

Fanniina Tuomola

**”TÄÄ ON IHAN KAMALAA, MUA JÄNNITTÄÄ, MÄ
VARMAAN KUOLEN!”**

Eli teatteritaiteen potentiaali peruskoulun oppiaineena

**Opinnäytetyö
CENTRIA-AMMATTIKORKEAKOULU
Esittävän taiteen koulutusohjelma
Huhtikuu 2016**

TIIVISTELMÄ OPINNÄYTETYÖSTÄ

Yksikkö Kokkola-Pietarsaari	Aika Huhtikuu 2016	Tekijä/tekijät Fanniina Tuomola
Koulutusohjelma Esittävä taide		
Työn nimi ”TÄÄ ON IHAN KAMALAA, MUA JÄNNITTÄÄ, MÄ VARMAAN KUOLEN!” Eli teatteritaiteen potentiaali peruskoulun oppiaineena		
Työn ohjaaja Kirsi Karvonen		Sivumäärä 33 + 1
Työelämäohjaaja		
<p>Tämä opinnäytetyö käsitteli opinnäytetyön tekijän kokemusta teatteritaiteesta peruskoulun oppiaineena. Opinnäytetyössä on suunniteltu ja toteutettu kaksi kevätlukukauden kestäväää teatterikerhoa, toinen Halkokarin ja toinen Ykspihlajan alakoululla. Opinnäytetyö avasi näiden teatterikerhojen prosesseja sekä taiteellisesta näkökulmasta että ryhmätoiminnan näkökulmasta. Näiden teatterikerhojen sisältöjä verrattiin teatteritaiteeseen mahdollisena oppiaineena koulussa. Opinnäytetyö pohti myös teatterin mahdollista potentiaalia alakoulujen opetussuunnitelmassa.</p> <p>Tutkimus oli muodoltaan fenomenologinen tapaustutkimus eli tutkittiin kokemusta rajaten tutkimus kyseisiin kahteen alakouluun ja niiden oppilaisiin. Aineisto kerättiin havainnoimalla ja haastatteleamalla oppilaita.</p> <p>Tutkimuksen perusteella voitiin havaita teatteritaiteen opetuksella olevan paljon hyötyjä kasvattajana sekä sosiaalisen oppimisen saralla että tunneälyn kehittäjänä. Teatterin työmuodot kehittivät lasten luovuutta ja kriittistä ajattelua samalla opettaen esiintymistaitoja. Tämä opinnäytetyö pohti millainen oppiaine teatteritaide olisi, jos se saisi itsenäisen oppiaineen aseman peruskoulussa.</p>		

Asiasanat

Esteettinen kahdentuminen, kasvatus, ryhmäytyminen, teatteritaide, vuorovaikutustaidot.

ABSTRACT

Unit Kokkola-Pietarsaari	Date April 2016	Author Fanniina Tuomola
Programme Performing Arts		
Name of thesis “IT'S HORRIBLE, I'M NERVOUS, I'LL UNDOUBTEDLY DIE!” or the potential of theatre in education		
Instructor Kirsi Karvonen		Pages 33 + 1
Supervisor		
<p>This thesis dealt with the researchers' own experiences of theatre as a subject in comprehensive school. Two theatre clubs were designed and conducted in the Halkokari and Ykspihlaja schools, which continued through the spring semester. The thesis discusses the processes of these clubs from two points of view: artistic and group functions. The content of these clubs were compared to theatre as a possible subject in schools. The thesis also reflected the possible potential of theatre in comprehensive school's curriculum.</p> <p>This study was in the form of phenomenological case study thus it examined experiences limiting the study in these two comprehensive schools and the students in question. The results data was collected by observing and interviewing the pupils.</p> <p>This study indicated that teaching theatre had considerable benefits as an educator both in social learning and improving emotional intelligence. Theatre methods were training children's creativity and critical thinking as well as their performing skills. This thesis speculated what a theatre as a subject would obtain if it were given the status of a subject in comprehensive school.</p>		

Keywords

Aesthetic replication, education, grouping, interpersonal skills, theatre.

**TIIVISTELMÄ
ABSTRACT
SISÄLLYS**

1 JOHDANTO	1
2 TEATTERI OPETUKSESSA	3
2.1 Esteettinen kahdentuminen	6
2.2 Teatterin työmuotoja.....	8
3 TEATTERIKERHOT.....	12
3.1 Kerhojen erityispiirteet	12
3.1.1 Halkokarin teatterikerho.....	13
3.1.2 Ykspihlajan teatterikerho	15
3.2 Ohjaajan merkitys oppilaalle	16
3.3 Devising	17
3.4 Prosessin vaiheet	18
3.5 Ryhmäytyminen	20
3.5.1 Ryhmän määritelmä	21
3.5.2 Ryhmätoiminnan tekijät	22
4 TEATTERI KASVATTAJANA	27
4.1 Miksi teatteria pitäisi opettaa?	27
4.2 Pois näyttämöltä.....	28
4.3 Jatkotutkimusaihe.....	30
 LÄHTEET	 32
LIITTEET	

1 JOHDANTO

Liikuntasali hiljenee äkisti, kun kymmenenvuotias tyttö astelee lavalle käsissään puolentusinaa taulua ja maalausteline. Taulut on maalannut tytön opettaja, joka on rohkaissut hänet menemään lavalle koko koulun yhteisessä joulujuhlassa. Lava vaikuttaa nyt paljon isommalta kuin kertaakaan harjoituksissa. Matka näyttämön keskelle kestää ikuisuuden ja ihmisten katseet porautuvat neljäsluokkalaiseen tyttöön. Tyttö asettaa taulut telineeseen ja alkaa esitellä tekemiään taideteoksia. Kokoelmaan kuuluvat taulut Leivonnaisen lento sekä presidentti Tarja Halosen kasvoton muotokuva. Kasvoton, koska nykyään naiset itse maalaavat kasvonsa, kuten tyttö kertoo yleisölle. Kyseessä on sketsi, jonka esiintyjä esittelee itsensä taiteilija Tuumolaksi. Yleisö nauraa kaikissa suunnitelluissa kohdissa ja viimein tyttö pystyy rentoutumaan. Tämähän tuntuu aika mukavalta, hän ajattelee. Jälkeenpäin tyttö saa kuulla olevansa illan paras esiintyjä monologiteoksellaan. Seuraavana vuonna tyttö kirjoittaa oman näytelmän ja ohjaa sen luokkatovereilleen. Tyttö tuntee itsensä hyväksytyksi. Vihdoin hän on jotain muutakin kuin luokan kovaäänisin tyttö. Vihdoin hän on jotain muutakin kuin luokan pelle.

Tuo pieni tyttö olen minä neljätoista vuotta sitten. Muistan yhä tilanteen jännittävänä ja samaan aikaan humalluttavana kokemuksena. Oli mahtavaa olla huomion keskipisteenä ja saada viimein kiitosta siitä, että on kovaääninen ja energinen. Tunsin kuuluvani sinne lavalle ja osaavani seistä siellä puhua papattamassa monologiani. Siitä lähti matka harrastajateatterien ja esitysten maailmaan. Nyt yli kymmenen vuotta myöhemmin kirjoitan opinnäytetyötä Centria-ammattikorkeakoulun Esittävän taiteen koulutusohjelmasta. Yhä minua jännittää, mutta olo on myös autuaan humaltunut siitä, että teatteri on imaissut minut mukaansa.

Opinnäytetyössäni tutkin teatteriharrastuksen merkitystä alakouluikäisille lapsille ja nuorille. Vertaan havaintoja teatteriharrastuksen ja teatteritaiteen opetuksen välillä yrittäen hahmottaa teatteriopetuksen tärkeyttä ja tulevaisuutta perusopetuksessa. Peilaan omia näkemyksiäni ja havaintojani Halkokarin ja Ykspihlajan oppilaisiin joille opetin teatteri-ilmaisua tammikuusta toukokuuhun keväällä 2015. Hanke rahoitettiin Taiteen Edistämiskeskuksen lastenkulttuurin kohdeapurahalla, joka myönnettiin tammikuussa 2015.

Opinnäytetyöni kirjallinen osa on laadullista fenomenologista tutkimusta. Fenomenologia tutkii kokemusta ja pyrkii ennakko-oletuksettomuuteen ja pidättäytymiseen teoreettisesta tutkimusasenteesta (Lehtomaa 2009, 163). Toteutin tutkimukseni tapaustutkimuksena, jonka rajaan Halkokarin ja Ykspihlajan alakouluilla järjestämiini teatterikerhoihin. Tutkimukseni aineiston keräsin havainnoimalla osallistujia sekä keräämällä oppilaiden ajatuksia sekä haastattelujen että ryhmäkeskustelujen avulla.

Alkuimpulssi tähän opinnäytetyöaiheeseen lähti toisen vuoden teatteri-ilmaisun ohjaajan opintojen aikana pohtiessani teatterin merkitystä. Tutkimukseni lähtökohtana halusin löytää vastauksia seuraaviin kysymyksiin: Mitä teatterin on mahdollisuus antaa yhteiskunnalle taiteen kokemuksen lisäksi? Mitä teatteri antaa tekijöilleen? Mikä merkitys teatterilla on kasvattajana? Miten peruskoulu voi hyödyntää teatteria oppiaineena?

Tämän opinnäytetyön nimi ”Tää on ihan kamalaa, mua jännittää, mä varmaan kuolen!” on lainaus oppilaan tuntemuksista viisi minuuttia ennen esityksen alkua. Kommentti on täysin ymmärrettävissä siinä tilanteessa. Kuitenkin havaintojeni perusteella se mikä kiteyttää oppilaiden kokemukset koko kevään kestäneestä teatterikerhosta on seuraava lainaus: ”Se oli parasta, kun saatiin olla kaikki yhdessä!”

2 TEATTERI OPETUKSESSA

Tässä luvussa esittelen muutamia yleisesti käytössä olevia teatterin työmuotoja, joita on mahdollista sisällyttää myös muiden peruskoulun oppiaineiden opetuksen yhteyteen. Avaan myös termiä esteettinen kahdentuminen, joka on olennainen termi puhuttaessa teatteritaiteen opetuksesta ja teatterin potentiaalista opetuksessa.

Opinnäytetyössäni käytän termiä teatteritaide puhuessani teatterin ja draaman opettamisesta peruskoulussa. Teatteri voi tarkoittaa sekä katsomokontaktiin suuntaavaa esittävää teatteria, että teatteria sosiaalisesti osallistavana taidelajina (Koskenniemi 2007, 11). Käytän mieluummin sanaa teatteri, kuin yleisesti käytössä olevaa termiä draama, koska teatteri ei sulje pois mitään esittävän taiteen tai draamakasvatuksen muotoa. Arkikielessä sana draama kääntyy myös usein tarkoittamaan draamaa genrenä tai näytelmätekstinä. Puhuttaessa draamasta huomio kiinnittyy vahvasti sen kasvatuksellisuuteen, yhteisöllisyyteen ja terapeuttisuuteen (Koskenniemi 2007, 11). Tästä johtuen draamaprosessissa mahdollisesti valmistunut esitys jää usein pienemmälle huomiolle, mikä ei ole tarkoituksenmukaista tässä opinnäytetyössäni. Havaintojeni perusteella teatterikerhojen päättyminen yhdessä tuotettuun devising-esitykseen on ollut osallistujille sekä muulle koulun väelle merkityksellistä. Tämän vuoksi en puhu pelkästään draamasta korostaen prosessia, vaan puhun teatterista, joka avaa mahdollisuuden tutkia sekä prosessin, että esiintymisen merkitystä.

Vuonna 2009 ryhmä teatteri- ja draamakasvatuksen ammattilaisia kirjoitti lausunnon ”Teatteritaide oppiaineeksi perusopetukseen!”, (LIITE 1) joka vietiin opetushallituksen tuntijakoryhmälle. Draama lisättiin tuntijakoehdotukseen itsenäisenä oppiaineena (Paasila 2012, 3). Esitys ei kuitenkaan mennyt läpi tuntijakoryhmässä. Miksei?

Peruskoulun opetussuunnitelma nojaa oppimiskäsitykseen, jossa oppilas on aktiivinen toimija (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 17).

Hän (oppilas) oppii asettamaan tavoitteita ja ratkaisemaan ongelmia sekä itsenäisesti että yhdessä muiden kanssa. Oppiminen on erottamaton osa yksilön ihmisenä kasvua ja yhteisön hyvän elämän rakentamista. Kieli, kehollisuus ja eri aistien käyttö ovat ajattelun ja oppimisen kannalta olennaisia. Uusien tietojen ja taitojen oppimisen rinnalla oppilas oppii refleктоimaan oppimistaan, kokemuksiaan ja tunteitaan. Myönteiset tunnekokemukset, oppimisen ilo ja uutta luova toiminta edistävät oppimista ja innostavat kehittämään omaa osaamista.” (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 17.)

