draamatyöskentelystä ”elämisen harjoitteluna”, sillä Saloviita kuvailee yhteistoiminnallista oppimista elämäkokemuksen muotona. Tätä ajatustaan Saloviita perustelee sillä, että tässä oppimisen muodossa ei ainoastaan harjoitella vaan toteutetaan osallistumista käytännössä. Draamatyöskentelykin on todellista kohtaamista turvallisessa ympäristössä. Toiminnassa oppilaat ovat myös yhteistyössä monenlaisten ihmisten kanssa ja oppivat arvostamaan ja auttamaan toisiaan. Näillä korostetaan oppilaiden yhdenvertaisuutta. (Saloviita 2006, 166-170.) Valmistavassa opetuksessa koetaan tärkeäksi, että oppilaat ovat tekemisissä monenlaisten ihmisten kanssa. Draamatyöskentelyssä oppilaat pääsivät harjoittelemaan toistensa kohtaamista eri tilanteissa. Ohjaajana edustin erilaista suomalaista, johon oppilaat pääsivät tutustumaan.

Kohderyhmäni ryhmäytymisen haasteisiin kuului sen kokoonpanon vaihtuminen. Oppilaita saapuu luokalle satunnaisesti ja oppilaita myös siirtyy perusopetuksen puolelle eri aikoina. Ryhmä joutui jatkuvasti sopeutumaan uusiin jäseniin ja tuttujen kasvojen poistumiseen. Harjoitteet loivat ryhmälle yhteisiä tavoitteita ja siten positiivisen keskinäisriippuvuuden. Tämän toiminnan kautta he toivottavasti tulivat enemmän ryhmäksi ja siten oivalsivat ryhmän tuen vaikutuksen oppimiseen ja kotoutumiseen.

3.3 Draamatyöskentelyn vaikutus osallistujaan

Draamatyöskentelyn tavoitteisiin kuuluu ihmisen kokonaisvaltainen kasvu.
(Vehkalahti 2006, 35.)

Tutkimuksen kohderyhmä koostui teini-ikäisistä maahanmuuttajanuorista. Osa heistä oli saapunut Suomeen vajaa vuosi tämän projektin alkamisesta ja osa heistä saapui Suomeen projektin aikana. Nuoruuteen liittyvien haasteiden ja muutosten lisäksi uusi ympäristö muodosti heille uuden kehityshaasteen. Maahan muuton mukana nuoren kanssa muuttavat hänen edelliset kehityshaasteensa ja niiden lisäksi tulevat uuden ympäristön luomat haasteet. (Puukari & Korhonen 2013, 38.)

Muuttoprosessissa maahanmuuttaja usein joutuu ainakin osittain luopumaan identiteetistään, jotta uuteen kulttuuriin sopeutuminen voisi tapahtua. Identiteetin vaihtaminen suoraan sopivaksi olinpaikan tapoihin ei ole mahdollista. Erityisesti maahanmuuttajille oman identiteetin ja itsetunnon tutkimisen merkitys korostuvat. Asiat, joihin identiteetti on ennen perustunut, esimerkiksi uskonto, pukeutuminen, terveys, eettiset aatteet ja sopivat vuorovaikutustavat, voivat joutua ympäristön muutoksen vuoksi kyseenalaistetuiksi. (Vilén ym. 2008, 239.) Samoin tutkimuksen kohderyhmän jäsenet elävät todennäköisesti suurta muutoksen aikaa ja joutuvat pohtimaan paljon omaa identiteettiään. Draamatyöskentelyn kautta heillä oli mahdollista erilaisen toiminnan kautta kehittää itsetuntemustaan ja minäkuvaansa uuteen ympäristöön suhteutettuna.

Ihmisen ollessa psykofyysissosiaalinen kokonaisuus hänen toimintaansa vaikuttaa moni muuttuja. Uuteen kulttuuriin sopeutumisessa vaikuttavat myös henkilön oma persoonallisuus, koulutustausta, ikä ja se, kuinka samankaltaiseen kulttuuriin muuttaa. Muutto uuteen maahan saattaa panna elämän perustat uusiksi. Ennen mahdollinen muuttuu

mahdottomaksi ja päinvastoin. Toimintaympäristön ja sen tapojen muutos koettelee maahanmuuttajan identiteettiä ja minäkuva.(Pollari & Koppinen 2011, 20-21.)

Draamatyöskentelyn sosiaalisuus tukee ihmisen sosiaalista kehitystä. Draamatyöskentelyssä keskeiset asiat, vuorovaikutus ja toisen kohtaaminen, ovat merkittäviä myös arkielämässä. Draamallinen toiminta käsittelee todellisuutta. Toiminnan avulla on mahdollista tarkkailla toisia ja peilata itseään ja siten hahmottaa omaa identiteettiään ja ympäristöään. (Heikkinen 2004, 130.) Draamatyöskentelyn toiminnallisuus taas tukee ihmisen fyysistä ulottuvuutta. Draamatyöskentelyyn kuuluu mielen aktivoinnin lisäksi kehon aktivointi. Toimintaan sisältyy usein liikunnallisuutta, jonka kautta osallistuja pääsee tutustumaan omiin fyysisiin ominaisuuksiinsa. Kohderyhmän työskentelystä huomasi, että prosessin alkuvaiheessa liikeilmaisuus oli hyvin arkaa ja varovaista. Tämän vuoksi yhden tapaamiskerran teemana oli ainoastaan tilan käyttö. Silloin jokainen harjoite johti tavalla tai toisella tilan monipuoliseen käyttöön. Pienelle ryhmälle liikuntasali oli melko iso haaste täyttää, mutta tila otettiin haltuun erilaisilla liikunnallisilla peleillä ja leikeillä.

Draamallisella toiminnalla voidaan tukea osallistujan identiteetin muodostumista. Draamassa ei ole olemassa oikeita toimintatapoja, vaan jokainen ratkaisu on arvokas. Niiden avulla voi oppia toisesta uutta tietoa ja sitä kautta ymmärtää toista ja itseään paremmin. (Vilén 2008, 349.) Draamatyöskentelyn sallivuuden ja toiminnan vapauden kautta oppilaalla on mahdollista saada onnistumisen kokemuksia, jotka tukevat ja vahvistavat hänen itsetuntoaan. Draamatyöskentelyssä syntyvällä ilolla on positiivinen vaikutus minäkuvaan. (Pollari & Koppinen 2011, 37.) Kohderyhmän kanssa oli tärkeää hyödyntää nuorten omaa taitotasoa ja osaamista. Esimerkiksi harjoitteisiin tarvittu sanasto kerättiin ryhmäläisiltä. Näin sanastoa tuli kerrattua ja he saivat varmemmin onnistumisen kokemuksia ja rohkaistuivat uuden kielen käyttämisestä.

Draamatyöskentelyssä toiminnan lähtökohtana on yksilön minä. Anna Kuukasjärvi esittelee artikkelissaan Brian Wayn tulkinna ihmisen persoonan kehittymisestä. Wayn mukaan ihmisen persoona koostuu useasta sisäkkäin olevasta ympyrästä. Sisin ympyrän on ihmisen ”oma minä”. Seuraavaan vaiheeseen sisältyy yksilön omien edellytysten löytäminen. Näiden vaiheiden jälkeen yksilön on mahdollista tiedostaa ympäristöään, jonka jälkeen jo muodostunut kokemuspääri rikastuu ja laajenee ulottumaan kauemmaksi. Kuukasjärvi peilaa draamatyöskentelyn asemaa tähän persoonan kehittymisen kaavaan.

Hänen mukaansa draamatyöskentelyssä lähtökohtana on tämän kuvion sisin ympyrä eli yksilön oma minä. Tämä lähtökohta mahdollistaa sen, että toiminnalla voi tukea yksilöä oman kehityksensä ja tavoitteidensa tulkinnassa. Lähtökohta on syy, miksi draamatyöskentely on niin tehokasta ja vaikuttavaa. Siinä ollaan vuorovaikutuksessa yksilöiden perusteiden kanssa. Draamallisen toiminnan tavoitteena on tukea heitä kehittymään ihmisinä. Tämä ei silti tarkoita, että toiminta keskittyisi oman toiminnan tarkkailuun, vaan päinvastoin. Draamatyöskentelyn tavoitteina onkin vähentää yksilön liiallista itsetarkkailua ja luoda erilaisuutta hyväksyvä ilmapiiri, jossa jokaisen osallistujan on turvallista olla oma itsensä. (Kuukasjärvi 2011, 63-65.) Omaan minään liittyvät oivallukset tulevatkin usein toiminnan kautta ja tiedostamatta. Kohderyhmässä muutoksen huomasi vuorovaikutuksen ja itseilmaisun vapautumisessa ja toiminnan sujuvuudessa.

Draamatyöskentelyssä pyritään osallistujalähtöiseen työskentelyyn ja siihen, että osallistujalla on mahdollisuus vaikuttaa toimintaan. Tällaisella toiminnalla ja onnistumisen kokemuksia tarjoamalla on mahdollista edistää maahanmuuttajanuoren realistisen minäkuvan kehittymistä. Luottamusharjoitteilla, yhdessä tekemällä ja onnistumalla on mahdollista luoda turvallinen ja luottamuksellinen oppimisympäristö. Nämä ominaisuudet oppimisympäristössä rohkaisevat nuorta kokeilemaan rajojaan ja tutkimaan ympäristöään. Luottamuksen ja turvallisuuden tunteen kokeminen auttaa nuorta rakentamaan itsekunnioituksen ja itsearvostuksen perustaa. (Pollari & Koppinen 2011, 99.) Maahanmuuttajanuorelle on tärkeää saada kokemus kuulluksi, nähdyksi ja kohdatuksi tulemisesta.

Oppilaiden kouluminä voidaan jakaa kolmeen eri ulottuvuuteen ja niihin liittyviin taitoihin. Nämä osa-alueet ovat oppilaan kokemus itsestään oppijana, toverina/ystävänä ja ihmisenä. Näiden ulottuvuuksien taidot vastaavasti olivat oppimistaidot, sosiaaliset taidot ja tunnetaidot. (Pollari & Koppinen 2011, 99.) Edellä mainitut osa-alueet ovat merkittäviä draamallisten menetelmien osa-alueita. Draamatyöskentelyn kautta oppijan on mahdollista tutkia itseään, itseään suhteessa ryhmään ja sen yksilöihin sekä ympäristöön. Koulumaailmassa luokkatovereiden on mahdollista olla toisilleen tukena. Erityisesti tämän projektin kohderyhmässä koin tärkeäksi ryhmän yhteisen toiminnan, sillä heidän tilanteensa oli yhteinen. Ryhmän pääasiallisena asiataavoitteena oli oppia suomen kieli ja sopeutua uuteen kulttuuriin. Draamatyöskentelyn avulla tuetaan ryhmän yhteistoimintaa ja luodaan merkitys ryhmälle.

3.3.1 Oppilaiden palaute

Palautteen keruu oppilailta osoittautui haasteelliseksi kielellisten seikkojen vuoksi. Tärkeämpää heidän kohdallaan oli ohjaajana kerätä palautetta jatkuvasti toiminnan aikana. Tämä vaati minulta tilanteenlukutaitoa sekä taitoa tulkita oppilasta. Suurin osa oppilaiden kokemuksiin liittyvästä palautteesta pohjautuu ryhmän opettajan havaintoihin ja omiin havaintoihini.

Opiskeluni kautta opitut toimintamallit eivät toimineet tämän tapauksen palautteen keruussa. Oli haasteellista esittää selkeitä johdattelemattomia kysymyksiä. Eräänä palautteen keruumuotona kokeilin oppituntien jälkeen peukalo-äänestystä, jossa oppilaat saavat antaa palautetta asettamalla peukalon pystyyn tai alas tai keskivaiheille siinä suhteessa, miten viihtyivät oppitunnilla. Kaikkien peukalot olivat pystyssä. Yleisestikin kysymyksiini toimintaan liittyen vastattiin positiivisesti: ”Tosi kivaa!”. Yksityiskohtaisempaa palautetta oli haasteellista kerätä, eikä edellä mainitut palautteen keruumuodot olleet toiminnalle tarkoituksenmukaisia. Toimivin tapa kerätä palautetta näiltä nuorilta oli aistia heidän toimintaansa. Tärkeintä oli olla läsnä ja lukea tilannetta paikan päällä, siten huomata, mikä toimii ja mikä ei.

Viimeisellä toiminnallisella kerralla teimme pelin muodossa kertauksen kaikesta tekemästämme. Pelin avulla osa harjoitteista palautettiin mieleen. Oppituntin päätteeksi oppilailta kerättiin palaute. Lattialle laitettiin kaksi paperia, toiseen papereista pyysin oppilaita vastaamaan kysymykseen ”Mikä oli kivaa?” ja toiseen ”Mikä ei ollut kivaa?”. Jaottelu ”kivaan” ja ”ei kivaan” oli lähtökohdilta jo liian mustavalkoinen. Draamatyöskentelyssä oli käytetty lukuisia harjoitteita, eivätkä oppilaat voineet muistaa kaikkia ja harjoitteiden nimeäminen oli vielä haasteellisempaa. Suomea paremmin taitaneet oppilaat kirjoittivat useita harjoitteita ”kiva”- paperiin. ”Ei kivaa”- paperiin tuli pari harjoitetta, joista ei oltu varmoja oliko tehtävänanto ymmärretty oikein. ”Ei kivaksi” asiaksi nimettiin se, että ohjaamani toiminta loppuu. ”Kivaa”-paperiin alkoi ilmestyä useamman oppilaan toimesta sana: ”KAIKKI” ja sen lisäksi piirretty sydän. Suomenkielisten ryhmien kanssa ”kivaa” palaute on saattanut tuntua laimealta, mutta tältä ryhmältä se palaute lämmitti mieltä. (Liite 1)

Viimeisen tapaamiskerran päätteeksi tämä ryhmä antoi minulle lahjan. Jokainen oppilas oli askarrellut kiitoskortin, johon he olivat kirjoittaneet omalla äidinkielellään minulle terveiset. Äidinkielellään he pystyivät kirjoittamaan minulle vapaammin. Harmillista on, etten ymmärrä kortteihin kirjoitettuja viestejä. Ne jäävät minulle mysteeriksi tai selviävät kun opiskelen enemmän kieliä. Toivon, että hiljaisen tiedon välittämä palaute on yhteensopivaa korteissa olevan sisällön kanssa.

3.3.2 Opettajan palaute

Loppukeskustelu yhdessä valmistavan opetuksen vastaavan opettajan Elina Liinamaan kanssa pidettiin 24.3.2014. Edellisenä perjantaina (21.3.2014) oli ollut viimeinen tapaamiseni kohderyhmän kanssa.

Aluksi keskustelimme Liinamaan kanssa yleisesti maahanmuuttajanuoren kokemista haasteista uudessa ympäristössä. Liinamaa esitti huomion siitä, että maahanmuutto harvoin tapahtuu nuoren omasta tahdosta. Tämä asetus tuo haastetta nuorten kotoutumisprosessiin. Useissa kohderyhmän kulttuureissa nuoret saattavat saada paljon vastuuta jo nuorena. He ovat saattaneet elää itsenäistä ja aikuismaista elämää ennen Suomeen tuloa ja nyt heidän on sopeuduttava uudenlaiseen rooliin kouluympäristössä. Osa tämän ryhmän nuorista ei ollut käynyt koulua päivääkään ennen Suomeen tuloa. Näiden haasteiden lisäksi he kohtaavat myös muut murrosikään liittyvät haasteet. Liinamaa myös korosti havaintoa, jonka itse tein aivan prosessin alussa: vaikka nuori ei osaisi juuri lainkaan ilmaista itseään suomen kielellä eikä hän olisi käynyt koulua päivääkään, häntä ei tule aliarvioida. Tällaisessa toiminnassa on tärkeä tiedostaa oppilaiden eri lähtökohdat, mutta olla kuitenkin nostamatta erilaisuutta parrasvaloihin.

Liinamaan mukaan oli tärkeää, että tiedustelin mahdollisista uskontojen ja kulttuurien tuomista rajoitteista ennen varsinaista yhteistyön alkua. Toimintaa rajoittavia tekijöitä ei kuitenkaan ollut. Hänen mielestä oli tärkeää, etten ollut liian varovainen vuorovaikutuksessani ja liikeilmaisussa. Liinamaa oli sitä mieltä, ettei kaikkea liikeilmaisua voi varoa ja, että oppilaat ymmärtävät tilanteen. Toiminnan sujuvuuden kannalta koimme hyväksi sen, että olimme molemmat läsnä ohjaamillani oppitunneilla. Liinamaa oli tärkeä tuki, sillä hän oli toiminut ryhmän kanssa minua pitempään ja hän

taitaa useita eri kieliä. Hän myös tunsii oppilaiden kielitason. Tämä kautta pystyimme helpommin käymään eri harjoitteita, sillä sanasto oli mahdollista opettaa samassa hetkessä Liinamaan ammattitaidolla.

Keskustelussa tuli esille myös koulunkäynnin rooli näiden nuorten sopeutumisprosessissa. Koulussa ei oteta kantaa oppilaiden uskonnollisiin tai poliittisiin taustoihin. Niitä kunnioitetaan, mutta ne eivät tule osaksi opetusta. Myöskään draamatyöskentelyssä ei käsitelty nuorten taustoja. Liinamaan mielestä oli tärkeää, että koulu tarjoaa näille nuorille paikan, jossa heidän on mahdollista unohtaa taustansa. Draamatyöskentelyn salliva ja joustava oppimisympäristö sopi näiden nuorten elämäntilanteeseen. Liinamaan mukaan draamatyöskentelyllä oli myös vaikutusta nuorten koulumyönteisyyteen. Tapaamisemme ajankohdan vakiintuminen perjantaiaamupäivälle, vaikutti siihen, että oppilaat lopettivat kouluviikkonsa iloisin mielin ja palasivat samoissa tunnelmissa maanantaina kouluun.

Liinamaa toi esiin, että valmistavassa opetuksessa työtapana on lähtökohdiltaan toiminnallisempaa kuin suomenkielinen perusopetus. Hän itse käyttää opetuksessa toiminnallisia menetelmiä opettamisen tukena ja hänelle draamatyöskentely oli osittain entuudestaan tuttua. Liinamaa oli erittäin tyytyväinen yhteistyöhömmen ja sanoi draamatyöskentelyn tuovan aina lisäarvoa koulunkäyntiin. Hänestä draamatyöskentely oli ollut toimiva tapa kehittää oppilaiden kielitaitoa ja sosiaalisia taitoja. Draamatyöskentely rohkaisi nuoria käyttämään eri tapoja ilmaista ja oppia. Liinamaa ilmaisi, että näillä nuorilla oli selkeä halu oppia. Liinamaa kertoi, että ohjaamillani oppitunneilla oli ollut nähtävissä oppilaiden aktiivisuuden lisääntyminen. Erityisesti eron huomasi yhdessä oppilaasta, joka vähäisestä kielitaidosta huolimatta oli draamatyöskentelyn aktiivisimpia osallistujia. Muissakin oppilaissa huomasimme selkeää kehitystä ilmaisun rohkeudessa. Liinamaan mielestä oppilaiden onnistumisen kokemuksia tuki se, että lukuisten uusien harjoitusten lisäksi toiminnassa oli lähes aina mukana oppilaille tutuksi tulleita harjoitteita.