Teatteritaiteen opetuksen avulla oppilas pääsee työskentelemään tiiviisti ryhmän kanssa oppien vuorovaikutustaitoja. Teatteria tehdessä oppilas oppii myös aina jotain itsestään, ja näin ollen itsetuntemus ja itseluottamus kehittyvät (Toivanen 2007, 10). Kokonaisvaltaisena taidemuotona teatteri tarjoaa tekijälleen mahdollisuuden sekä keholliseen, että kielelliseen oppimiseen. Näköaistin lisäksi teatterissa käytetään vahvasti muita aisteja ympäristön havainnoimiseen. Oppilas pääsee käsittelemään ja tutkimaan omia tunteitaan ja kokemuksiaan, sekä luomaan uutta. Teatteritaiteen hyödyt opetuksessa kulkevat siis käsi kädessä opetussuunnitelmaan kirjattujen oppimiskäsitysten kanssa.

Opetussuunnitelmassa mainitaan myös, että oppilaan on saatava kokemus siitä, että häntä kuunnellaan ja arvostetaan (Perusopetuksen opetussuunnitelma 2014, 15). Omien kokemuksieni mukaan lapset eivät aina koe näin tapahtuvan. Toki opetuksen taso vaihtelee koulusta ja opettajasta riippuen. Oppilaiden mielipide voi muuttua päivästä toiseen ja se on aina subjektiivinen näkemys yhden oppilaan näkökulmasta. Kuitenkin uskon, että teatterin kaltaiselle yhteistoiminnalliselle oppimiselle ja teatterin tarjoamalle avoimelle luomisen ja keskustelun tilalle on käyttöä peruskoulussa.

Seuraavan sivun lainaus on litteroitu ryhmäkeskustelusta, jonka kävin toisessa teatterikerhossa huhtikuun 2015 alussa. Lainaus on otettu pidemmästä keskustelusta, jonka kävimme yhden teatterikerhon päätteeksi. En ole käyttänyt lainauksessa oppilaiden nimiä suojellakseni heidän yksityisyyttään. Oppilaat ovat neljännen, viidennen ja kuudennen luokan oppilaita.

OHJAAJA

Miksi te haluatte käydä täällä teatterikerhossa?

OPPILAS 1

Täällä saa selittää omia asioita ja...

OPPILAS 2

Meillä on lupa olla oma mielipide.

OPPILAS 3

Niinku koulussa ei saa!

OPPILAS 1

Saa olla, mutta kukaan ei välitä.

Oppilaat kokivat teatterikerhot merkityksellisiksi, koska heitä kuunneltiin. He saivat itse olla mukana opetuksen järjestämisessä ja esityksen valmistamisessa. He olivat aktiivisia toimijoita. Muita syitä teatterikerhoon osallistumiseen olivat ohjaajan läsnäolo, oman esityksen tekeminen ja varsinkin näyttelemineen, sekä kerhokertojen ja harjoitteiden mukavuus. (Tuomola, 2015.) Koskettavin kommentti teatterikerhosta tuli erään viidesluokkalaisen tytön suusta: ”Täällä ei haittaa jos tekee jotain väärin, sitten saa neuvoja.”

Opetus tutustuttaa moniin kulttuurisisältöihin, joista keskeisiä ovat sanataide, media, draama, teatteritaide sekä puhe- ja viestintäkulttuurit. Sanataiteeseen kuuluu kaunokirjallisten tekstien kirjoittaminen ja tulkitseminen. Kirjallisuuden opetuksen tehtävänä on lukemiseen innostaminen, elämysten saaminen ja jakaminen, kulttuurintuntemuksen syventäminen, eettisen kasvun tukeminen sekä oppilaiden kielen ja mielikuvituksen rikastaminen. Draama vahvistaa oppiaineen toiminnallista, kokemuksellista, elämyksellistä ja esteettistä luonnetta. Mediakasvatus tähtää mediasisältöjen tulkitsemiseen ja tuottamiseen ja niiden ymmärtämiseen kulttuurisena ilmiönä. Puhe- ja viestintäkulttuurien opetus vahvistaa vuorovaikutus- ja viestintätaitoja (Opetussuunnitelman perusteet 2014, 104.)

Yllä oleva lainaus viittaa peruskoulun äidinkielen opetuksen opetussisältöön ja sen sisältämään draamaopetukseen. Liian harvoin kouluilla on kuitenkaan resursseja keskittyä teatteritaiteen opetukseen edes teatteritaitojen opettajana, puhumattakaan teatterin sosiaalisen ja vuorovaikutuksellisen puolen opetuksesta. Teatterin tarjoamilla työkaluilla on mahdollista rikastaa opetusta niin omana oppiaineenaan kuin muiden oppiaineiden yhteydessä.

Luvussa 2.3 avaan yleisesti käytössä olevia teatterin työmuotoja, jotka sopivat opetuskäyttöön niin ala- kuin yläkoulussakin. Ennen näiden työmuotojen esittämistä avaan hieman roolityöskentelyn ja leikin hyötyjä opetuksessa, sekä fiktion ja todellisuuden suhdetta esteettisen kahdentumisen – käsitteen avulla.

2.1 Esteettinen kahdentuminen

Miten esteettinen kahdentuminen liittyy teatteritaiteen opetuspotentiaaliin peruskoulussa? Esteettinen kahdentuminen draamassa yhdistää todellisen ja kuvitteellisen tilan. Tämä on teatterin ydin, joka mahdollistaa erilaisten ajatusten, tunteiden, tilanteiden, ilmiöiden, arvojen ja ihmissuhteiden tarkastelun sekä fiktiivisessä että todellisessa tilassa. Mm. roolityöskentelyn avulla pystytään näin ollen tarkastelemaan erilaisia ratkaisuvaihtoehtoja ja näkökulmia tilanteisiin. (Laukka & Mönkkönen 2006, 3.) Jotta pystyy ymmärtämään teatterin potentiaalın kasvattajana, on ymmärrettävä esteettisen kahdentumisen periaate, joka mahdollistaa toimimisen fiktiivisessä maailmassa. Fiktion avulla teatteritaide pystyy tutkimaan todellisuutta etäännytetynä henkilön omasta subjektiivisesta kokemuksesta. Tällä tavoin teatteri tekee yksityisestä yleistä. Ihminen ymmärtää oman ainutlaatuisuutensa, mutta myös huomaa olevansa osa suurempaa kokonaisuutta. ”Sinä olet ainutkertainen ja arvokas; samalla yksi miljardeista” (LIITE 1)

Esteettinen kahdentuminen on todellinen sanahirviö, mutta päällisin puolin hyvinkin yksinkertainen asia – olemmehan kaikki omassa lapsuudessamme liikkuneet esteettisen kahdentumisen molemmilla puolilla. Teatteritaide itsessään perustuu vahvasti leikin käsitteeseen. Leikkivä lapsi hyppää täysillä fiktiiviseen maailmaan luoden itselleen uuden roolin ja ympärilleen mitä mielikuvituksellisimpia tiloja, joissa toimia. Silti vanhemman kutsuessa lasta leikki keskeytyy ja lapsi palaa todellisuuteen pystyen kuitenkin palaamaan leikin maailmaan helposti. Tätä jokaiselle ihmiselle luonnollista tapaa toimia on käytetty hyväksi draamakasvatuksen maailmassa.

Kun puhutaan esteettisestä kahdentumisesta, tarkoitetaan todellisuuden ja fiktion suhdetta: hetkeä kun suunnittelemme roolia tai muutamme todellista tilaa ja aikaa fiktiiviseksi, sekä hetkiä kun toimimme fiktiivisessä maailmassa tai seuraamme fiktion tapahtumia esimerkiksi teatteriesityksen aikana. Esteettiseen kahdentumiseen liittyy vahvasti sopimus siitä, että fiktion maailma on eri kuin reaali maailma, maailma jossa elämme. Tämä siirtymä toden ja fiktion välillä voi tarvita turvakseen ja toimiakseen konkreettisen sopimuksen ns. draamasopimuksen, jossa osallistujat lupautuvat toimimaan tiettyjen sääntöjen mukaan. Sopimus luo kehykset maailmalle, jonka sisällä säännöt ovat erilaiset kuin reaali maailmassa – tämä ei tarkoita, etteivätkö säännöt olisi täysin totta ja vakavasti otettavia. (Heikkinen 2001, 97–98.) Draamasopimus auttaa osallistujia ymmärtämään esteettisen kahdentumisen periaatteita ja helpottaa heidän toimimistaan draaman maailmassa.

Van Bakelen jakaa esteettisen kahdentumisen kolmeen teesiin: Kahdentuminen roolissa, kahdentuminen tilassa ja kahdentuminen ajassa. Voimme puhua todellisesta ajasta ja fiktion ajasta, todellisesta ja fiktiivisestä tilasta tai henkilön roolista tosielämässä ja fiktion maailmassa. (Heikkinen 2001, 99–100.)

Kahdentuminen roolissa tarkoittaa eroa henkilön oman minän ja roolihahmon välillä. Ero tulee selkeimmin esiin henkilön astuessa näyttämölle. Hänelle on voitu antaa jokin roolihahmo nimineen ja toimintoineen, ja hänen tullessaan esiin kulisseista tiedämme kyseessä olevan roolihahmon. Roolin kahdentumista voidaan helpottaa ulkoisilla merkeillä eli puvustuksella. Siltikään aina ei ole selvää, toimiiko henkilö roolissa vai omana itsenään, ja juuri siksi koko teatteritilan tulisi olla turvallinen ympäristö, joka kannustaa leikkiin fiktion ja todellisuuden välillä.

Kahdentuminen tilassa tarkoittaa yhteisen sopimuksen tekemistä siitä, missä miljöössä toimitaan, kun toimitaan draamassa. Luokkahuone voi muuttua niin synkäksi metsäksi kuin merirosvolaivaksikin, ja pulpetti voi olla sekä hevonen, että kellotorni.

Ero fiktiivisen ja todellisen ajan välillä on helpoiten nähtävissä teatteriesitystä katsoessa. Todellisella ajalla tarkoitetaan esityksen kestoa ja ajankohtaa, olkoon se

vaikka perjantai-iltana kello 19 – 21.30. Kuitenkin fiktion aika, jonka näemme kuluvaan näyttämöllä, voi olla hyvinkin erilainen. Näytelmän tapahtumat voivat sijoittua vuosien päähän toisistaan tai voimme tarkastella yhden ihmisen elämän tärkeintä puolituntista.

Esteettinen kahdentuminen helpottaa toimimista draamassa antaen turvallisen tilan leikkiin fiktion ja todellisuuden välillä. Draaman ja leikin jännite rakentuu kaksoistietoisuuden varaan ja syntyy osin kysymyksistä, joita draamassa on ja osin siitä, millaisia vastauksia kysymyksiin saadaan (Heikkinen 2001, 98). Astuessamme draaman maailmaan emme unohda todellista maailmaa vaan tuomme osan siitä mukaan oman itsemme kautta. Tällä tavoin pystymme käsittelemään itsellemme tärkeitä asioita ja omaa todellisuuttamme, vaikka toimimmekin fiktiivisessä ympäristössä. Esteettinen kahdentuminen antaa mahdollisuuden moninäkökulmaisuuteen monien todellisuuksiensa kautta.

Ymmärtääkseen teatteriopetuksen monia ulottuvuuksia, on ymmärrettävä potentiaali mikä teatteritaiteella on. Albert Einsteinin sitaattia suomeksi mukaillen: Koulutus ei ole faktojen muistamista, vaan ajattelemaan oppimista. Teatteritaiteen ja esteettisen kahdentumisen avulla oppiminen tapahtuu kontrolloidussa tilassa antaen oppilaille vapauden ajatella itse ja luoda jotain itsestä lähtöisin olevaa. Tähän esteettisen kahdentumisen periaatteeseen kulminoituu vahvasti teatterin potentiaali opetuksessa. Teatteri on ajattelemaan oppimista.

2.2 Teatterin työmuotoja

Valitettavan harvoin peruskoulun opetussisältöön sisällytetään teatteri-ilmaisun opetusta. Usein teatteri-ilmaisu sisällytetään osaksi äidinkielen opetusta opettajien omien intressien ja mahdollisten draamakasvatuksen jatko-opintojen vuoksi. Kokonaisvaltaista taidekasvatusta järjestetään vain siihen erikoistuneissa kouluissa. Teatterikasvatuksella on mahdollista työstää opetuksellisia, kirjallisia ja kasvatuksellisia teemoja erilaisten draamatyömuotojen ja -tekniikoiden avulla. (Toivanen 2005, 121–122.) Etäännyttämällä käsiteltävät asiat omasta itsestä, niiden objektiivinen tarkastelu mahdollistuu ja ratkaisujen löytäminen helpottuu.