Keskustelussa tuli esille kokemani haasteet, esimerkiksi kieleen ja ryhmän eritasoisuuteen liittyen. Liinamaan mukaan tärkeää oli toiminnassa käyttää harjoitteita, joissa kielitaito ei korostuisi. Näin toimimalla olisi mahdollista välttää epäonnistumisen kokemukset. Yleisesti kieleen ja sanastoon perustuvia harjoitteita tuli helpottaa. Peleissä ja leikeissä, joissa kielitaito ei ollut keskeinen, epäonnistuminen oli oppilaiden helpompi hyväksyä. Esimerkiksi sana kerrallaan – harjoite, joissa oppilaat kertoivat yhteisen tarina yksitellen

yhtä sanaa käyttäen, oli liian vaativa harjoite nuorten kielitasoon nähden. Muuten draamatyöskentely toimi kielen oppimisen tukena ja toiminta vapautti oppilaat käyttämään vierasta kieltä vuorovaikutuksessa. Elina Liinamaan mukaan draamatyöskentelyn tarjoama erilainen toiminta auttaa oppilaita eri asioiden nimeämisessä ja määrittelyssä.

Koska palautteen saaminen oppilailta oli haasteellista, kysyin Liinamaalta, miten hän koki oppilaiden viihtyneen draamatyöskentelyn maailmassa. Hän kertoi nuorten pitäneen kovasti tekemisistämme. Heistä oli näkynyt tapaamistemme ulkopuolella kiinnostusta draamatyöskentelyä kohtaan. Oppilaat olivat muun muassa varmistaneet tapaamisten ajankohtia ja harmitelleet toiminnan loppumista. Liinamaa huomautti, että valmistavassa opetuksessa harjoitellaan itsearviointia, mutta sanoi sen olevan todella haasteellista, sillä nuorten omille kokemuksille on vaikea löytää sanoja uudesta kielestä. Tämä ei kuitenkaan tarkoita, ettei itsereflektointia silti tapahtuisi. Ainakin oppitunnin puitteissa tapahtuva osallistujan itsereflektointi jäi tässä tapauksessa vähälle, vaikka se on merkittävä osa draamatyöskentelyä.

Liinamaan mukaan toiminnalla on ollut vaikutusta myös ryhmän toimintaan. Yhteistyötä vaativien harjoitteiden avulla ennen erillään toimineille tytöille ja pojille järjestyi tilaisuus toimia yhdessä. Ennen ohjaamaani toimintaa kohderyhmän tytöt ja pojat olivat istuneet erikseen ruokalassa. Liinamaan mukaan draamatyöskentelyllä oli varmasti ollut vaikutusta siihen, että tämä ryhmä istuu nykyään saman pöydän ääressä, tytöt ja pojat yhdessä.

Kauttaaltaan palaute draamatyöskentelystä ja minusta ohjaajana oli myönteistä ja toiminta koettiin tarpeelliseksi. Kiitollisuus on molemmien puoleista.

4 DRAAMAN LUOMAT MAHDOLLISUUDET

Tässä luvussa avaan toiminnan aikana havaittuja oleellisuuksia draamatoiminnasta. Tutkimuksessa keskeiseksi nousi draaman luomat mahdollisuudet toiminnassa. Yksi merkittävä mahdollisuus osallistujien ja itseni kannalta oli draaman luoma dialoginen tila, jonka olemusta ja mahdollista sisältöä käsittelen. Prosessin aikana havaittiin, että draamatyöskentely osana kielen oppimista loi toimintaan muitakin tiloja kuin oppimisen tilan. Draamatyöskentelyn luoma tila oli tilaisuus uudelle kohtaamiselle. Yhteistoiminnallisuus ja draamallinen toiminta luovat myös ohjaajan ja ryhmän välille vuorovaikutuksen tilan. Draamatyöskentelyllä luotiin tila, joka ylitti kulttuuri- ja kielierot ja loi yhteisöllisyyttä. Tämän luvun toinen osa keskittyy teatteri-ilmaisun ohjaajan rooliin kyseisessä välitilassa. Peilaan ajatuksiani aiheisiin liittyvään teoriaan.

4.1 Draaman dialoginen tila ja sen monet nimet

Teatteri-alan kirjallisuudessa puhutaan draaman voimista ja draaman luomista tiloista. Nämä tilat eivät ole tavallisia fyysisiä tiloja, vaikka ne niihin sijoittuvatkin. Nämä tilat ovat aineettomia sillankaltaisia rakenteita tai kenties ne ovat saarekkeita yhdistämässä suuria vesiä. Nämä saarekkeet muodostuvat ajatuksista, tunteista sekä yhteisistä ja yksilöllisistä kokemuksista. Näillä kokonaisuuden kautta muodostuneilla saarekkeilla on ihmisiä yhdistävä voima. Draamatyöskentelyssä osallistujat toimivat yhdessä jonkun asian äärellä. Tila syntyy draamallisen toiminnan yhteydessä ja kokemusten yhteisyydestä. Osallistujien ja ohjaajan välille syntyvä vuorovaikutuksen ja kohtaamisen tila on yhteinen ja olemassa sillä hetkellä. Tila vaatii molemmat osapuolet muodostuakseen.

Draamatyöskentely ei ainoastaan luo tiloja ihmisten välille vaan se yhdistää asioita, aiheita ja alueita. Tämän tutkimuksen toiminnallisessa osassa draamatyöskentely yhdistyi kouluympäristön ja siitä tuli yksi kasvatuksen muoto. Tässä tapauksessa kasvatukseen sisältyi kielen oppimisen tavoite. Draamatyöskentelyn toiminnassa luodut tilat ovat jokainen yksilöllisiä ja hetkeen sidonnaisia.

Dialoginen tila on tyhjä tila. - - Dialogissa ei pyritä konsensukseen – mielipiteiden toisiinsa sulattamiseen tai sulautumiseen, vaan moniäänisyyteen (Onnismaa & Gardemeister 2009, 80-81.)

Draamatyöskentely voi luoda dialogille tarvittavan tyhjän tilan. Tämä tyhjä tila on erityisen tärkeä valmistavan opetuksen maahanmuuttajanuorille. Oppilaille dialogisuuden kautta muodostuva tyhjä tila voi toimia osana yhtenäistävää eriyttämistä. Yhtenäistävällä eriyttämisellä tarjotaan oppilaille yhteinen perustaso, jossa voi toimia eritasoisuudesta huolimatta. (Nissilä 2010, 77.) Draamatyöskentelyssä tuodaan esiin kaikille uusia harjoitteita, joilla luodaan yhteinen perustaso, jossa kaikki osallistujat ovat samalla viivalla. Tyhjä tila on uusi alku. Se on menneisyydestä ja sen tuomista rajoituksista vapaa sekä täysin osallistujien oma. Valmistavan opetuksen vastaavan opettajan mukaan on tärkeää, että oppilailla on edes yksi paikka, jossa voi vain olla. Tyhjä tila oli kohderyhmälle mahdollisuuksien tila.

Psykoanalyttikko ja lastenlääkäri D.W. Winnicott nimesi draaman luoman tilan ”mahdollisuuksien tilaksi”. Draama luo tilaisuuksia ja tartuttavia mahdollisuuksia, joissa on monta erilaista osallistumisen tapaa. Usein draaman luoma maailma on esimerkiksi tavallista pulpettien äärellä vietettyä oppituntia vapaampi ja sallivampi. Kulttuuriantropologi Victor Turner nimesi draaman luoman tilan välitilaksi eli liminaaliseksi tilaksi. Liminaalisessa tilassa leikkiä ja vakavuutta ei erotella vaan ne yhdistyvät. (Heikkinen 2004, 21-22.) Liminaalisuus on käsitteenä oivallinen kuvaamaan erityisesti tämän tutkimuksen toiminnallisen osuuden olotilaa, jossa yhdistyivät monet osa-alueet kuten kulttuurit, yksilöt, kielen opiskelu sekä kouluympäristö ja draamallinen toiminta.

Eräs merkittävä draaman luoma mahdollisuuksien tila on esteettisen kahdentumisen tila. Elämismaailman todellisuus ei katoa, vaikka astumme fiktiiviseen maailmaan. Tässä tilassa elää samanaikaisesti nykyhetki ja fiktio ja näiden kahden elementin välinen suhde on elävä. Esteettinen kahdentuminen on selkeimmin nähtävissä draamatyöskentelyn roolityössä, jossa osallistuja tietoisesti esittää toista roolia. Silloin tilanteessa on läsnä kaksi samanaikaista kokonaisuutta. Erityisen tärkeää näille maahanmuuttajanuorille oli draamatyöskentelyn ja esteettisen kahdentumisen luoma mahdollisuus unohtaa itsensä hetkeksi. (Heikkinen 2004, 102-105.)

Draamatyöskentely voi toimia siltana eri kulttuurien välille. Professori Jannika Greenwood kutsuu draamatyöskentelyn kautta muodostuvaa tilaa kolmanneksi tilaksi. Tämä kolmas tila syntyy yhteisen tekemisen myötä ja se mahdollistaa uusien ajatusten ja ideoiden syntymisen. Tätä kautta kolmas tila auttaa näkemään maailmaa eri tavoin. (Heikkinen 2004, 22.) Kokemus kolmannesta tilasta oli olennainen osa yhteistyötä maahanmuuttajien kanssa. Lähes kaikki osallistujat edustivat eri kulttuuritaustoja, mutta tässä tilassa osapuolista tulee kolmannen tilan kansalaisia. Draamatyöskentely mahdollisti sen, että osallistujien välille muodostui yhteinen uusi mahdollisuus, jonka kautta oli mahdollista nähdä toinen ilman ehtoja ja edellytyksiä. Vaikka tilaa rajasivat koulun liikuntasalin seinät, ei toiminnassa ollut aistittavissa muita rajoja.

4.1.1 Draamatyöskentelyn merkityksellisyys

Draamatyöskentely ja valmistava opetus molemmat tähtäävät merkitysten luomiseen. Merkitykset ovat tärkeä osa draamatyöskentelyssä muodostuvaa vuorovaikutuksen tilaa ja ne ovat osa yhteiseksi muodostuvaa tietoa. Merkitykset ovat vahvasti sidonnaisia toimintaan. Ne syntyvät ja muuttuvat sen myötä. (Alhanen 2013, 108.)

Merkityksiä pidetään usein itsestään selvinä ja siksi niiden prosessia on haasteellista seurata. (Alhanen 2013, 110.) Monikulttuurisessa ryhmässä sen jäsenten itsestään selvinä pidetyt merkitykset haastetaan. Aiemmat merkitykset yhdistyvät toisten kanssa ja kehittyvät. Merkitysten äärellä toimiminen mahdollistaa yksilölle tilaisuuden tutkia itseään sekä itseään suhteessa toisiin, toimintaan ja ympäristöön. Täten draamallista toimintaa voidaan nähdä arvoja tutkivana toimintana. (Koskenniemi 2007, 45.) Merkitykset ovat aina suhteessa johonkin. Niitä ei ole olemassa ennen kuin joku sellaisen määrittää. Yhdysvaltalainen filosofi ja psykologi John Deweyn mukaan merkitykset annetaan aina vuorovaikutustilanteissa. Merkitys syntyy asialle, joka koetaan osaksi ihmiselämää. (Alhanen 2013, 110.) Merkitykset ovat asioita, jotka koemme arvokkaiksi, hyvällä tai pahalla. Ne ovat osana vuorovaikutusta. Merkitys voi olla asian peruste, kenties olemassa olon peruste, sen täydennys ja tietoisuus. Merkitys on asialle annettu sisältö tai arvo, näkemys ja hyväksyntä. Näitä kaikkia osallistuja ja ohjaaja yhtälailla etsivät myös itselleen draamallisessa ja vuorovaikutuksellisessa toiminnassa.

Draamatyöskentelyn luomassa vuorovaikutuksen tilassa luodaan myös merkityksiä. Tämä vahvistaa olemassaolon merkitystä toisille ja vahvistaa kohtaamaan uusia tilanteita ja kokemuksia sekä tuo ajattelun yksilöllisestä kohti yhteistä. (Pollari & Koppinen 2011, 126.) Kokemuksellisen toiminnan kautta syntyneillä merkityksillä on vaikutusta sen osallisten sosiaaliseen suhteeseen. Osallistujat tulevat merkityksien kautta arvokkaiksi toisilleen. Merkitykset eivät välttämättä ole tiedostettuja. Tiedostamattomat merkitykset saattavat ilmetä toiminnan laadussa ja vuorovaikutuksen kehityksessä. Maahanmuuttajanuorelle merkityksien etsiminen ja löytyminen tukevat yksilön kehitystä ja sosiaalisten suhteiden muodostumista, siten tukevat nuoren kotoutumis-prosessia. Yhteisesti muodostuvat merkitykset tukevat myös maahanmuuttajanuoren sopeutumista kouluympäristöön. Yhdessä muodostuneet merkitykset ovat yhteisöllisyyden perusta. (Alhanen 2013, 112.)

”Jokin on jotakin”- ajattelu on merkitysten muodostumisen esiaste (Alhanen 2013, 108). Merkitysten avulla opitaan asioiden määrittelyä ja nimeämistä. Tässä tapauksessa merkitykset liittyivät konkreettisesti myös käytettyyn sanastoon. Merkitykset ja niiden muodostaminen on oleellista kielen oppimisessa, sillä merkitysten esiaste sisältää ymmärryksen sanan tarkoituksesta. Käytännössä huomattiin, että sanoilla saattaa olla eri merkitys ohjaajalle ja ryhmälle. Merkityksistä ja tarkoituksista kannattikin tehdä tarkentavia kysymyksiä, joiden avulla saatiin asioille yhteisymmärrys. Ohjeistuksissa oli tärkeää käyttää sanoja, jotka ymmärsimme samoin. Sanojen monitulkinnallisuus toi kuitenkin paljon moniulotteisuutta ja uusia näkökulmia harjoitteisiin. Samalla sanat toimivat merkityksien rajoina, välillä mahdollistamassa ja välillä rajoittamassa toimintaa. Erityisesti kohderyhmälle sanat saattoivat toimia merkityksien ilmaisemisen rajoina, sillä heillä oli käytössään vain rajallinen määrä sanoja, eikä välttämättä niistä mikään pystynyt sanallistamaan hänen kokemuksiaan. Sanat, jotka tulevat sanotuksi, eivät välttämättä ole yhteydessä oppilaan sisäiseen merkitykseen. Merkitykset voivat olla lokeroivia ja sanojen sisältö muuttuvaa. (Onnismaa & Gardemeister, 2009, 81.) Kieli on vahvasti yhteydessä merkityksiin ja niiden muodostamiseen sekä ilmaisuun. (Alhanen 2013, 107.) Merkityksiä voi silti syntyä ilman sanoja.

Osallistujien eri kulttuuritaustat tuovat merkityksiin vielä enemmän ulottuvuuksia sekä näkökulmia ja siinä tilanteessa merkityksien jakaminen on erittäin tärkeää. Yksilön luomat merkitykset ovat sidoksissa elämänkokemukseen. Erityisesti kohderyhmän kannalta oli

tärkeää, että syntyi myös yhteisiä merkityksiä, joiden avulla luotiin siteitä ryhmän ja toiminnan välille. Yhteisen kielen puuttuminen ja ryhmän monikulttuurisuus vaikuttivat merkitysten syntyyn. Erilaisten kulttuuri- ja kielitaustojen vuoksi tässä tapauksessa merkitykset olivat lähtökohtaisesti hyvin monimuotoisia. Merkityksiä oli tässä tapauksessa vaikea jakaa sanallisesti, mutta silti merkitysten muuttuminen ja kehittyminen oli aistittavissa. Kun asioille ei ollut yhteistä sanallista määritelmää, merkitykset olivat mielikuvien tasolla. Mielenkiintoista onkin kuinka yhteisiä nämä mielikuvat mahtoivat olla. Muuttuvalla maaperällä toimiessa merkitysten avulla haettiin toimintaan varmuutta, sillä merkitykset liittyvät yksilön sopeutumisprosessiin. Epäselvyyksien ja ristiriitojen selvittämisen kautta muodostuu merkityksiä. Ne ovat osana luomassa ymmärrystä toiminnan keinoista ja tavoitteista. (Alhanen 2013,111.)

Vasta epäselvissä tilanteissa ihmiset havahtuvat kiinnittämään huomiota tekoihinsa ja niiden tuottamiin seurauksiin sekä ympäristössään vaikuttaviin syy-seuraussuhteisiin. He siis alkavat käyttää älyään eli selvittää, millaisia yhteyksiä heidän toimintaansa liittyvien asioiden välillä ilmenee. He kokeilevat ja tutkivat, mitä kokemuksessa ilmenneille asioille tapahtuu, kun niiden kanssa toimitaan eri tavoin. (Alhanen 2013, 111.)

4.1.2 ”Kanssalaisten” tila

Kulttuurien välisessä toiminnassa keskeistä on ihmisten aito ja kunnioittava kohtaaminen. Ihmisten erilaisuuksien korostaminen luo ”me-ne”- asetelman. (Koppinen & Pollari, 2011,10.) Me-ne -asetelmalla tarkoitetaan ajattelua, jossa toiminnan eri osapuolet ajatellaan erillisinä itsestä, esimerkiksi taustan, sukupuolen tai muun erilaisen ominaisuuden vuoksi. Tämä asetelma on vastoin draamatyöskentelyn perusteita. Tämän asetelman purkamiseen liittyy myös aiemmin esille tuotu ajatus draamatyöskentelyn luomasta osallistujien ja ohjaajan yhteisestä kolmannesta tilasta. Yhteisöllistä, toverillista, kansoja yhdistävää ja samanlaisuutta korostavaa sosiaalista suhdetta osallistujien ja itseni välillä kutsun ”kanssalaisuudeksi”.

Maahanmuuttajanuoren kotoutumisen kannalta oli keskeistä tuoda yhteisöllisyyttä valmistavaan opetukseen. Kouluympäristö on usein hyvin yksilösuoritteista ja länsimaisen kulttuurin muoto korostaa yksilöllisyyttä. Osa maahanmuuttajanuorista tulee selkeästi yhteisöllisistä kulttuureista, joissa sosiaaliset arvot ovat hyvin erilaisia kuin Suomessa.

Länsimaisessa nyky-yhteiskunnassa yksilö velvoitetaan itsenäisesti kehittämään omaa persoonallisuuttaan, hyvinvointiaan, henkilökohtaista kasvuaan ja tulevaisuuttaan. Ennen yhteisöllisissä siirtymävaiheissa ollaan nykyään yksin, jolloin itse on kannettava valintojensa taakka. (Onnismaa & Gardemeister 2009, 75.) Yksilö tarvitsee yhteisöllisyyden tukea. Tässä tapauksessa draaman luomalla yhteisöllisyydellä pyrittiin vähentämään taakkaa oppilaiden harteilta luomalla tekemisestä yhteistä.

Draamatyöskentelyllä tuettiin myös ohjaajan ja ryhmän sosiaalista suhdetta. Sosiaalinen suhde perustuu vuorovaikutuksen sosiaalisuuteen, yhdessä sovittuihin sääntöihin ja toimintamalleihin sekä osapuolten oletuksiin ja odotuksiin. (Palonen 2009, 91.) Sosiaalisessa suhteessa usein osapuolten välille muodostuu jonkinlainen tunneside. Vuorovaikutuksessa syntynyt läheisyyden tunne on esitetty osuvammaksi tavaksi määrittää ryhmähenkeä ja yhteisöllisyyttä kuin suhteen kesto tai tapaamistiheys. (Palonen 2009, 92.) Draamallisen toiminnan henkilökohtaisuuden ja empiirisyyden kannalta emotioon perustuva side on oleellinen eri osapuolten välillä. Draamatyöskentelyn luoma ”kanssalaisuus” sisälsi yhteisen tunnesiteen. Ohjaajana edustin suomalaisuutta ja Suomen kulttuuria. Maahanmuuttajanuorille on tärkeää saada positiivisia kokemuksia uuden kulttuurin edustajien kanssa. Draamallisen toiminnan kautta heidän oli mahdollista tutustua suomalaisuuteen olemalla vuorovaikutuksessa opettajaansa ja minuun. Uusi kulttuuri ja sen tavat tulivat lähelle näitä nuoria tämän toiminnan avulla. Draamatyöskentely työvälineenä mahdollistaa erilaisen tavan tulla osalliseksi uutta ympäristöä.