Seuraava lista kouluissa esiintyvistä teatterin toimintamuodoista on Tapio Toivasen kirjoituksesta Draama- ja teatterikasvatuksen ulottuvuuksia varhaismurrosikäisen näkökulmasta (2005, 122 – 125). Jokainen työmuoto käyttää hyväkseen esteettistä kahdentumista ja roolissa toimimisen hyötyjä.

1. Teatteriesityksen valmistaminen on yleisin kouluteatterin työmuoto. Esitys valmistetaan joko valmiin tekstin pohjalta tai ideasta esitykseen -työtavalla. Opettajan tehtävä on toimia ohjaajana ja dramaturgina. Ideasta esitykseen -työtapa vaatii opettajalta suurta valikoimaa erilaisista draamallisista työtavoista, jotta oppilaat voivat luoda merkityksellisiä sisältöjä esitykseen. (Toivanen 2005, 122.) Oppilaalle esityksen harjoittelu opettaa pitkäjänteistä työskentelyä, ryhmätyötaitoja, erilaisia esiintymis- ja teatteritaitoja sekä keskittymiskykyä. Oppilas oppii arvostamaan sekä omaa, että muiden työskentelyä ja ymmärtää teatteriprosessin vaatimukset. Esityksen valmistaminen tarjoaa myös muusta koulutyöstä poikkeavia tilanteita ja prosesseja (Toivanen 2005, 122 – 123).

2. Improvisaatioteatteri on itsenäinen taidemuoto, mutta sitä voidaan käyttää myös draamakasvatuksen ja teatteriopetuksen työvälineenä. Improvisaatio tai tuttavallisemmin impro, tarkoittaa toimimista ilman ennalta määrättyä käsikirjoitusta. Tämä työmuoto vaatii hyvää kontaktia ja vuorovaikutusta esiintyjien välillä. Samalla kehittyy kyky nopeaan ajatteluun ja intuitioon. Vaikka improvisaatio onkin perusluonteeltaan leikillistä, se vaatii ryhmältä tiivistä yhdessä toimimista ja itseluottamusta. (Toivanen 2005, 123.)

3. Draamaleikki pohjautuu lasten spontaanisti tuottamaan roolileikkiin. Opettaja osallistuu leikkiin oppilaiden kanssa tasavertaisena jäsenenä ja johtaa leikkiä tavoitteiden mukaiseen toimintaan. Draamaleikkiä voi käyttää niin matematiikan opettamiseen kauppaleikkinä tai tapakasvatuksen keinona. Työmuoto sopii erityisesti nuoremmille lapsille. (Toivanen 2005, 123 – 124.)

4. Prosessidraama on valmiiseen käsikirjoitukseen perustuva draamaopetusjakso, jonka tavoitteena on jonkin teeman tai ongelman tutkiminen. Prosessidraamassa käytetään monia erilaisia draamatyötapoja tarinallisten osuuksien välissä. Tarina

voi perustua valmiiseen satuun tai jopa tosielämän tapahtumaan. Opettaja valmistelee draamaprosessin tarinan, etenemisen ja työtavat ennakkoon. Usein hankaluutena nähdään juurikin ennakotyön runsaus käsikirjoituksen suhteen. (Toivanen 2005, 124.)

5. Tarinankerronta on kohtalaisen helppo työtapa, jossa oppilaat voivat kertoa tarinoita joko improvisoiden tai valmistellen, ryhmissä tai monologina yksin. Tarinankerronnalla voi opettaa tarinoiden rakennetta ja rakentamista, toisten kuuntelemista ja ryhmän yhteistyötä. (Toivanen 2005, 124.)

6. Roolileikki tai roolipelaaminen (Live Action Role Play) eli larppaus perustuvat roolihahmoon ja tarinaan. (Toivanen 2005, 124.) Roolihenkilö toimii fiktiivisessä maailmassa tarinan antamissa puitteissa. Oppilas saa kokemuksen omien valintojensa ja toimintansa vaikutuksesta turvallisessa ympäristössä.

7. Tarinateatteri vaatii opettajalta työmuodon hyvää tuntemusta ja on työmuotona toimiva monien eri aiheiden käsittelyyn. Tarinateatterissa on ohjaaja, näyttelijöitä ja joskus muusikko. Yleisön joukosta valitaan tarinankertojia, joita ohjaaja haastattelee. Näyttelijät esittävät kerrotut tarinat pääpiirteittäin niin, että ydinkohdat tulevat esiin. (Toivanen 2005, 124.)

8. Teatteri opetuksessa (TIE eli Theatre in Education) on Englannissa kehitetty työmuoto, jossa on keskeistä jonkin ongelman tai idean tutkiminen. Näyttelijöiden ryhmä valmistelee tietystä teemasta esityksen, joka viedään kohdeyleisön eteen esimerkiksi koululuokkaan. Oppilaat osallistuvat esityksen pohdintaan ennen esitystä, sen aikana ja sen jälkeen annettujen materiaalien pohjalta. Teatteri opetuksessa on vaativa työmuoto, joka vaatii jonkun työtapaan erikoistuneen henkilön esiintyvän ryhmän kanssa. (Toivanen 2005, 125.)

9. Forum-teatterissa näyttelijäryhmä valmistaa lyhyen esityksen epäoikeudenmukaisesta tilanteesta, jossa on selkeä konflikti, sekä sorrettu ihminen. (Toivanen 2005, 125) Tästä tulee forum-teatterin kehittäjän Augusto Boalin käyttämä termi sorrettujen teatteri. Näyttelijöiden lisäksi ryhmään kuuluu jokeri,

joka kommunikoi yleisön kanssa esityksen teemoista, hahmoista ja juonesta. Jokeri voi halutessaan pysäyttää esityksen ja kehittää katsojien kanssa vaihtoehtoisia loppuja, kuunnella hahmojen ajatusääniä tai käyttää jotain muita draamallisia keinoja esityksen monien ulottuvuuksien, kuten käsiteltävän teeman tai konfliktin avaamiseksi. Lasten kanssa työskenneltäessä voidaan lähtökohdaksi valita jokin tuttu kirjallinen hahmo, joka auttaa ongelmatilanteen vieraannuttamisessa lasten omasta arjesta (Toivanen 2005, 125).

3 TEATTERIKERHOT

Tässä luvussa käsittelen opinnäytetyöni käytännön osuutta, jonka suoritin keväällä 2015. Järjestin tuolloin kaksi teatteritaiteeseen suuntaavaa iltapäiväkerhoa, toisen Halkokarin alakouluun ja toisen Ykspihlajan alakoululle. Iltapäiväkerhot oli tarkoitettu 4.-6.-luokkalaisille, mutta Ykspihlajan koululla otin mukaan neljä kolmannen luokan oppilasta heidän suuren intonsa vuoksi. Suurin osa teatterikerhoon osallistujista oli tyttöjä, mutta molemmissa kouluissa mukana pysyi loppuun asti myös yksi poika.

3.1 Kerhojen erityispiirteet

Kerhojen luonteet vaihtelivat suuresti koulujen välillä. Osaltaan näen syyksi koulujen kokoeron sekä yleisen ilmapiirin, sekä oman toimintani ohjaajana. Näitä syitä kerhojen erityisluonteisiin pohdin tarkemmin seuraavissa alaluvuissa.

Teemoitin jokaisen kerhokerran niin, että oppilaat saisivat tutustua mahdollisimman moneen näyttelijäntyön osa-alueeseen, sekä teatterin tekemisen keinoihin. Käytimme useita luvussa 2.3 esiteltyjä työmuotoja, joista nostan myöhemmässä luvussa syvempään pohdintaan tärkeimmäksi nousseen työtavan. Jätin ohjaajana tarkoituksenmukaisesti pois pöydän ääressä tehtävän analyysin, joka sisältäisi istumista dramaturgian ja ohjaajantyyön ääressä. Sen sijaan kävimme heti fyysiseen työhön ja analysointi tapahtui leikkien ja harjoitteiden kautta yhteistoiminnallisesti. Myös teatteritekniset osa-alueet kuten lavastus ja puvustus hoidettiin ns. lattialla tehden eli tarttuen heti konkreettiseen toimintaan.

Molemmissa teatterikerhoissa opetus nivoutui yhteen produktion valmistamisen kanssa. Esitys kirjoitettiin työryhmälähtöisesti devising-menetelmällä. Devising-käsitettä avaan myöhemmissä luvuissa.

3.1.1 Halkokarin teatterikerho

Tämä kappale käsittelee Halkokarin alakoulun teatterikerhon prosessia ja sen erityispiirteitä. Halkokarin koulu oli tullut minulle tutuksi jo vuoden 2014 keväällä ohjatessani sinne kurssityönä teatterikerhoa kolmen opiskelijakollegani kanssa. Odotettavissa oli siis tuttuja oppilaita, joilla oli jo peruskäsitys teatterista iltapäivätoimintana sekä minusta ohjaajana. Kevään 2015 teatterikerhossa tunsin epäonnistuneeni ohjaajana ja ryhmän sitouttajana, ja prosessin myöhempi analysointi on ollut minulle ammatillisesti erittäin opettavaista.

Halkokarin koulu on keskisuuri alakoulu, jossa opiskelee 345 oppilasta kuudessatoista luokassa (Kokkolan kaupunki, 2016). Teatterikerho järjestettiin koulun liikuntasalissa joka keskiviikko tammikuusta toukokuuhun yhden kerhokerran kestäessä puolitoista tuntia evästaukoineen. Kerho oli avoin neljännen, viidennen ja kuudennen luokan oppilaille.

Ryhmäkoko vaihteli merkittävästi koko kevään ajan osallistujamäärän ollessa alkuvaiheessa jopa kaksikymmentä ja loppua kohti kutistuvan muutama oppilaaseen. Koen tässä epäonnistuneeni ohjaajana sikäli, että ryhmäyttäminen ja sitouttaminen ei onnistunut, kuten olin suunnitellut. En tehnyt tarpeeksi aikaisessa vaiheessa selväksi ryhmään sitoutumisen tärkeyttä, vaan halusin antaa oppilaille tietyn vapauden käydä kokeilemassa teatteriharrastusta tai keskittyä muihin koulun ulkopuolisiin harrastuksiin.

Alusta alkaen halusin antaa jokaiselle oppilaalle mahdollisuuden päästä tutustumaan teatteriin harrastuksena, mikä oli mielestäni hyvä lähtökohta. Uusia innokkaita oppilaita löytyi ensimmäisen parin kuukauden jokaisella viikolla ja annoin heidän tulla tutustumaan, vaikka osa ryhmäläisistä oli jo melko pitkällä aktiivisen läsnäolonsa ansiosta. Oppilaat olivat näin ollen hyvin eritasoisia pitkälle kevääseen, mikä toisaalta pakotti kertaamaan jo kerran opittuja asioita. Tämä avoimien ovien pitäminen hidasti kuitenkin ryhmäytymistä ryhmän kokoonpanon vaihtuessa tiuhaan tahtiin.

Tämä sai aikaan sen, että ryhmänsisäiset roolit eivät ehtineet selkiytyä ja esityskin oli vaarassa epäonnistua. Jos kerhon lopputuloksena ei olisi ollut esitystä, olisiko tämän kaltainen vapaa liikkuminen ollut näin ongelmallista? Esitystä valmisteltaessa ryhmädynamiikan vaihtelut vaikuttavat suuresti esityksen harjoitusprosessiin ja lopullisen esityksen laatuun. Ja vaikka ryhmän tavoite ei olisikaan ollut esityksen valmistaminen, vaan draamalähtöisiin menetelmiin tutustuminen ja yhdessä toimiminen, olisi heikko sitouttaminen heikentänyt oppimista ja ryhmäidentiteetin vahvistumista. Ryhmässä oppiminen kun on teatterin suurimpia vahvuuksia.

Halkokarin oppilaat olivat kuitenkin alusta asti todella innokkaita valmistelemaan esitystä. Monille kerholaisista tuntui olevan kaikkein tärkeintä päästä esiintymään koulukavereilleen ja muutamat puhuivat jopa valitsevansa tulevat opintonsa ja työnsä esittävän taiteen puolelta. Siksi tuntui luonnolliselta ottaa kerhon tavoitteeksi teatteriesityksen valmistaminen. Silti vain neljä oppilasta lähes kymmenestä pysyi kerhossa loppuun asti. Mistä tällainen voi johtua?

Ensimmäisenä käänän katseen itseeni. Kaunis ajatukseni avoimista ovista toimi myös toiseen suuntaan. Avointen ovien tarkoitus oli taata jokaisella innokkaalle mahdollisuus kokeilla teatteria ilman sitoutumista. Mukaan sai tulla vaikka vain yhdeksi kerraksi siihen asti kunnes aloimme tosissamme harjoitella esitystä, silloin piti sitoutua, jos halusi olla mukana. Esitysprosessin luonteeseen kuului esityksen valmistaminen ryhmälähtöisesti, jolloin esityksen valmistaminen oli pitkäjänteistä ja jakautui koko kevätkaudelle. Kuitenkin esityksen lähestyessä ja näytelmän valmistuessa yhä useammat jäivät pois. Yhdellä oppilaalla oli muita harrastuksia samana päivänä, toiselle tuli valtava ramppikuume omasta roolistaan, eikä hän halunnut enää olla mukana ja yksi tyttö oli vapaa-ajallaan riitaantunut muiden kerholaisten kanssa. Ryhmästä lähteneiden kahden pojan lähtösyitä en tiedä, mutta olin jo pitkään havainnoinut heidän toimintaansa ja uskon, että heidän ennakkokäsityksensä ei vastannut todellisuutta.

Näillä kahdella pojalle tuntui olevan kyllä innokkuutta ja suunnaton halu esiintyä, mutta alkaessamme työstää näytelmää pitkäjänteisesti heillä ei tuntunut riittävän kärsivällisyys. Tytöt pystyivät selkeästi paremmin työskentelemään keskittymistä

vaativissa harjoitteissa ja jaksoivat työstää näytelmää monen viikon mittaisesta harjoitusprosessista huolimatta. Teatterikerhon ollessa vapaaehtoinen, ei poikien tarvinnut jäädä työryhmään toiminnan mennessä epä mukavuusalueelle, mikä on sääli, koska oppiminen tapahtuu parhaiten juurikin mukavuusalueen ulkopuolella.

Tältä osin opinnäytetyöni kaipaa jatkotutkimusta teatteritaiteen opetuksen parissa. Jos teatteritaide saisi itsenäisen oppiaineen aseman peruskoulun opetussuunnitelmassa, olisi se oppilaille pakollinen osa koulupäivää. Tällöin oppilaiden sitouttaminen helpottuisi, eikä ns. avoimien ovien ongelmaa ilmenisi. Toki siinä vaiheessa olisi kysyttävä motivaation merkityksestä oppimiselle. Vapaaehtoisuuteen perustuvassa teatterikerhossa paikallaolijat kun olivat aina motivoituneita.

3.1.2 Ykspihlajan teatterikerho

Ykspihlajan koulussa opiskelee 83 oppilasta ja luokkia on viisi, joista yksi on yhdysluokka (Kokkolan kaupunki 2016). Teatterikerho järjestettiin kerran viikossa perjantai-iltapäivällä ja sen kesto oli 50 minuuttia. Ohjaajan näkökulmasta aikaa oli siis todella vähän ja jokainen kerta piti suunnitella minuutin tarkkuudella ja olla silti valmis improvisoimaan ja elämään oppilaiden mukana. Osallistujien luokka-aste tässä pienemmässä koulussa oli kolmannelta kuudenteen luokkaan.

Ykspihlajan koulun teatterikerho toimi osalle opiskelijoista puhtaasti kouluaineena iltapäiväkerhotoiminnan sijaan. Tämä järjestely toteutui koulun siirtyessä väistötiloihin pois Ykspihlajan alueelta ja oppilaiden ollessa koulumatkakuljetuksen piirissä, jolloin iltapäiväkerhotoiminnalle ei löytynyt aikaa tai resursseja. Siksi teatterikerho järjestettiin perjantain viimeisellä oppitunnilla ja ylemmän luokan oppilaille oli mahdollisuus valita kuvaamataidon tai liikunnan tilalle teatteri. Harrastus-sanan käytön oikeutan tämän aineiston kanssa kuitenkin sillä, ettei minulla ohjaajana ole pedagogisia valmiuksia opettaa, eikä oppitunneilleni ollut ulkoa määrättyä opetussuunnitelmaa. Täten se lasketaan opetuksen ulkopuoliseksi toiminnaksi, vaikka osalle oppilaista kyseinen ajankohta oli vielä koulu-aikaa.

Ykspihlajan teatterikerhon ensimmäisellä kokoontumiskerralla paikalla oli lähes kaksikymmentä oppilasta. Ensimmäisen kerran jälkeen osallistujamäärä vakiintui kymmeneen kerholaiseen, joista kaikki, yhtä lukuun ottamatta olivat mukana koko kevään. Pieni koulu ja tiiviimpi asuinyhteisö Ykspihlajan alueella vaikuttavat varmasti oppilaiden välisiin suhteisiin. Siitä huolimatta näin oppilaissa selkeitä muutoksia mitä tulee itseilmaisuuksiin ja sosiaalisiin taitoihin. Ryhmänsisäiset ”klikit” hälvenivät ja toisia oppilaita alettiin aidosti kuunnella.

Ykspihlajan teatterikerhoryhmä oli ohjaajan unelma. Toki muutama villimpi oppilas sattui aina välillä paikalle, mutta kaiken kaikkiaan ryhmä oli äärimmäisen motivoitunut ja oppilaat toimivat aktiivisella otteella haluten luoda itse. Ohjaajan merkitys tässä ryhmässä oli olla neuvomassa ja työntämässä ryhmää oikeaan suuntaan. Ykspihlajalla ei tällaista avointa liikkumista kerhoryhmäläisissä tapahtunut, joten kaikki pysyivät opetuksessa ajan tasalla ja ryhmäytyminen kävi kuin itsestään. Ryhmä kasvoi yhdessä hyvin yhteen toimiviksi esiintyjiksi ja ryhmän jäseniksi. Kaikki ottivat tasaisesti vastuuta esityksen valmistumisesta ja alkumetrieni ujous vaihtui iloksi ja aktiiviseksi toiminnaksi.

3.2 Ohjaajan merkitys oppilaalle

Molemmissa teatterikerhoissa nousi koko kevään ajan esille ohjaajan merkitys oppilaalle ja tämän motivaatiolle. Varsinkin loppupurkujen miellekartoissa listattiin tärkeäksi innostavaksi tekijäksi ohjaajan työskentely oppilaidensa kanssa. Hyvä ohjaaja saa oppilaan innostumaan, jatkamaan harrastustaan ja kehittymään siinä. Huono ohjaaja voi pahimmillaan saada aikaan pakokauhunsekaisia tunteita, eikä oppilas enää ikinä uskalla palata oppiaineen pariin. Kuten Tapio Toivanen kirjoittaa kirjassaan *Lentoon!* (2007, 24) opettajan oman innostumisen tärkeydestä, huomasi itsekin ohjaajan heittäytymisen vaikuttavan lasten uskallukseen ilmaista itseään.

Draamaopettajan tehtävänä on luoda ilmapiiri, jossa osallistujat uskaltavat kokeilla ja tuntevat olonsa vapaaksi. Ryhmän jäsenet ovat näin ollen myös asiantuntijoita, joiden on pyrittävä pohtimaan tehtyä ja analysoimaan kokemuksia. Osallistujien

tulee olla opettajansa johdolla valmiita luomaan, etsimään, epäonnistumaan ja onnistumaan. Draamaopettajalla on suuri vastuu oppilaistaan ja tämän tulisikin ymmärtää teatterin ja draaman erityispiirteitä pystyäkseen opettamaan teatteritaidetta asiantuntevasti. (Heikkinen 2002, 126.)

Kouluikäisten lasten tärkeimmät kontaktit aikuisiin ihmisiin löytyvät kotoa ja koulumaailmasta. Opettajien tehtävä on toimia oppilaidensa suunnannäyttäjänä ja neuvojana. Perusopetus onkin kovaa vauhtia siirtymässä luentomaisesta opetuksesta osallistavaan ja projektilähtöiseen opetukseen. Tämän kaltaiseen itseoppimiseen myös teatterikerhoni perustuivat. Kerhon tavoite oli valmistaa esitys devising-menetelmällä. Prosessi oli täysin ryhmälähtöinen, mikä tarkoitti automaattisesti sitä, että oppilaiden oli otettava runsaasti vastuuta itsestään, ryhmästä ja esityksestä. Toisessa kerhossa tämä onnistui paremmin kuin toisessa.

3.3 Devising

Ero nykyteatterin ja perinteisen teatterin välillä on suhde prosessin merkitykseen. Perinteisessä teatteriprosessissa harjoitellaan aina samalla kaavalla, kun taas nykyteatterissa prosessin merkitys korostuu. Työtapa valikoituu esityksen mukaan ja näkyy välttämättäkin lopputuloksessa. (Koskenniemi 2007, 48.) Samanlainen eroavaisuus on perinteisellä kouluteatterilla, joka liian usein perustuu pelkästään repliikkien selkeään lausumiseen eläytymisen sijaan, ja ryhmälähtöisesti vetämieni teatterikerhojen välillä.

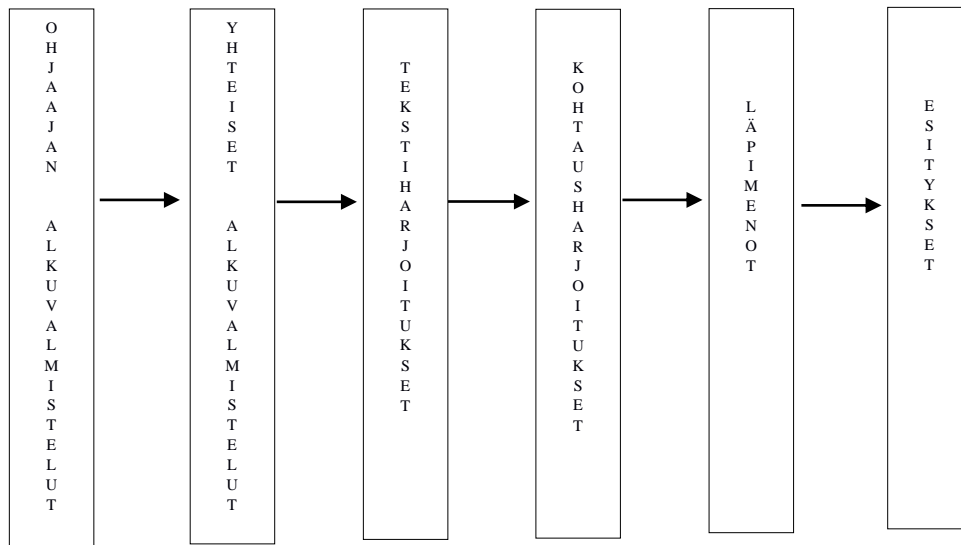
Devising sana tulee englannin kielestä ja on lyhenne sanaparista devising theatre, josta käytetään myös muotoa devised theatre (Koskenniemi 2007, 5). Devised theatre vapaasti suomennettuna tarkoittaa keksittyä teatteria, joka avaa jo itsessään devising-prosessia. Devisingilla tarkoitetaan sellaisia harjoituskäytäntöjä, joilla työstetään esitystä ilman olemassa olevaa käsikirjoitusta ryhmän yhteisesti synnyttämänä (Koskenniemi 2007, 17). Näin ollen esitys on ryhmän yhdessä keksimä ja luoma alusta alkaen. Keksitty teatteri voi tarkoittaa myös itse prosessia, jonka luonne vaihtelee aina devising-prosessista riippuen. Tällä tavalla ryhmä keksii aina teatterin uudelleen, joutuessaan kehittämään parhaan muodon omalle

esitysprosessilleen. Devising muuttuu aina tekijöidensä mukaan, ja koska tekijät eivät usein halua määrittellä omia prosessejaan, on devisingin määrittely käytännössä mahdotonta (Koskeniemi 2007, 22).

Luovassa prosessissa ohjaaja tasapainoilee koko ajan kontrollin ja kaaoksen välimaastossa. Toisaalta prosessilla on päämäärä, kuten esityksen valmistaminen, mutta samaan aikaan pitäisi uskaltaa irrottautua hallinnan tunteesta ja nauttia keskeneräisyydestä. (Koskeniemi 2007, 49.) Koska lähtökohtana molemmissa kerhoissa oli antaa oppilaille vastuu omasta ja ryhmän toiminnasta, annoin heidän myös itse päättää, käytämmekö valmista näytelmätekstiä vai kirjoitammeko oman. Molemmat kerhot valitsivat oman tekstin kirjoittamisen mm. siitä syystä, että ”kaikki perus prinsessasadut on nähty jo miljoona kertaa” ja haluttiin tehdä jotain yllättävää (Tuomola 2015). Ohjaajalle tämä oli samaan aikaan iloinen todiste lasten halusta ottaa vastuuta ja luoda jotain omaa, sekä suunnaton pelko prosessin onnistumisesta. Valmis teksti toimii yhteisenä päämäärän muistuttajana, kontrollina, joka vapauttaa ohjaajaa prosessiin (Koskeniemi 2007, 50). Ilman yhteistä tekstiä ainoa asia, mikä vei prosessia järjestelmällisesti kohti esitystä olin minä, ohjaaja.