4.2 Ohjaajana välitilassa

Draaman luomassa tilassa on paljon samankaltaisuutta kuin missä tahansa inhimillisessä toimintaympäristössä. (Kinnunen 2009, 146.) Inhimillisessä toimintaympäristössä korostuu teatteri-ilmaisun ohjaajan työ ihmisenä. Tällä tarkoitan kokemustani aidon kohtaamisen ja läsnäolon tärkeydestä ohjaajan työssä. Teatteri-ilmaisun ohjaajan työnkuvan inhimillisyys tuli esille heterogeenisen ryhmän kanssa työskennellessä. Tilan ilmaston ollessa jatkuvasti muuttuva ja kehittyvä myös ryhmä ja ohjaaja muuttuvat toistensa ja tilan vaikutuksesta. Tärkeää oli nähdä haasteiden sijaan mahdollisuudet. Tässä symbioosissa oli tilaa kaikille myös ohjaajan oppimiselle ja kehittymiselle. Draamatyöskentelyn kautta muodostunut uusi

tila oli yhdessä luotu ja tekijöidensä kaltainen. Tässä osassa tutkin kokemuksiani ohjaajana draaman luomassa tilassa.

4.2.1 ”Matka minuuteen”

Seija Taivainen (2011): ”Erilaisuudesta tulee rikkaus, kun riitän itselleni. Toisenlaiset mielipiteet ja toisenlaiset arvot eivät enää ole uhkaavia. Tilaa on sekä sinun että minun totuudelle.”

(Pollari & Koppinen 2011,10.)

Tämän ryhmän ohjaaminen vaati ohjaajuuteni uudelleenkäynnistämisen. Heterogeenisen ryhmän ohjaajana, minun tuli kohdata itseni ja perehtyä omiin käsityksiini, opetustapoihini ja ominaisuuksiini. Jatkuvasti muuttuva ympäristö vaatii sopeutumiskykyä, yhteistyökykyä ja joustavuutta. (Ikonen 2010, 102.) Tällainen ohjaamiskokemus korosti teatteri-ilmaisun ohjaajan työn inhimillisyyttä. Työnkuvassa korostui oma persoonallisuuteni ja se, kuinka tärkeää oli, että ohjaajana laitoin itseni likoon. Aitoudella ja heittäytymisellä saavutettiin osallistujien luottamus.

Tämän työn myötä kohtasin itseni ensimmäisen kerran ohjaajana monikulttuurisella työkentällä. Monikulttuurisessa ohjauksessa ohjaaja ja osallistuja ovat eri kulttuuritaustan ja eri etnisen ryhmän edustajia. Monikulttuurisuudeksi voidaan kokea myös muut eroavaisuudet, kuten sukupuoli ja elämänhistoria. Monikulttuurisessa ohjauksessa on erotettavissa kaksi suuntausta: universaalinen ja kulttuurispesifi suuntaus. Oman ohjaajuuteni kannalta koin enemmän samankaltaisuutta universaalien suuntauksen kanssa, jossa otetaan huomioon ohjattavat yksilöinä ja kiinnitetään huomiota enemmän kulttuurien samankaltaisuuksiin erojen sijaan. Jälkimmäisessä suuntauksessa fokus on kulttuuri-keskeinen ja siinä nähdään ihmiset oman kulttuurinsa ja yhteisönsä edustajina. Nämä suuntaukset eivät sulje toisiaan pois, vaan ovat molemmat keskeisiä näkökulmia monikulttuurisessa ohjauksessa. (Puukari & Korhonen 2013, 33.)

Universaalilla suuntautumisella minulta ei edellytetty tietoutta maahanmuuttajien taustoista. Valitsemani suuntaus tuki myös toiminnan yhteisöllisyyden tavoitetta. Huomasin ohjaamisessani varovaisuutta. Pelkäsin astuvani vahingossa alueille, joissa olisi vaarana loukata osallistujia. Kysyinkin ennen ensimmäistä kokoontumista ryhmän opettajalta, oliko olemassa joitain erityisiä asioita, jotka minun tulisi ottaa huomioon

toiminnassa. Esimerkiksi fyysiseen koskettamiseen tai musiikin käyttöön saattaa joissain kulttuureissa liittyä rajoituksia. Pyrin tietenkin ohjaamisessani kunnioittamaan kaikkien osallistujien lähtökohtia. Ajan kanssa pystyin luopumaan liiallisesta varovaisuudesta, sillä minun ja ryhmän välille oli muodostunut keskinäinen luottamus. Tilanteenlukutaidolla ja yleisinhimillisillä pedagogisilla taidoilla oli tässä projektissa suuri merkitys.

Monikulttuurinen ohjaustilanne vaatii ohjaajalta matkan omaan minuuteensa ja omaan kulttuuriinsa. Tärkeää on tuntea itsensä ja ymmärtää oman persoonansa lähtökohdat, jotta voisi syvällisemmin ymmärtää eri kulttuuritaustan omaavia. Yhtälailla ohjaaja peilaa itseään ohjattaviinsa. (Puukari & Korhonen 2013, 36.) Työn onnistumisen kannalta tämä itsetuntemus on kulttuurien välisessä ympäristössä olennaista. (Pollari & Koppinen 2011, 10.) Minun oli mietittävä uudelleen omia lähtökohtiani, samalla kun yritin ymmärtää osallistujien lähtökohtia. Huomasin miettiväni omaa kulttuuritaustaani sekä sitä, mitä tai ketä edustan. Oma elämäkokemukseni vaikuttaa siihen, millainen ohjaaja olen ja miten kohtaan muita ihmisiä. Omaan historiaani kuuluu asuminen ulkomailla, ja sen myötä kansainvälisyys ja monikulttuurisuus ovat minulle läheisiä. Samastuin myös näihin maahanmuuttajanuoriin, sillä olen isäni työn takia päässyt asumaan ja käymään koulua eri maissa ja siten myös kokenut monesti uuteen kulttuuriin sopeutumisen haasteet. Asemani oli kuitenkin erilainen kuin kohderyhmälläni, sillä en ole joutunut pakenemaan kotimaastani ja tiesin aina, että palaisin kotimaahani.

Vaikka lähtisimme kohtaamiseen johtavalle matkalle, miten innokkaina ja myötämielisinä tahansa, alamme varsin pian kohdata itsessämme ristiriitaisia tuntemuksia, odotuksia ja reagoititapoja, kun teemme käytännön työtä eri kulttuurista tulevien ihmisten kanssa. Kun näistä ohdakkeista on selvitty, monikulttuurista työtä tekevä haluaa yleensä pätevöityä uuteen tehtäväänsä, etenkin, jos kohdattavat ovat lapsia ja nuoria. (Pollari & Koppinen 2011, 10.)

Matkalla minuuteen löysin myös omat ennakkoluuloni ja rajoitukseni. Tiedostin ne vasta käytännön tilanteissa. Prosessin alussa jännitin joka tapaamista valtavasti. En tiennyt, mitä olettaa enkä tiennyt, mitä kohderyhmäni kanssa pystyisin tekemään. Tämä on toki tavallinen ilmiö, kun ohjaajana kohtaa uuden ryhmän, mutta tässä tapauksessa jännitys perustui epätietoisuuteen ja kenties jopa epäuskoon. Olin asettanut toiminnalle rajat jo etukäteen ja olin epäileväinen siitä, mitä kohderyhmän kanssa voisi tehdä. Nämä rajat poistuivat melko pian, kun ryhmäni jäsenet osoittivat olevansa kuin ketkä tahansa muut nuoret.

Teologian tohtori Martti Lindqvist kertoo teoksessaan *Ammattina ihminen* Pekka Töpöhännän tarinan. Siinä kaikki kiinnittävät huomioita siihen, että Pekalla ei ole häntää. (Lindqvist 1989, 16.) Tämä tarina sai minut huomaamaan, että oma huomioni oli ollut siinä, mitä minun ja kohderyhmäni välillä ei ollut. Meillä ei ollut yhteistä kieltä, eikä yhteistä kulttuuripohjaa. Sen sijaan minun olisi pitänyt nähdä kaikki se, mitä välillämme oli. Tein tämän huomion prosessin alussa ja osasin muuttaa ajatuksiani kohti mahdollisuuksia ja ryhmän ainutlaatuisuutta.

Toiminnan ja ohjaamistilanteiden aitoudesta kertoo se, kuinka paljon hämmennyksen hetkiä ja yllätyksiä matkan varrella kohtasin. Harvoin tapaaminen meni suunnitelmien mukaan, mutta se ei silti ollut merkki epäonnistumisesta. Tässä prosessissa oli tartuttava hetkeen. Ennustamattomuus kasvatti minua teatteri-ilmaisun ohjaajana. Aidon kohtaamisen ja vuorovaikutuksen kautta on mahdollista oppia uutta erilaisuudesta ja itsestään. (Korhonen & Puukari 2013, 57.) Ohjaajana on luotettava toimintaan ja siihen, että toiminta on vastavuoroista. Ohjaajan työ on sopeutumista muutoksiin, niin omiin kuin ryhmässä tapahtuviin. Jotta voi toimia jatkuvasti muuttuvalla maaperällä, on oltava tietoinen itsestään matkaajana.

4.2.2 Ryhmälle parasta

Tämän tutkimuksen kohderyhmä oli monella tapaa erilainen kuin aiemmin ohjaamani ryhmät. Kohderyhmässä oli oppilaita useista eri kulttuureista ja kansallisuuksista. He olivat eri-ikäisiä ja osasivat eritasoisesti suomenkieltä. Valmistavan opetuksen ryhmät ovat usein hyvinkin heterogeenisiä. Heterogeenisen ryhmän ohjaamisessa ryhmän tarpeet ovat toiminnan lähtökohta. (Ikonen 2010, 101.) Tässä tapauksessa nämä tarpeet olivat itseilmaisuun rohkaiseminen ja suomen kielen oppiminen toiminnan kautta, jotka molemmat tukevat maahanmuuttajanuoren sopeutumista uuteen ympäristöön.

Toiminnan alkuvaiheilla tavoitteeni olivat epärealistisia. Olin lähtemässä liikkeelle omista tarpeistani ja toteuttamassa omia tavoitteitani. Ymmärsin luopua niistä ja vaihtaa ne kohderyhmän kannalta paremmiksi. Tärkeää oli suunnitella toiminta sillä tavoin, että se tuki maahanmuuttajanuorten aiempaa osaamista. Kaikilla maahan muuttaneilla nuorilla on

elämäkokemuksen myötä opittuja taitoja, joiden tukeminen on tärkeää. (Päivärinta 2010, 18.) Draamatyöskentely mahdollistaa osallistumisen monella eri tavalla eikä vaadi tiettyä tietotasoa. Siinä on mahdollista osallistujan valita itse, mitä taitoa hyödyntää. Oppilaiden taipumuksia hyödyntämällä tuetaan oppilaan motivaatiota ja taitojen käyttämistä tulevaisuudessa. Jos oppimisympäristön ja oppilaan suhde on vuovaikutuksellinen, todennäköisesti oppilaan taipumukset kytkeytyvät opetuksen toimintaan. (Alhanen 2013, 141-142.)

Yhteistoiminnan sujuminen vaati aikaa. Uuden kielen käyttäminen - minulla selkokieli ja heillä suomen kieli - vei paljon aikaa ja energiaa. Asiat edistyivät hitaasti, mutta hitaus oli tässä tapauksessa valttia. Kaikki olivat vieraalla maalla, tavalla tai toisella. Kokemuksen kautta opin hahmottamaan, miten paljon oppitunnissa ehtii. Yksi oppi oli se, että koskaan ei voinut tietää, mihin oppitunnilla menee aikaa. Näissä tapauksissa oli olennaista, että edettiin ryhmän tahtiin eikä ohjaajan tavoitteiden tahtiin. Aina oli varauduttava siihen, että harjoitteissa tulikin uusi sana, joka tuli käsitellä. Ryhmään vastasaapuneet oppilaat tarvitsivat myös erityishuomiota. Siksi olikin erityisen tärkeää, että tapaamisissa oli mukana valmistavan opetuksen opettaja, Elina Liinamaa, joka auttoi harjoitteiden ohjeistamisessa ja esimerkkien näyttämisessä. Liinamaa oli kuin elävä sanakirja minun ja oppilaiden välillä. Hän tunsikin oppilaat ja heidän taitotasonsa. Jotkut harjoitteet muokkautuivat maahanmuuttajille sopivammiksi Liinamaan ohjeistuksilla.

Teatteri-ilmaisun ohjaajalla on kouluympäristössä eri asema kuin koulun henkilökunnalla. Häneltä ei vaadita tarkkaa opetussuunnitelmaa, eikä hän ole kouluinstituution rakenteiden sitoma. (Vehkalahti 2008, 56.) Teatteri-ilmaisun ohjaajana minulla oli mahdollisuus ottaa erilainen asema nuoria kohtaan. Olin kanssakokija. Kouluympäristössä minulle annettiin kuitenkin auktoriteettiasema, mutta toiminnassa merkittäväksi muodostui ohjaajan asema tasavertaisena osallistujana.

Sanotaan, että monikulttuurisessa ohjauksessa on tärkeää tietää maahanmuuttajanuorten kulttuuri- ja kielitaustoista mahdollisimman paljon, jotta voi ymmärtää kulttuurin kokonaisvaltaisen vaikutuksen yksilöön. (Puukari & Korhonen 2013, 36.) Ymmärrän, että tehdessä maahanmuuttajien kanssa päivittäin töitä, on tärkeää tietää eri kulttuureista ja kansallisuuksista. Draamatyöskentelyssä tuosta tiedosta ei varmasti ole haittaa, muttei se myöskään ole välttämätöntä. Joskus ihmiselle voi olla kevyempää toimia ilman jatkuvaa määritelmien

taakkaa. Tämä korostui minulle siksi, että tässä toiminnassa kulttuurilla ei ollut lopulta juuri merkitystä toiminnan kulussa. Tiedostimme eri kulttuuritaustat, mutta silloin tilanteessa eivät kohdanneet kulttuurit, vaan ihmiset. Ohjaajana oli varottava kulttuureihin liittyviä yleistyksiä, sillä jokaisella on oma yksilöllinen suhde kulttuurijuuriinsa. (Puukari & Korhonen 2013, 37.) Tässä toiminnassa kotimaalla, uskonnolla tai poliittisilla näkökulmilla ei ollut merkitystä.

4.2.3 Kun sanat eivät riitä ohjaustilanteessa

Kieli on verrattavissa ilmaan, sillä sen merkityksen ja olemassaolon huomaa vasta ongelmien ilmetessä. (Pollari & Koppinen 2011, 121.) Kun esittelin itseni kohderyhmälleni ensitapaamisessa, huomasin, että tämä kielen tuoma asetelma on melkoinen haaste. Olen ohjaajana tukeutunut sanallisuuteen ja se on ollut aiemmin keinoni päästä lähemmäksi osallistujia. En voinut perustella tuloani, enkä kertoa suunnitelmistani. Minun oli perusteltava olemassaoloni olemalla ja toimintani tekemällä. Luottamus syntyi ajan kanssa ja säännöllisyydellä. Turvallinen ilmapiiri oli edellytys, jotta oppilaiden olisi mukava tulla tapaamiseen, vaikka he eivät tietäisi, mitä tuleman pitää.

Kouluympäristössä suullisella viestinnällä on ylivoima. (Koppinen & Pollari 2011, 96.) Sanallisen viestinnän kautta välitetään suuri määrä informaatiota ja se on usein vuorovaikutuksen perusta. Maahanmuuttajanuorelle tämä asetelma on hankala. Hänet saatetaan määritellä sanallisten taitojensa perusteella.

Voimme todella pitää suomea taitamatonta oppilasta ummikkona ym. Jos oppilas ei osaa suomea tai puhuu sitä vasta vähän, se tarkoittaa ainoastaan, että meillä on vähän yhteisiä sanoja käytössämme. Mutta viestimättä emme silloinkaan ole.
(Pollari & Koppinen 2011, 96.)

Kohderyhmän ensitapaamisessa huomasin, että jos oppilaalla on heikko suomen kielen taito, hän on vaarassa tulla aliarvioituksi. Heikon kielitaidon saatetaan ajatella olevan yhteydessä myös muun tiedon ja taidon heikkouteen. Tämä on harhaanjohtava ajatus ja esteenä aidolle kohtaamiselle. Oppilailla on kertynyt useiden vuosien elämäkokemus. He saattavat myös tulla kulttuureista, joissa heidän ikäisilleen on annettu sama vastuu kuin aikuiselle. Heillä on paljon laajempi käsitys maailmasta kuin mitä he osaavat suomeksi

ilmaista. Pyrkimykseni oli nähdä osallistujat kielimuurin lävitse. Samalla oli muistettava, että mitään ei saa pitää itsestään selvänä, etenkin sanaston kannalta.

Ilman yhteistä kieltä muiden ilmaisutapojen merkitys korostuu. Äänenpainot, eleet, ilmeet, ja fyysinen etäisyys tulevat vuorovaikutuksen keinoiksi ja läsnäolon välittäjiksi. (Pollari & Koppinen 2011, 96.) Käytännön kautta opettelin selkokielen käyttöä. Ohjeistuksia ja kysymyksiä oli yksinkertaistettava. Esimerkin näyttäminen oli tärkeä viestimisen ja ohjeistamisen keino. Lähes kaikki harjoitteiden ohjeistukset perustuivat esimerkin näyttämiseen. Siten varmistettiin toimimalla, että ohjeet olivat tulleet ymmärretyiksi. Samalla oppilaat saivat visuaalisen muistijäljen sanojen oppimisen tueksi. Harjoitteen tarkoitus saatettiin välillä ymmärtää eri tavalla, kuin olin ajatellut. Se ei kuitenkaan tarkoittanut, että harjoite olisi mennyt pieleen. Oppilaiden muokkaama versio saattoikin olla tilanteeseen parempi. Yhteisen sanaston vähyys vaikutti siihen, että oma kehoni eli aina ohjeistusten mukana. Huomasin, että alitajuisesti eleet ja ilmeet tulivat suuremmaksi osaksi vuorovaikutustani. Sanat ovat tärkeä vuorovaikutuksen väline, mutta ne eivät ole ehto vuorovaikutukselle. Monikulttuuriselle vuorovaikutukselle on monta eri tapaa. Merkittävä osa dialogia on toisen kuunteleminen ja aistiminen. (Korhonen & Puukari 2013, 53.)

Kielen luomat haasteet vaativat kaikkia opettelemaan toistensa tapoja, sekä sopeutumaan yhteiseen toimintamalliin. Toiminnassa oli tunnistettavissa akkulturaation piirteitä, joissa eri kulttuuritaustaisten yksilöiden ja ryhmien välillä tapahtuu muutosprosessi. Tässä molemmat osapuolet muuttuvat jatkuvan vuorovaikutuksen myötä. (Schubert 2013, 65.) Yhteistyö maahanmuuttajanuorten kanssa oli molemminpuolista sopeutumista. Molemmat osapuolet tulivat vastaan ja kohtasimme tilassa, joka oli muokkaantunut juuri sopivaksi kummallekin. Kielen puuttuminen vahvisti sopeutumisprosessia sillä molempien osapuolten oli tultava puoliväliin vastaan.