3.4 Prosessin vaiheet

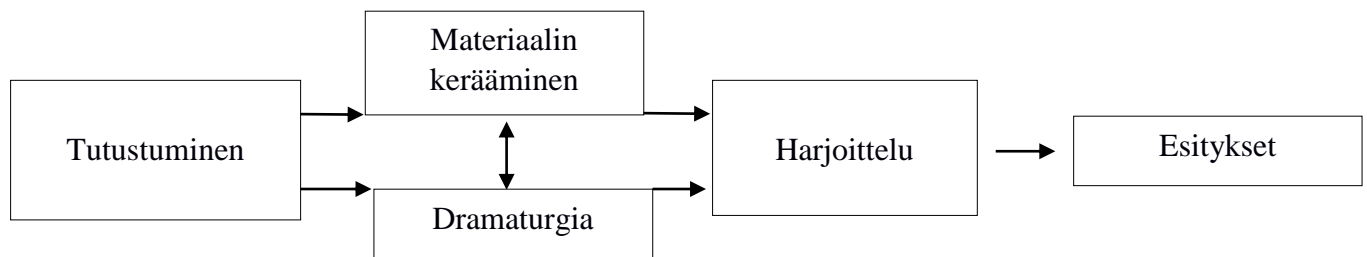
Timo Sinivuori esittää väitöskirjassaan Teatteriharrastuksen merkitys (2002, 45) kaavion teatteriesityksen valmistusprosessista. Kaavio käsittää ns. perinteisen, ohjaajalähtöisen teatteriesityksen valmistamisen kaavan (KUVIO 1). Teatteri-ilmaisun ohjaajan näkökulmasta ja opinnäytetyöni käytännön osuuden näkökulmasta koen tämän kaavion vanhentuneeksi tiedoksi, mutta tärkeäksi peilauskohteeksi. Kyseessä on kuitenkin suomalaisen harrastaja- ja teatteriperinteeseen syvälle juurtunut tapa tuottaa teatteriesityksiä.



KUVIO 1. Tekstilähtöisen esityksen valmistumisen kaava (mukaiillen Sinivuori 2002, 45)

Perinteisessä teatterissa esityksen valmistamisprosessi on nähty ohjaajan taiteellisena näkemyksenä, jota näyttelijät toteuttavat. Tällaista yleisesti hyväksytympää teatteria dominoi ohjaajan ja näytelmäkirjailijan välinen hierarkkinen suhde (Oddey 2001, 4). Vaikka tämä näkyy vahvasti varsinkin brittiläisen puhedraaman perinteessä, on myös perinteisellä suomalaisella teatterilla vahvat ohjaajalähtöiset juuret.

Kun teatteriin otetaan mukaan teatterikasvatuksellinen näkökulma, jossa nähdään tärkeänä osallistujien oppiminen ja kehittyminen, on ohjaajan kuitenkin tärkeä ottaa huomioon osallistujien näkemykset ja luovan tuottamisen tarpeet. Toki ohjaaja toimii alkuinnoituksen antajana ja esityksen estetiikan ja ymmärrettävyyden vahvistajana, mutta paras motivaatio syntyy osallistujien tarpeesta ilmaista itseään heille sopivalla tavalla. Ohjaajan tulee rohkaista osallistujia tähän.



KUVIO 2. Devising-prosessi (Tuomola 2015)

Devising-menetelmää käytettäessä esitysprosessi on kuitenkin hyvin erilainen. Alison Oddeyn mukaan devisingin tulevan esiin ja syntyvän yhteistyötä tekevistä ryhmistä. Devising-prosessi on pohjimmiltaan yritystä ymmärtää meitä itseämme ja ympäröivää maailmaa. Se on ajattelua ja luomista spontaaniuden ja suunnitelmallisuuden välimaastossa. (Oddey 2001, 1.) Prosessi muuttuu joka kerta työryhmän mukaan ja esitys on aina tekijöidensä näköinen. Yllä oleva kaavio esittää opinnäytetyöni käytännön osuutena tekemiäni teatterikerhojen esityksen valmistusprosessia, jonka koin kaikista hedelmällisimmäksi tavaksi työskennellä (KUVIO 2). Kaikissa välivaiheissa käytiin läpi eri teatteriharjoituksia ja teatterin työtapoja, jotka kehittivät sekä lasten esitysvalmiutta, että toimivat teatterikasvatuksen välineinä.

3.5 Ryhmäytyminen

Opinnäytetyöni käytännön osuudet Halkokarin ja Ykspihlajan alakouluilla nostivat esiin ryhmäytymisen tärkeyden tasapainoisen ryhmätoiminnan edesauttajana. Oppiminen tehostui ja oppilaiden oli helpompi toimia ryhmässä, kun roolit ja yhteinen päämäärä olivat selvillä. Tämä kappale käsittelee näiden teatterikerhojen ryhmäytymisprosesseja, pohtii ryhmäytymisen tärkeyttä opetuksessa sekä teatteritoiminnan vaikutusta ryhmäytymisen edistäjänä koululuokassa.

Hän (oppilas) oppii asettamaan tavoitteita ja ratkaisemaan ongelmia sekä itsenäisesti että yhdessä muiden kanssa (Perusopetuksen opetussuunnitelman

perusteet 2014, 17). Perusopetuksen yhteiskunnallisena tehtävänä on edistää tasa-arvoa, yhdenvertaisuutta ja oikeudenmukaisuutta. Perusopetus kartuttaa inhimillistä ja sosiaalista pääomaa. Inhimillinen pääoma koostuu osaamisesta ja sosiaalinen pääoma ihmisten välisistä yhteyksistä, vuorovaikutuksesta ja luottamuksesta. Yhdessä ne edistävät yksilöllistä ja yhteiskunnallista hyvinvointia ja kehitystä. Perusopetuksen tehtävänä on osaltaan ehkäistä eriarvoistumista ja syrjäytymistä sekä edistää sukupuolten tasa-arvoa. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 18.)

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa tuodaan ilmi ryhmässä toimimisen tärkeys peruskoulun oppilaille. Tämä on ymmärrettävää, koska ryhmään on tunnetusti enemmän kuin osiensa summa. Ryhmätoiminnan merkitys oppimiselle tulee ilmi yksilöiden ainutlaatuisissa vahvuuksissa, jotka ryhmässä pääsevät oikeuksiinsa. Näin ollen oppilaat oppivat myös toisiltaan jakaen omaa tietotaitoaan ja osaamistaan ryhmässä.

Teatterin vahvuus on juurikin sen ryhmämuotoisessa toimintatavassa. Kaikki teatterin työmuodot perustuvat yhdessä tekemiseen, toisten kuuntelemiseen ja omien ajatusten jakamiseen. Toisten aito kohtaaminen edistää oppilaiden välistä tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta. Juuri tähän teatteri sosiaalisena taidelajina pyrkii.

3.5.1 Ryhmän määrittely

Sosiaalipsykologia erottaa määrittelyissään ryhmän satunnaisesta ihmiskeräystä tai suuresta joukosta ihmisiä. Sattumalta samalle bussipysäkille samaan aikaan kerääntyneet ihmiset eivät näin ollen muodosta ryhmää, vaikka heillä kaikilla onkin jotain yhteistä. Ryhmän yleisimmiksi tunnusmerkeiksi listataan tietty ryhmän koko, jokin tarkoitus pitää ryhmä kasassa, sekä yhteiset säännöt. Ryhmän yksilöillä on vuorovaikutusta keskenään sekä jonkinlaiset roolit ja työnjako ryhmän sisällä. (Niemi 2007, 16.)

Ryhmän kehitysvaiheiden havainnointi ja tutkiminen ovat tärkeitä teatteritaiteen opettajalle, koska ryhmä on teatterin ydin. Teatteri on sosiaalinen taidelaji, joka vaatii tekijältään sosiaalista osaamista ja halua työskennellä muiden ihmisten kanssa. Ryhmässä työskentely vaatii ja kehittää paineensietokykyä, sekä

ristiriitojen ja keskeneräisyyden kestämistä (Koskenniemi 2007, 64). Teatterin tarjoamat koulutyöstä poikkeavat työtavat rikkovat vakiintuneita oppilasrooleja, ja lisäävät tyttöjen ja poikien välistä yhdessä toimimista rikkoen näin myös sukupuolirooleja ja -rajoja (Toivanen 2007, 10). Suvaitsevaisuus ja empatiakyky kehittyvät, kun työskentely eri ihmisten ja erilaisten fiktiivisten roolien kautta lisääntyy.

Yhdessä tekeminen ja oppiminen ovat nykyajan menestystekijöitä niin perheissä, yrityksissä kuin kouluinstituuteissa. Yhteistoiminnallisessa oppimisessa oppilaiden keskinäistä vuorovaikutusta lisätään opetus- ja oppimistilanteissa, ja tavoitteena on luoda hyvin toimivia ryhmiä. Oppimistilanteissa tapahtuvaa kilpailua pyritään vähentämään ja jopa eliminoimaan kokonaan. (Sahlberg & Sharan 2002, 10–11.) Tutkimukset ovatkin osoittaneet, että yhteistoiminnallisessa oppimisessa kehittyvät oppilaiden sosiaaliset taidot ja heistä tulee huolehtivampia, auttavampia ja ymmärtäväisempiä toistensa suhteen (Kagan & Kagan 2002, 47).

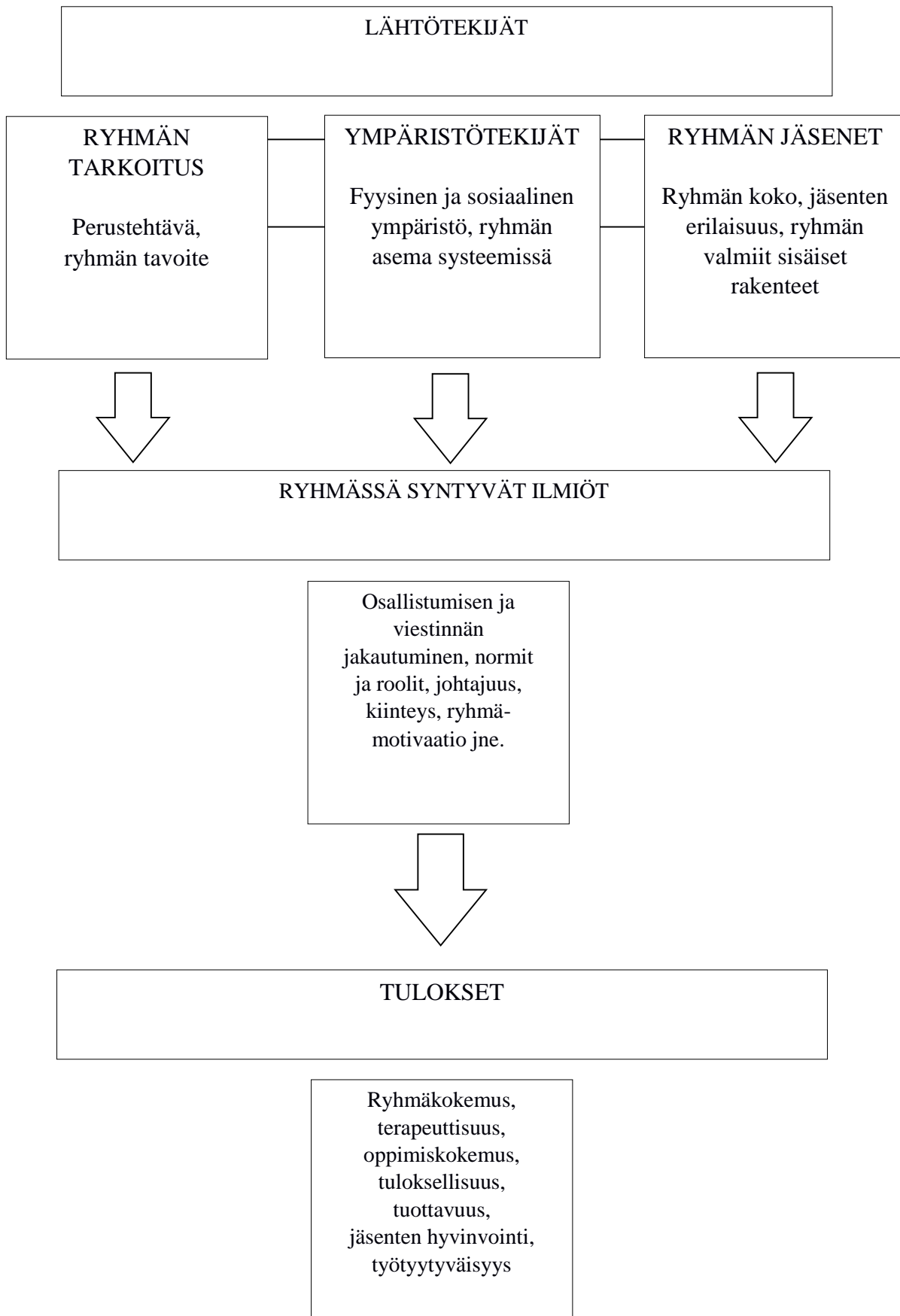
Menestyvä ryhmä ei voi selvitä ilman luovuutta, joka on muutoksen ja kehittämisen edellytys. Luovuus on kykyä tarkastella mahdollisuuksien maailmaa. Luovuutta ei voi kuitenkaan olla ryhmässä, jossa ei ole leikkimielisyyttä. Lapset ovat luonnostaan luovia leikkimielisyytensä vuoksi. (Mäkisalo-Ropponen 2008, 93.) Teatteritaiteen opetus jatkaa tätä leikin ja luovuuden vahvistamista esteettisen kahdentumisen avulla, jota olen jo avannut luvussa 2.2.

3.5.2 Ryhmätoiminnan tekijät

Tarkasteltaessa ryhmiä niiden tavoitteellisuuden mukaan voidaan tehdä karkea kahtiajako kahdenlaisiin ryhmiin: primaarisiin ja sekundaarisiin. Primaariryhmä on pidemmän aikavälin ryhmä, jolla ei välttämättä ole yhtä tarkoitusta. Tällaisia ryhmiä ovat esimerkiksi perhe- ja ystävyys-suhteet. Sekundaariryhmät taas muodostuvat täyttämään jonkin tarkoituksen, suorittamaan tehtävän. (Tuomola 2012.) Näin ollen molemmat tässä opinnäytetyössäni tarkasteltavat teatterikerhoryhmät ovat laskettavissa sekundaariryhmiksi.

Jotta ryhmätoiminnasta olisi hyötyä opetuksellisessa tarkoituksessa, on ymmärrettävä ryhmäytymisen perusteet. Ryhmänmuotoutumiseen ja sen toimintaan vaikuttavat vahvasti niin ulkoiset kuin ryhmänsisäisetkin tekijät. Ryhmä hyötyy jäsentensä erilaisista taidoista ja tiedoista, kunhan kaikki ryhmän jäsenet toimivat aktiivisesti ryhmäntavoitteen saavuttamiseksi. Keskinäinen avunanto ja yhteistyö ovat näin ollen oleellinen osa ryhmän toimintaa. Ilman oikeanlaista ryhmäytymisprosessia sujuva ryhmätyöskentely on vaikea – ellei jopa mahdoton saavuttaa. Siksi on tärkeä tuntee ryhmäytymisen prosesseja ja siihen vaikuttavia tekijöitä.

Seuraavan sivun kaavio ilmaisee ryhmätoiminnan oleelliset tekijät Helkaman, Myllyniemen ja Liebkindin mukaan (KUVIO 3). Mallin kolme osaa ovat ryhmän lähtötekijät, ryhmässä syntyvät ilmiöt sekä tulokset. (Niemistö 2007, 21.)



KUVIO 3. Malli ryhmäprosessista (mukailten Helkama, Myllyniemi & Liebkind 2015)

Ryhmätoimintaa tutkittaessa lähdetään liikkeelle ryhmän muodostumisen ja ryhmäytymisen mahdollistavista tekijöistä. Jotta ryhmä voi alun alkujaankaan muodostua, se tarvitsee jäseniä. Jäsenten määrä, ikä ja jo olemassa olevat suhteet ryhmäläisten välillä vaikuttavat ryhmän toimintaan ja ryhmäytymiseen. Ennakko-oletukset toisista ryhmäläisistä voivat jarruttaa ryhmän tiivistymistä, kuten liian läheiset ystävyysuhteetkin. Jäsenet saattavat ”klikkiytyä” omiin pienryhmiinsä, eikä koko ryhmän välinen kunnioitus ja luottamus kehity. Pienissä ryhmissä tällaisia klikkejä syntyy vähemmän, jäsenten joutuessa aktiivisemmin olemaan tekemisissä kaikkien kanssa rehellisesti siitä syystä, ettei yksilö pääse piiloutumaan ison ryhmän sekaan.

Ryhmätyön tasoero tuli selkeästi ilmi tehdessäni havaintoja Halkokarin ja Ykspihlajan kouluilla. Koulujen kokoero on valtava ja siksi kontakti eri luokka-asteilta tulleiden oppilaiden välillä oli merkittävä. Myös Halkokari ja Ykspihlaja asuinalueina eroavat toisistaan. Ykspihlajan alue on selkeärajaisempi ja yhteisöllisempi, kun taas Halkokari on alueena laaja eikä sillä ole selkeitä rajoja. Pienessä Ykspihlajan koulussa yhteistyö eri luokilta tulleiden kanssa ei aiheuttanut ongelmia, vaikka omia kavereita suosittiinkin pienryhmien muodostuksessa. Halkokarilla klikkien hajottaminen oli selkeästi vaikeampaa ja tyydyttäviin tuloksiin päästiin vasta loppukeväästä monien oppilaiden jättäytyessä pois toiminnasta.

Näin ollen ryhmän muodostumiseen ja toimintaan vaikuttavat myös fyysiset ja sosiaaliset ympäristötekijät, kuten Halkokarin ja Ykspihlajan koulujen kokoeroista huomasimme. Näissä tapauksissa vaikuttavana ympäristönä toimivat koulutilat ja koulun ilmapiiri, sekä kerhojen asema koulutyöskentelyn ohella. Kerhotoiminta näillä kahdella ala-asteella erosi toisistaan mm. kerhoajan suhteen, mikä selkeästi vaikutti ryhmän rooliin koko kouluyhteisössä. Ykspihlajassa kerho toteutettiin kouluajan puitteissa, jolloin ryhmä sai osakseen paljon uteluja ja huomiota muilta oppilailta. Myös minä ohjaajana tulin kaikille koulun lapsille tutuksi. Halkokarin teatterikerho toimi puhtaasti iltapäiväkerhona, jolloin kaikilta oppilailta loppui koulu samalla kellonlyömällä kun kerho alkoi. Näin ollen kerho sai ulkopuolelta painetta kouluajan loppumisesta. Toiset oppilaat kiirehtivät kotiin tai omiin

harrastuksiinsa, eikä kiinnostus teatterikerhoa kohtaan kasvanut, koska kukaan ei ollut näkemässä toimintaamme. Olimme ns. julkinen salaisuus.

Kolmantena lähtötekijänä ryhmätoiminnassa on ryhmän tavoite. Jokaisella ryhmällä on jokin tarkoitus miksi ryhmä on muodostunut tai keinotekoisesti muodostettu. Teatterikerhot olivat ulkoapäin, eli minun toimestani, muodostettuja ryhmiä, joiden tarkoitus oli tutustua teatteriin ja muodostaa harrasteryhmä. Ryhmien tavoitteeksi muotoutui esityksen valmistaminen. Kun ryhmällä on tavoite, ryhmäläisten yhteinen päämäärä, onnistuu ryhmäytyminenkin paremmin. Ainakin teoriassa. Ykspihlajalla näin kävikin. Kaikki oppilaat ottivat vastuun esityksen valmistumisesta ja tekivät töitä sen eteen vapaa-ajallaankin. Halkokarilla kaikki ei sujunut oppikirjan mukaan. Esityksen lähestyessä monet oppilaat jäivät pois kerhosta, jättäen jäljelle jääneet jäsenet pulaan. Toki tämä kasvatti jäljelle jääneiden oppilaiden taistelutahtoa ja lopullinen kerhoryhmä hitsautui yhteen päämääränään esitys.

Ryhmän lähtötekijät muovaavat siis ryhmässä syntyviä ilmiöitä, joiden avulla ryhmä pystyy kenties saavuttamaan tavoitteensa ja syntyy tuloksia. Erilaisia ryhmätyön saavutuksia ovat mm. erilaiset oppimiskokemukset, jäsenten hyvinvointi sekä tietysti alussa asetettu tavoite kuten esityksen valmistaminen. Sekundaarisessa ryhmässä tulokset ovat tärkeitä, koska niiden vuoksi on ns. leikkiin ryhdytty. Ryhmän muodostamiseen on ollut syy ja tulokset viestivät onnistumisesta tai epäonnistumisesta. Onnistuessaan tavoitteissaan ja saadessaan aikaan miellyttäviä tuloksia, ryhmän jäsenten itsetunto ja arvostus ryhmää kohtaan kehittyvät. Nk. epäonnistumisen tilanteessa ryhmäläisen tulee pohtia mikä meni pieleen ja näin ollen oppia jotain arvokasta. Kuten improvisaatioteatterin säännöissä sanotaan: ”moka on lahja”, niin se on myös tässä tapauksessa. Virheistään oppii paljon tehokkaammin kuin onnistumisen elämyksistä. Kasvatuksellisesta näkökulmasta katsoen molempia tarvitaan.

4 TEATTERI KASVATTAJANA

Opinnäytetyöni johdanto-osuus alkaa yhdellä omalla esiintymismuistollani alakoulusta. Tuon muiston siivittämänä paneudun siihen mitä teatterilla olisi annettavaa suomalaisen opetusjärjestelmään omana oppiaineenaan, ei pelkästään opettamisen välineenä. Itselleni tuo muisto tarkoitti koko elämänmittaisen matkan alkamista itsetuntemuksen opettelemiseen. Teatteri on auttanut minua ymmärtämään itseäni paremmin ja sitä kautta pystyn myös asettumaan toisen ihmisen asemaan. Olisiko tämä sitä mitä suomalainen yhteiskunta tarvitsisi?

4.1 Miksi teatteria pitäisi opettaa?

Draama- ja teatterikasvatus sosiaalisena taidemuotona antavat lapselle tiiviin ryhmän, jossa oppilas voi tuntea itsensä arvostetuksi (Toivanen 2005, 130). Tämä arvostus tulee näkyväksi sekä ryhmän työskennellessä keskenään draamaleikkien parissa, että yleisön edessä esiinnyttäessä. Usein kritisoidaankin kouluteatterin liian varhaista esiintymiseen suuntautumista ja draamassa oppimisen vähemmälle huomiolle jättämistä. Kouluteatterilla on pitkä historia suomalaisessa kouluperinteessä, mistä epäilemättä tulee myös tarve esiintyä koulun yhteisissä juhlissa. Tiusanen kirjoittaa Juhana III suhtautuneen myönteisesti koululaisten teatteriharrastukseen ja liittäneen kehotuksensa vuoden 1575 kirkkolakiin (Tiusanen 1969, 31–32). Teatterilla ja koulumaailmalla on Suomessa pitkä yhteinen historia, ja soveltavan draaman ollessa suhteellisen tuore teatterin laji, on ymmärrettävää miksi kouluteatteri suuntautuu niin usein esityksen valmistamiseen. Oman kokemukseni mukaan esiintymään pääseminen on myös se, mitä oppilaat odottavat kuullessaan sanan teatteri – sekä hyvässä, että pahassa.

Jokaisen ihmisen ei kuitenkaan tarvitse osata tai haluta näytellä. Mutta jokaisen ihmisen on oltava kykeneväinen vuorovaikutukseen muiden ihmisten kanssa. Ja sitä teatteri sosiaalisena taidemuotona pystyy opettamaan. Teatteri antaa mahdollisuuden oppia roolin turvin fiktion maailmassa, oli se sitten näyttämöllä yleisön edessä tai luokkahuoneen kätköissä. Opetuksen tavoitteena ovat kolme

keskeistä teatteritaitoa: kontakti- ja vuorovaikutustaidot sekä keskittymiskyky (Toivanen 2005, 129). Teatteri on sekä itsensä, että muiden hyväksymisen oppimista.