5 POHDINTA

Opinnäytetyöni tavoitteena oli tutkia teatteri-ilmaisun ohjaajan työtä maahanmuuttajien perusopetukseen valmistavassa opetuksessa. Tutkimuskysymyksenä oli, kuinka draamatyöskentely voi toimia uuden kielen oppimisen tukena. Kielen oppimisen lisäksi draamatyöskentelyn havaittiin tukevan oppilasta kokonaisvaltaisesti. Draamatyöskentelyllä on mahdollista tukea maahanmuuttajanuoren itsetunnon kehitystä, valmistavan opetuksen ryhmän toimintaa, motivoida oppijaa ja kehittää oppimisympäristöä. Toiminnan aikana huomio kiinnittyi oppilasta kokonaisvaltaisesti tukeneisiin draamatyöskentelyn osa-alueisiin. Draamatyöskentelyn avulla koettiin, että toiminnalle syntyi uusi tila, jossa ryhmän ja ohjaajan oli mahdollista toimia kouluympäristön rajoitteista vapaana. Draamatyöskentely muodosti turvallisen ja yhteisöllisen tilan oppimiselle.

Yhteistyö Etelä-Hervannan koulun kanssa onnistui erinomaisesti ja toiminta kokonaisuutena sujui suunnitelmien mukaisesti. Tapaamisten ajankohdissa oli joustoa molemmin puolin. Valmistavan opetuksen vastaava opettaja Elina Liinamaa oli suureksi avuksi toiminnan aikana. Kohderyhmän ja sen opettajan antaman palautteen kautta voin todeta draamatyöskentelyn tukeneen maahanmuuttajanuorten koulunkäyntiä. Draamatyöskentelyllä onnistuttiin luomaan vapaa ja avoin tila oppimiselle, jossa suomen kielen käyttö aktivoitui eri toiminnallisten ja draamallisten menetelmien avulla. Draamatyöskentelyllä koettiin olevan paljon annettavaa maahanmuuttajanuorille.

Opinnäytetyöprosessin aikana koettu haaste oli draamatyöskentelyn sovittaminen kouluympäristöön. Esimerkiksi oppitunti (45 min) tapaamisen pituutena oli melko lyhyt kesto draamatyöskentelylle. Toisaalta tämä prosessi osoitti myös draamallisten menetelmien tehokkuuden, sillä 45 minuuttiin saatiin sisällytettyä lopulta suuria kokonaisuuksia. Tapaamisten pituutta tärkeämpää oli toiminnan säännöllisyys, jonka avulla draamatyöskentely sulautui osaksi koulunkäyntiä.

Mikäli toimintaa olisi jatkettu ryhmän kanssa pidempään tai se olisi ollut osana koko lukuvuotta, olisi silloin harjoitteissa voitu edetä pitemmälle ja esimerkiksi ottaa käyttöön erilaisia roolityöskentelyjä ja muita draamatyöskentelyn tai soveltavan teatterin muotoja. Toiminnan kertaluontoisuuden ja lyhytkestoisuuden raameissa toiminta pidettiin matalan

kynnyksen harjoitteissa. Asemani kouluorganisaation ulkopuolisena ohjaajana toi vapautta vuorovaikutukseen oppilaiden kanssa. Nuorille saatoinkin näyttäytyä osana koulua, mutten silti ollut osana päivittäistä opetusta. Draamatyöskentely toi oppilaille koulun arjesta poikkeavaa toimintaa.

Draamatyöskentely tukee valmistavan opetuksen opetussuunnitelmaa ja sen voisi nähdä myös pysyvämpänä osana opetusta. Opetussuunnitelmassa kannustetaan kokemuksellisten ja toiminnallisten oppimisympäristöjen hyödyntämiseen, sillä niissä rohkaistaan oppilasta toimimaan itsenäisesti ja yhteisesti. Vaikkakin valmistavassa opetuksessa käytetään toiminnallisia menetelmiä, silti draamatyöskentely tuo vapautta ja sallivuutta oppimiseen ja aktivoi oppilaan luovaa ajattelua ja ratkaisukykyä. Mikäli draama saataisiin viimein osaksi perusopetusta, silloin se kuuluisi sovellettuna myös perusopetukseen valmistavaan opetukseen. Draamatyöskentelyä valmistavassa opetuksessa voisi kehittää siten, että se integroitaisiin osaksi suomenkielisten oppilaiden koulunkäyntiä. Siten maahanmuuttajat pääsisivät toiminnallisuuden kautta tutustumaan suomalaisiin nuoriin. Tällä voisi olla merkittäviä vaikutuksia maahanmuuttajien kotoutumiseen. Yhteistoiminta tukisi myös koulun ilmapiiriä.

Draamatyöskentelyn ilmapiirissä ja koulun oppimisasiakselissa havaitsin ristiriitaisuuksia, esimerkiksi sääntöihin ja virheiden korjaamiseen liittyen. Joissain harjoitteissa draamatyöskentelyn sallivuus oli ristiriidassa kouluympäristön tavoitteiden kanssa. Minulle esimerkiksi osallistujan tietoinen sääntöjen rikkominen peleissä kertoo siitä, että toiminnalle on syntynyt merkityksiä. Silloin oppilas tuo esiin omaa persoonallista ajatteluaan ja valitsee toimia toisin. Opettajissa korostui ammattitaito ja auktoriteetti ja minussa utopia. Tällä tarkoitan teatteri-ilmaisun ohjaajaa mahdollisuuksien näkijänä opetustilanteessa.

Lähdin tähän prosessiin teatteri-ilmaisun ohjaajan koulutuksella. Vaikka toiminnan tavoite oli tukea maahanmuuttajanuorten suomen kielen oppimista, en toiminut kielen opettajan asemassa, vaan kielen aktivoijan ja ilmaisun rohkaisijan asemassa. Oli haasteellista rajata draamallisen toiminnan fokus ainoastaan kielen oppimiseen, sillä draamatyöskentely kehittää osallistujaa kokonaisvaltaisesti. Toiminnassa käytetyt harjoitteet ja toimintamallit tukivat oppilasta ihmisenä, mikä taas edisti hänen oppimistaan.

Toiminnassa korostui jatkuva kehittymisen prosessi. Suunnitelmallisuuden sijaan nostaisin esille hetkessä elämisen tärkeyden. Jatkuvasti muuttuva ympäristö vaati ohjaajalta jatkuvaa improvisointikykyä. Tässä työssä korostui teatteri-ilmaisun ohjaajan kameleonttimainen muuntautumis- ja sopeutumiskyky suhteessa toimintaympäristöön ja sen henkilöihin. Jokainen ryhmä vaatii erilaisen ohjaajan. Tämä avasi silmäni myös draamatyöskentelyn vastavuoroisuudelle. Prosessi vaati sen kaikilta osapuolilta sopeutumista moneen eri muuttujaan. Tärkeää muuntautumisprosessissa on säilyttää oma persoona työnäljessä. Ohjaajana toimintaa tuli tilannekohtaisesti muokata vastaamaan ryhmän tarpeita. Tärkeää oli nähdä myös omat mahdollisuudet suhteutettuna ryhmän tarpeisiin. On tilanne- ja ryhmäkohtaista, mihin draamalla kannattaa pyrkiä.

Henkilökohtainen tavoitteeni tämän opinnäytetyön kannalta oli tutustua teatteri-ilmaisun ohjaajan työnkuvaan yhteistyössä maahanmuuttajien kanssa ja kehittyä monikulttuurisessa ohjaamisessa. Prosessin kielellisten haasteiden avulla opin paljon siitä, millaista on selkokielen käyttö ja sopiva käyttäytyminen maahanmuuttajien kanssa. Teatteri-ilmaisun ohjaajan työnkuva vaatii asettumaan tilanteisiin omana itsenä. Työnkuvaan kuuluu myös jatkuva itsensä etsiminen ja kehittäminen. Vuorovaikutuksellisen työn luonteen vuoksi teatteri-ilmaisun ohjaaja peilaa itseään jatkuvasti kohtaamiinsa ihmisiin ja muokkaa jatkuvasti omaa kuvaansa ohjaajana ja ihmisenä ohjaaja-roolin takana. Draamatyöskentely vaikuttaa osallistujan kehityksen lisäksi myös ohjaajan minän kehitykseen. Opinnäytetyöni kohderyhmä muokkasi minua ohjaajana ja auttoi minua kehittymään usealla osa-alueella. Myös prosessin itsenäisyys vahvisti minua. Kohderyhmän löytyminen ja siihen sopivan toimintamallin kehittäminen kasvatti ammattitaitoani. Opinnäytetyö oli minulle erittäin hyödyllinen sen käytännönläheisyyden vuoksi.

Tämä monikulttuurinen kokemus vaati soveltamaan aiempia teatteri-ilmaisun ohjaaja-opintojani uudessa työympäristössä. Myös konkreettisesti harjoitteita tuli soveltaa kohderyhmälle sopiviksi. Draamatyöskentelyyn kuuluva reflektointi eli toiminnan käsittely jäi tässä tapauksessa vähäiseksi. Prosessin alussa pyrin jatkuvasti tuloksetta keräämään oppilailta jonkinlaista tietoa heidän kokemuksistaan. Uskon kuitenkin, että oppilaissa tapahtui reflektointia, vaikkei sitä päästy yhdessä jakamaan. Luvussa kaksi mainitusta draamatyöskentelyn toiminnan kaavasta (toimintaan virittäytyminen, draamallinen toiminta ja toiminnan käsittely) muodostuikin laajempi toimintaa ohjaava rakenne.