Stereotyyppiseen suomalaisuuteen on aina kuulunut tunteiden pitäminen sisällä eli nk. sisu. Teatterilla on Pieta Koskenniemen mukaan erityisen tärkeä tehtävä koskettaa ihmistä moniaistisesti ja mahdollistaa tunnetaitojen kehittyminen (Koskenniemi 2007, 33). Tunnetaitojen kehittyminen, omien tunteidensa havainnointi ja hallinta lisäävät itsetuntemusta ja helpottavat kommunikointia muiden ihmisten kanssa. Tunteet myös paljastavat ihmisestä asioita, joita pelkkä järki ei kykenisi paljastamaan. Pelon tuoma tietämys lienee ollut tarpeellinen jo metsästäjä-keräilijä-ihmiselle. Nykyään tunnetta ja järkeä ei erotetakaan toisistaan niin vahvasti vaan on alettu puhua tunneälystä yhdistettynä tiedon muotona (Koskenniemi 2007, 33).

Psykologi Peter Saloveyn mukaan tunneäly jakautuu viiteen lajiin, joista ensimmäisenä mainitaan kyky tunnistaa omat tunteensa. Tällainen herkkyys omille tunteille auttaa myös toisissa tunneällyn lajeissa, kuten tunteiden hallinnassa ja itsesäätelyssä. Omien tunnetilojen havainnoimisen lisäksi tunneäly kohdistuu toisiin ihmisiin vuorovaikutteisessa kanssakäymisessä. Tällöin tarvitaan empatiakykyä ja ihmissuhdetaitoja, jotka ovat tunneällyn ns. sosiaaliset taidot. (Macmillan 2006, 56.)

4.2 Pois näyttämöltä

Minulle teatteri on paikka, jossa saa esteettisen kahdentumisen eli leikin ja fiktion avulla käsitellä mitä tahansa aihetta, kunhan ei loukkaa ketään ja kaikki tapahtuu yhteisymmärryksessä. Tämä yhteisymmärrys saavutetaan draamasopimuksella asiantuntevan ohjaajan läsnä ollessa. Teatterin avulla mitä tahansa asiaa voi käsitellä roolien kautta ulkoistaen asian pois henkilökohtaisuuksista, jolloin yksilön ilmaisu vapautuu. Juuri tällä tavalla toimii esimerkiksi Augusto Boalin sorrettujen teatteri, jota olen avannut jo luvussa 2.3.

Boalin jalanjäljissä toteutimme Halkokarin kerholaisten kanssa forum-teatterityöpajan, jossa käsitelimme heitä kohdanneita epäoikeudenmukaisuuden tunteita. Monet näistä tuntemuksista kumpusivat koulumaailmassa sattuneista tilanteista, enimmäkseen opettaja-oppilas-konflikteista. Kuten forum-teatterissa yleensä, mekin otimme tavallisia arkipäiväisiä tilanteita missä lapset olivat kokeneet epäoikeudenmukaisuutta. Tämä tilanne tuotiin näyttämölle ja keskustelun avulla etsittiin ratkaisuja siihen, miten sortoa kokenut henkilö voisi muuttaa tilannetta. Oppilaat saivat myös esittää opettajalle, eli minulle roolissa, kysymyksiä ja parannusehdotuksia jokapäiväiseen kanssakäymiseen. Tunnin jälkeen kaikille oli selvää, etteivät tilanteet ole niin mustavalkoisia kuin ne aluksi saattavat näyttää. Oppilaat myös ymmärsivät, että jokaisella on mahdollisuus parantaa omaa tilannettaan, vaikuttipa se kuinka epäoikeudenmukaiselta tahansa.

Tämä oli ehdottomasti onnistunein kerta koko Halkokarin teatterikerhokevään aikana, koska näin lapsissa selkeää kasvua kriittisen ajattelun ja kommunikaation saralla. Lapset ottivat vastuuta omasta toiminnastaan ja halusivat tutkia konfliktin hetkiä myös toisesta näkökulmasta. He eivät enää syyttäneet opettajiaan epäoikeudenmukaisesta kohtelusta, vaan keksivät keinoja vuorovaikutuksen parantamiseen ja oman olonsa helpottamiseen. Teatteri tämän kaltaisena toimintamuotoja kehittää oppilaiden empatiakykyä, jolloin sosiaaliset taidot paranevat ja kontakti ihmisten kanssa lisääntyy ja syvenee.

Tämä kerta sai minut todella kyseenalaistamaan esityksen tärkeyttä teatterikerhon päämääränä. Teatteritaiteen ollessa teatterikerhon muodossa ja opetuksen ollessa vapaaehtoista, jokin porkkana tarvittiin, jotta saataisiin tarpeeksi oppilaita paikalle. Useille ihmisille teatteri tarkoittaa näyttelijäntyötä ja esiintymistä. Sen vuoksi suurin osa innokkaista oppilaista oli kiinnostunut lavalle pääsemisestä heti alkuvaiheessa. Teatteri ei kuitenkaan ole pelkkää näyttelijäntyötä, vaan teatterin työtapoja voi käyttää lähes minkä tahansa asian tutkimiseen ja oppimiseen.

Perinteisen kouluteatterin ongelmana on liian varhainen esiintymiseen suuntautuminen (Toivanen 2007, 13). Esiintymistaitojen hankkiminen kestää oman aikansa, ja kuka on sanonut, että kaikkien edes tarvitsisi esiintyä. Teatteriesityksen tekemiseen kun tarvitaan paljon muutakin kuin näyttelijät. Teatteri voisi

peruskoulussa toimia näin ollen kaikkien taito- ja taideaineiden sulatusuunina, kokoavana oppiaineena (Karvonen 2015). Jos teatteritaide olisi oppiaine, jota jokaisella oppilaalla on tietty tuntimäärä viikossa, teatterin mahdollisuudet olisivat paljon suuremmat kuin teatterikerhossa. Lukukauden ei tarvitsisi päättyä yhdessä tuotettuun esitykseen, vaan teatterin työmuotoja hyväksikäyttäen voitaisiin harjoitella tunne- ja vuorovaikutustaitoja. Niitä taitoja, joita jokainen ihminen tulee elämässään tarvitsemaan. Jokainen oppilas voisi löytää oman tapansa hyötyä teatterista, oli se sitten näyttämöllä, sen takana tai kaukana siitä.

Teatterin suurin merkitys on antaa kokijalleen toinen näkökulma oman – joskus ahtaankin – katsantonsa lisäksi. Esteettisen kahdentumisen avulla voimme turvallisesti tarkastella tilanteita, teemoja, tunteita ja ihmisiä fiktion maailmassa. Meidän pitää ymmärtää, että kaikilla ihmisillä on oma kamppailunsa menossa, eivätkä asiat ole niin mustavalkoisia kuin miltä ne saattavat näyttää. Jokaisen ihmisen elämä on yhtä värikäs kuin meidän omamme, ja jokaisella on tarinansa kerrottavana. Teatteri tarjoaa meille väylän toisten ihmisten kohtaamiseen, aitoon näkemiseen ja kontaktiin. Ne eivät ehkä ole arvoja, joita nykypäivän markkinatalous arvostaa, mutta ne ovat arvoja, joita meidän ihmisinä tulee vaalia.

4.3 Jatkotutkimusaihe

Kevään 2015 aikana aloin ensimmäistä kertaa pohtia ohjaajan näkökulmasta eroja tyttöjen ja poikien oppimisessa ja osallistumisessa teatteriprosessin rakentamiseen. Vaikka teatterilla voi omalta osaltaan olla suuri vaikutus sukupuolierojen minimoimiseen, aloin pohtia tyttöjen ja poikien mahdollista erottamista toisistaan mitä tulee teatteriin oppiaineena. Onhan samanlaista jakoa käytetty jo koulun liikuntatuntien suhteen. Lisääntyvä määrä tutkimuksia viittaa siihen, että tyttöjen ja poikien erot emotionaalisissa ja sosiaalisissa taidoissa ovat synnynnäisiä (Macmillan 2006, 54). Voisiko siis olla lapsen kehityksen kannalta järkevämpää ottaa huomioon synnynnäiset tekijät ja luoda omanlaisensa teatteritaiteen opetussuunnitelmat tytöille ja pojille? Teatteritaide on kaikessa vuorovaikutuksessaan hyvin pitkälti tunnetaitojen oppimisen tyysija, ja pojilla

tämä kehitys on selkeästi hitaampaa kuin tytöillä, ja voi kestää jopa 30 vuoden ikään saakka (Macmillan 2006, 57).

Kysymys on minulle henkilökohtaisesti vaikea, koska omien havaintojeni mukaan oppilaat olisivat voineet hyötyä enemmän työskentelystä oman sukupuolensa edustajien kanssa, varsinkin Halkokarin koululla. Huomasin suuria eroja tyttöjen ja poikien keskittymiskyvyssä ja halussa ottaa vastuuta prosessista koko kerhokevään aikana. Kuitenkin koen teatterin rajoja rikkovaksi toiminnaksi kaikilla sen osa-alueilla, myös mitä sukupuolirooleihin tulee. Heterogeeninen tiimi voi saada aikaan uusia ajatusmalleja roolirajoja rikkomalla (Clarke 2002, 83).

Vaikka karsastan tyttöjen ja poikien erottamista toisistaan sukupuolisten syiden takia, ymmärrän myös erot eri sukupuolten kehityksessä. Kehitykseen vaikuttavat sekä mies- ja naishormonien määrät sekä sukupuolten erilainen vuorovaikutus ympäristöönsä (Macmillan 2006, 11). Kuitenkin puhuttaessa koulutuksesta tyttöjen ja poikien erottaminen nostaa aina moraalisen kysymyksen epätasa-arvosta. Voisiko kuitenkin olla, että tyttöjen ja poikien pakottaminen samaan muottiin ruokkii epätasa-arvoa, koska toinen sukupuoli voi kärsiä.

Kysymys sukupuolesta teatteritaiteen opetuksessa on niin suuri, etten pysty sitä tässä opinnäytetyössäni käsittelemään syvällisesti. Aihe vaatisi laajaa lisätutkimusta ja teoriapohjan täydentämistä. Aihe on kuitenkin aina ajankohtainen ja olisi mielenkiintoista tarttua sukupuolikysymysten tarkasteluun aktiivisemmin.

LÄHTEET

Kirjallisuus

- Clarke, J. 2002. Palapeli. Toimittaneet Sahlberg, P & Shlomo, S. Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja. Porvoo: WS Bookwell Oy.
- Heikkinen, H. 2001. Pohdintaa draamakasvatuksen perusteista. Katarsis: draama, teatteri ja kasvat. Toim.: Korhonen, P & Østern, A. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Heikkinen, H. 2002. Draaman maailmat oppimisalueina: Draamakasvatuksen vakava leikillisuus. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House & Lievestuore: ER-Paino Ky.
- Helkama, K; Myllyniemi R & Liebkind K. 2015 (uudistettu painos). Johdatus sosiaalipsykologiaan. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.
- Kagan, S & Kagan, M. 2002. Rakenteellinen lähestymistapa. Toim.: Sahlberg, P & Shlomo, S. Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja. Porvoo: WS Bookwell Oy.
- Koskenniemi, P. 2007. Osallistava teatteri Devising ja muita merkillisyyksiä. Opintokeskus Kansalaisfoorumi.
- Lehtomaa, M. 2009. Fenomenologinen kokemuksen tutkimus: haastattelu, analyysi ja ymmärtäminen. Perttula, J & Latomaa, T (toim.). 2009. Kokemuksen tutkimus, Merkitys – Tulkinta – Ymmärtäminen.. Tampere: Juvenes Print.
- Macmillan, B. 2006. Miksi pojat ovat poikia ja miten kehittää heidän parhaita puoliaan. Suomentanut Jaakkola, E. Werner Söderström Osakeyhtiö. Helsinki.
- Mäkisalo-Ropponen, M. 2008. Yhteisöllistä oppimista draaman avulla. Toim.: Korhonen, P & Airaksinen, R. Hyvä hankaus – teatterilähtöiset menetelmät oppimisen ja osallisuuden mahdollisuuksina. Helsinki: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Niemistö, R. 2007. Ryhmän luovuus ja kehitysehdot. Tampere: Tammer-Paino.
- Oddey, Al. 2001. Devising Theatre: A practical and theoretical handbook. Lontoo: Routledge.
- Paasila, S. 2012. Halkokarin kuudesluokkalaisten äidinkielenopetuksen draamaopetussuunnitelma. Opinnäytetyö. Centria ammattikorkeakoulu.
- Sahlberg, P & Shlomo, S. Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja. 2002. Porvoo: WS Bookwell Oy.
- Tiusanen, T. 1969. Teatterimme hahmottuu: näyttämötaiteemme kehitystie kansanrunoudesta itsenäisyyden ajan alkuun. Helsinki: Kirjayhtymä.