Sain itsevarmuutta toimia ohjaajana erilaisten kohderyhmien kanssa ja tämä työ lisäsi asiantuntijuuttani maahanmuuttajien kanssa työskentelystä. Ohjaajana opin monikulttuurisesta ohjaamisesta ja siitä, kuinka arvokasta on toisen ihmisen aito kohtaaminen. Teatteri-ilmaisun ohjaajana on erityisen tärkeä pyrkiä näkemään toinen sellaisena kuin on ja tämän sallivuuden kautta tukemaan osallistujan kehitystä. Teatteri-ilmaisun ohjaajan työ on inhimillistä ja perustuu toimintaan, jossa kohdataan tasavertaisina.

Opinnäytetyöprosessin kautta tulin enemmän tietoiseksi draamatyöskentelyn inhimillisyydestä. Draamallisessa toiminnassa osallistujalla ja ohjaajalla ei ole varsinaista suojaa. Tiedostan, että eri tilanteissa otamme eri roolin. Ohjaajalla on ohjaaja-rooli, joka poikkeaa ohjaajan arki-minästä. Samoin kohderyhmän oppilailla voi olla käytössään koulu-minä. Kuitenkin näiden roolien pohjana on jokaisen oma ”minä”. Vaikka kaikessa toiminnassa toteutuukin se, että ihmisen minä on toiminnan perusta, katson, että draamallisessa toiminnassa minän suojana on vähiten materiaalia. Sen takia toiminta on inhimillistä verrattuna esimerkiksi tavalliseen koulunkäyntiin. Koulupäivän aikana oppilaalla on eri oppiaineita, joiden äärellä ja ympärillä toiminta tapahtuu, mutta draamallisella oppitunnilla oppimateriaalina toimii oppilas itse. Se, miksi tätä käsittelen, on kokemukseni siitä, että draamallisessa toiminnassa materiaali on hyvin henkilökohtaista ja inhimillistä. Tämän takia toiminta on niin tehokasta ja ihmisiä lähentävää.

Laadullisen tapaustutkimuksen näkökulma oli sopiva tähän opinnäytetyöhön. Tutkimuksen tieto pohjautuu lähinnä omiin subjektiivisiin kokemuksiini toiminnasta, mutta objektiivisuutta tutkimukseen toi valmistavan opetuksen opettajan läsnäolo oppitunneilla. Häneltä sain ulkopuolisen näkemyksen toiminnasta ja tarvittaessa myös neuvoja ja ehdotuksia tulevaan. Tutkimuksen kannalta olisi ollut kiinnostavaa seurata maahanmuuttajien opetusta ulkopuolelta, silloin olisin saanut laajemmin käsityksen valmistavan opetuksen perusluonteesta. Opinnäytetyöni kirjallisessa osuudessa koin mielekkääksi tutkia prosessissa syntyneitä huomiota kielen oppimisen tukena toimivista draamatyöskentelyn osa-alueista vaihtoehtona sille, että olisin avannut kirjallisesti ainoastaan prosessin kulun ja sisällön.

Vaikka tutkimus perustuikin tapaustutkimuksen kautta kerättyihin havaintoihin ja sen ainutlaatuisuuteen, voi sen tulokset nähdä ulottuvan laajemmalle. Draamallisen toiminnan kautta on mahdollista edistää maahanmuuttajien sopeutumista uuteen kulttuuriin.

Draamalliset menetelmät ovat erittäin hyödyllisiä monikulttuurisissa toimintaympäristöissä, sillä toiminta perustuu siihen, että kaikilla on mahdollisuus ja kyky osallistua. Draamatyöskentelyllä on mahdollisuus tuoda vapautta ja yhtenäisyyttä kulttuuri- ja kielirajoja ylittävään toimintaan.

Tämä prosessi opetti minulle, että draamatyöskentelyn voimaa luoda yhteistä iloa ei kannata väheksyä. Tämä toiminta oli suuri energiapankki ja motivaation luoja näille nuorille ja minulle. Vaikkakin toiminta tehtiin ilon kautta, oli sillä vakavasti otettavia vaikutuksia. Tämä kokemus vahvisti ja laajensi käsitystäni draamatyöskentelyn työkentistä. Olin yllättynyt, kuinka nopeasti draaman keinoin oli mahdollista saavuttaa luottamus ilman yhteistä kieltä. Draamatyöskentelyllä murrettiin esteitä ihmisten välillä, jotta vuorovaikutus olisi vapaata. Opinnäytetyöprosessi lisäsi kiinnostustani teatteri-ilmaisun ohjaajan interkulttuurisiin toimintamahdollisuuksiin.

Uskon monikulttuurisen työn rikkauteen ja näen monikulttuurisen draamatyöskentelyn tärkeänä nyky-yhteiskunnalle. Draamatyöskentelyllä osana valmistavaa opetusta on mahdollista tukea vieraalla maalla olevaa nuorta.

LÄHTEET

Kirjalliset lähteet:

Alhanen, K. 2013. John Dewey'n Kokemus-filosofia. Helsinki. Gaudeamus OY.

Alitolppa-Niitamo, A., Fågel, S., Säävälä, M (toim.). 2013. Olemme muuttaneet – ja kotoudumme. Helsinki. Väestöliitto ry.

Ekström, L., Leppämäki, P., Vilén, M. 2008. Vuorovaikutuksellinen tukeminen. 3., uudistettu painos. Helsinki. WSOY Oppimateriaalit OY.

Heikkinen, H. 2004. Vakava leikillisuus. Vantaa. Kansanvalistusseura.

Heikkilä, J., Hyyppä, H., Puutio, R (toim.). 2009. Yhteisön lumo. Vihanti. Metanoia instituutti.

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

Koppinen, M., Pollari, J. 2011. Maahanmuuttajan kohtaaminen ja opettaminen. Juva. PS-kustannus, Opetus 2000.

Lindqvist, M. 1989. Ammattina ihminen. 4. painos. Keuruu. Otava.

Owens, A., Barber, K. 2010. Draamakompassi. Helsinki. Draamatyö.

Päivärinta, M. Nissilä, L. (toim.). 2010. Perusopetukseen valmistava opetus – opetussuunnitelmatyöstä käytäntöön. Helsinki. Opetushallitus.

Rantala, T. 2006. Oppimisen iloa etsimässä. Juva. PS-kustannus. Opetus 2000.

Rohd, M. 1998. Theatre for community, conflict and dialogue. Portsmouth, NH. Heinemann.

Saloviita, T. 2006. Yhteistoiminnallinen oppiminen ja osallistava kasvatus. Juva. PS-kustannus. Opetus 2000.

Vehkalahti, R. 2006. Leikkivä teatteri. Helsinki. Lasten Keskus/LK-kirjat.

Artikkelit:

Ikonen, T. 2010. Heterogeenisen ryhmän opettamisesta. Perusopetukseen valmistava opetus – opetussuunnitelmatyöstä käytäntöön. Päivärinta, M. Nissilä, L. (toim.). Helsinki. Opetushallitus. 101-104.

Kinnunen, H. 2009. Yhteisöksi tulemisen haaste. Yhteisön lumo. Heikkilä, J., Hyyppä, H., Puutio, R (toim.). Vihanti. Metanoia instituutti. 145-161.

Korhonen, V., Puukari, S. 2013. Monikulttuurinen ohjaus kotoutumista tukevassa työssä. Olemme muuttaneet - ja kotoudumme. Alitolppa-Niitamo, A., Fågel, S., Säävälä, M (toim.). Helsinki. Väestöliitto ry. 32-47.

Korhonen, V., Puukari, S. 2013. Kulttuurisen monimuotoisuuden huomioiminen työyhteisössä. Olemme muuttaneet - ja kotoudumme. Alitolppa-Niitamo, A., Fågel, S., Säävälä, M (toim.). Helsinki. Väestöliitto ry. 48-60.

Kuukasjärvi, A. 2011. Draama – tapa oppia itsestä, toisesta, taiteesta ja elämästä. Taide työskentely arjen näyttämöillä – Teoriaa, menetelmiä ja sovelluksia. Kuukasjärvi, A., Linnossuo, O., Sutinen, J. (toim.). Turku. Turun ammattikorkeakoulu. 61-66.

Nissilä, L. 2010. Suomi toisena kielenä valmistavassa opetuksessa. Perusopetukseen valmistava opetus – opetussuunnitelmatyöstä käytäntöön. Päivärinta, M. Nissilä, L. (toim.). Helsinki. Opetushallitus. 62-78.

Onnismaa, J., Gardemeister, S. 2009. Dialogisuus, työ ja yhteisön kaipuu. Yhteisön lumo. Heikkilä, J., Hyyppä, H., Puutio, R (toim.). Vihanti. Metanoia instituutti. 73-87.

Palonen, T. 2009. Kytköksissä muihin – sosiaaliset suhteet luovat yhteisön voimakentän. Yhteisön lumo. Heikkilä, J., Hyyppä, H., Puutio, R (toim.). Vihanti. Metanoia instituutti. 91-105.

Päivärinta, M. 2010. Opetuksen tavoitteet ja keskeiset sisällöt. Perusopetukseen valmistava opetus – opetussuunnitelmatyöstä käytäntöön. Päivärinta, M. Nissilä, L. (toim.). Helsinki. Opetushallitus. 18.

Schubert, C. 2013. Kotoutumisen psykologiaa. Kulttuurisen monimuotoisuuden huomioiminen työyhteisössä. Olemme muuttaneet - ja kotoudumme. Alitolppa-Niitamo, A., Fågel, S., Säävälä, M (toim.). 63-77. Helsinki. Väestöliitto ry.

Sähköiset lähteet:

Roth, M. 2012. Learning as freedom. The New York Times. Www-artikkeli. Julkaistu: 15.9.2012. Saatavissa: http://www.nytimes.com/2012/09/06/opinion/john-deweys-vision-of-learning-as-freedom.html?_r=0. Luettu 8.4.2014.

Julkaisemattomat lähteet:

Leppänen, M. 2014. Työpäiväkirja (opinnäytetyöntekijän hallussa)

LIITTEET

Liite 1

Kuvia oppilaiden kirjoittamista palautelepuista viimeisen tapaamiskerran päätteeksi.