Toivanen, T. Draama- ja teatterikasvatuksen ulottuvuuksia varhaismurrosikäisen näkökulmasta. Karppinen, S; Ruokonen, I & Uusikylä, K (toim.). 2005. Taidon ja taiteen luova voima.

Sähköinen julkaisu

Kokkolan kaupunki. Ykspihlajan koulu. 2016. Www-sivu. Saatavissa:
http://www.kokkola.fi/palvelut/opetus_ja_kasvatus/perusopetus/luokat_1_9_fi/yks_pihlajan_koulu/ Luettu: 15.2.2016

Kokkolan kaupunki. Halkokarin koulu. 2016. Www-sivu. Saatavissa:
http://www.kokkola.fi/palvelut/opetus_ja_kasvatus/perusopetus/luokat_1_9_fi/halkokarin_koulu/fi_FI/halkokarin_koulu/ Luettu: 15.2.2016

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2014. Www-dokumentti.
Saatavissa:
http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf Luettu: 8.3.2016

Julkaisemattomat lähteet

Karvonen, K. 2015. Puhelinkeskustelu opinnäytetyön ohjaajan kanssa.

Tuomola, F. 2015. Työpäiväkirja.

Tuomola, F. 2012. Oppimispäiväkirja. Centria-ammattikorkeakoulu.

TEATTERITAIDE OPPIAINEEKSI PERUSOPETUKSEEN!

TEATTERITAIDE ANTAA MUODON JA VÄLINEET ELÄMÄN OPISKELEMISEEN JA YMMÄRTÄMISEEN

Teatteritaide oppiaineena kattaa kaikki osallistavan ja esittävän teatterin toimintamuodot. Käytännössä opetus etenee erilaisten ryhmäkeskeisten draaman ja teatterin työmuotojen ja osa-alueiden kautta esittävän teatterin kokemiseen ja tekemiseen.

LAPSELLA ON OIKEUS TEATTERITAITEEN OPPIMISEEN

Pätevän, suunnitelmallisen ja pitkäjänteisen teatteritaiteen opetuksen sisällyttäminen perusopetuksen tuntijakoon saattaa draaman ja teatterin oppimisen kaikkien lasten ja nuorten ulottuville. Tämä on tärkeää siksi, että vaikka koulussa tehtävällä teatterilla on pitkät perinteet ja teatteritaiteen perusopetuksesta on tarjontaa, ne eivät tällä hetkellä takaa valtakunnallista tasa-arvoisuutta.

ITSETUNTEMUS VAHVISTUU

Teatteritaiteessa oppiminen mahdollistaa erilaiset tietämisen tavat, tunteet ja toiminnan. Teatteritaiteen opetuksen tavoitteena on oppilaan itsetuntemuksen vahvistaminen. Teatteritaiteessa lapsi ja nuori käyttää omaa kehoaan, ajatteluaan ja kokemuksiaan kokonaisvaltaisesti. Teatteriopetus voimaannuttaa: ”Sinä olet ainutkertainen ja arvokas; samalla yksi miljardeista”.

VUOROVAIKUTUS JA YHTEISÖLLISYYS MUUTTUVASSA, MONIKULTTUURISESSA MAAILMASSA

Teatteri on kollektiivinen taidemuoto, jossa korostuu yksilöiden välinen yhteistyö ja ryhmälähtöisyys, korkea elämystaso sekä keskeneräisten tilanteiden sietäminen. Teatteritaiteessa ihmisenä olemista tutkitaan toiminnallisilla keinoilla sekä opitaan toisten huomioon ottamista, yhteistyötaitoja ja yhteisöllistä elämäntapaa. Teatteritaide ehkäisee syrjäytymistä ja antaa valmiuksia kohdata oman elämän ja yhteiskunnan muutoksia.

OSALLISTUMINEN JA ESIINTYMINEN

Teatteritaiteessa opitaan sekä inhimillisen viestinnän että median erilaisten muotojen ymmärtämistä ja tulkintaa. Samalla siinä harjaannutaan nyky-yhteiskunnassa ja tulevaisuudessa tarvittaviin viestintä-, esiintymis- ja vuorovaikutustaitoihin. Teatteritaide mahdollistaa osallistumisen toimijana ja kokijana.

TEATTERITAIDE EHEYTTÄÄ

Teatteritaiteessa käsitellään fiktion ja todellisuuden suhdetta ja harjaannutaan tarkastelemaan asioita ja ilmiöitä etäännyttämällä. Teatteritaiteessa lapsi tai nuori voi kokea uutta ja kehittää oman elämänsä kannalta merkityksellistä ajattelua. Rooleissa toimiminen luo edellytyksiä erilaisten näkökulmien ja toimintamallien tutkimiseen ja löytämiseen. Teatteritaide mahdollistaa eri taidemuotojen sekä muiden oppiaineiden oppisisältöjen yhdistämisen kokonaisvaltaisissa oppimisprosesseissa.

TEATTERITAIDE KUULUU PERUSOPETUKSEEN MUIDEN OPPIAINEIDEN RINNALLE!

TEATERKONSTEN SOM ÄMNE IN I GRUNDUTBILDNINGEN!

TEATERKONST GER FORM OCH VERKTYG ATT STUDERA OCH FÖRSTÅ LIVET

Teaterkonst som skolämne inkluderar den deltagande och den föreställande teaterns alla verksamhetsformer. Praktiskt framskrider undervisningen genom gruppbaseade arbetsformer och delområden i drama och teater till att göra och uppleva föreställande teater.

BARNET HAR RÄTT ATT LÄRA SIG TEATERKONST

Genom att inkludera kompetent, systematisk och långsiktig undervisning i teaterkonst i grundutbildningens timplan görs drama och teater tillgängligt för alla barn och unga. Teater i skolarbetet har visserligen långa traditioner och det finns ett utbud av grundundervisning i teater, men dessa ger inga garantier för riksomfattande jämlikhet.

FÖRBÄTTRAD SJÄLVKÄNNEDOM

Lärande inom teaterkonst ger olika slag av kunskap via känslor och aktivitet. Ett viktigt mål för teaterkonsten är förstärkt självkänedom hos eleven. Barn och ungdomar använder i teaterkonsten sin kropp, sina tankar och sina erfarenheter på ett helhetsmässigt sätt. Teaterundervisning är kraftgivande (empowerment): ”Du är unik och värdefull, samtidigt som du är en bland miljarderna”.

KOMMUNIKATION OCH SOCIAL INTERAKTION I EN FÖRÄNDERLIG MULTIKULTURELL VÄRLD

Teater är en kollektiv konstform, där fokus ligger på samarbete mellan individer, på gruppstillhörighet, intensiva upplevelser och tolerans för olösta situationer. Genom teaterkonsten undersöker man aktivt vad det är att vara mänsklig, man lär sig ta hänsyn, att samarbeta och sociala färdigheter. Teaterkonsten förebygger marginalisering och ger färdigheter som behövs för att möta förändringar både i det egna livet och i samhället.

DELTAGANDE OCH FÖRESTÄLLNINGAR

Inom teaterkonsten lär vi oss att förstå och tolka olika former av mänsklig kommunikation och media. Samtidigt tränas färdigheter inom kommunikation, framträdande och interaktion som behövs i dagens och i framtidens samhälle. Teaterkonst möjliggör deltagande både som aktör och som observatör.

TEATERKONST SKAPAR HELHETER

Inom teaterkonsten behandlas förhållandet mellan fiktion och verklighet och man tränas att betrakta olika fenomen genom distansering. Via teaterkonsten kan barn och unga uppleva nya saker och utveckla tankar som har betydelse för det egna livet. Genom att agera i roll skapas förutsättningar för att undersöka och hitta olika synvinklar och verksamhetsmodeller. Teaterkonst gör det möjligt att förena olika konstformer och olika läroämnesstoff i en helhetsinriktad inlärningsprocess.

TEATERKONSTEN HÖR TILL GRUNDUTBILDNINGEN TILLSAMMANS MED ANDRA LÄROÄMNE

Suomalainen teatteritaiteen opetus ja tutkimus on jatkuvassa dialogissa kansainvälisen draama- ja teatteriopetuksen ja tutkimuksen kanssa sekä yksittäisten toimijoiden että teatteripedagogisten järjestöjen kautta. Väitöskirjatasoinen osallistavan ja esittävän teatteriopetuksen tutkimus antaa teatteritaiteen opetukselle vahvan pohjan. Tutkimus on osoittanut teatteritaiteen erityismerkityksen lasten ja nuorten yksilölliselle sekä taiteelliselle kehitykselle. Tutkimustieto antaa vahvaa näyttöä teatteritaiteen opetuksen vaikutuksista eri ikäisten ja -taustaisten lasten ja nuorten sosiaalisten taitojen, yhteisöllisyyden, aktiivisen kansalaisuuden sekä oman elämän hallinnan kehittymisestä. Teatteritaide ehkäisee koulukiusaamista, henkistä pahoinvointia ja syrjäytymistä.

Undervisningen och forskningen inom teaterkonsten i Finland för en kontinuerlig dialog med internationell drama- och teaterundervisning samt forskning, både via enskilda aktörer och via teaterpedagogiska organisationer. Forskning på doktorandnivå inom deltagande och föreställande teater och drama ger en stabil grund för undervisningen inom teaterkonst. Forskningen har påvisat vilken speciell betydelse teaterkonsten har för barns och ungas personliga och konstnärliga utveckling. Forskningsresultaten ger belägg för den inverkan som undervisning i teaterkonst har, då det gäller att utveckla sociala färdigheter, aktivt medborgarskap och gemenskap samt för att behärska livssituationer hos barn och ungdomar i olika ålder och med olika bakgrund. Teaterkonst förebygger mobbning, psykiskt illamående och utstötning.

Heinonen, Sirkka-Liisa. 2000. *Ilmaisun leikit tarinan talossa. Analyysi ja tulkinta lastentarhanopettajan pedagogisesta toiminnasta varhaiskasvatuksen draaman opetuksessa*. Tampere: Tampereen yliopisto, opettajankoulutuslaitos.

Sinivuori T. 2002 *Teatteriharrastuksen merkitys - Teatteriharrastusmotiivit ja taiteellinen oppiminen teatteriesityksen valmistusprosessissa*. Tampereen yliopisto: Tampere

Toivanen, T. 2002. *"Mä en ois kyllä ikinä uskonu ittestäni sellasta": peruskoulun viides ja kuudesluokkalaisten kokemuksia teatterityöstä*. Teatterikorkeakoulu. Acta Scenica 9.

Rusanen, S. 2002. *Koin traagisia tragedioita. Yläasteen oppilaiden kokemuksia ilmaisutaidon opiskelusta*. Teatterikorkeakoulu. Acta Scenica 11.

Heikkinen, H. 2002. *Draaman maailmat oppimisalueina. Draamakasvatuksen vakava leikillisuus*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Laakso, E. 2004. *Draamakokemuksen äärellä – prosessidraaman oppimispotentiaali opettajaksi opiskelevien kokemusten valossa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Korhonen Riitta. 2005. *Pedagoginen draamaleikki kuusivuotiaiden esiopetuksessa. Opettajien kokemuksia draamaleikistä lasten oppimis- ja opetustilanteissa*. Turku: Turun yliopisto

Walamies, Molla. 2007. *Eettinen kasvu ja dialogisuus draaman näyttämöllä*. Turku, Turun yliopisto, Åbo Akademis förlag.

Gallagher, K. 2001. *Drama Education in the Lives of Girls: Imagining Possibilities*. Toronto: University of Toronto Press.

Braverman, D. 2002. *Playing a part. Drama and citizenship*. Trentham: Stoke on trent.

Taylor, P. 2003. *Applied theatre, Creating transformative encounters in the community*. Heinemann: Portsmouth.

Booth&Gallagher.2003. *How theatre educates*. University of Toronto press.

Nicholson, H.2005. *Applied drama, the gift of theatre*. Palgrave: New York.

O'Toole; Burton; Plunkett. 2005. *Cooling conflict: a new approach to managing bullying and conflict in schools*. Pearson Education.

Nuorisotutkimusseura (2008 - 2011) Suomen kulttuurirahaston rahoittaman *Nuoret taiteen tekijöinä. Myrsky-hanke tukena nuorten elämässä*.-seurantatutkimus

MM. SEURAAVAT TAHOT OVAT ILMAISSEET TUKEVANSI TEATTERITAIDE-OPPIAINETTA:

Teatterikorkeakoulun Tanssi- ja teatteripedagogiikan laitos

Soveltavan kasvatustieteen laitos, Helsingin yliopisto:

Juhani Hytönen, professori, laitoksen johtaja, kasvatustiede, erityisesti varhaiskasvatus

Heikki Ruismäki, professori, taito- ja taideaineiden didaktiikka

Taito- ja taideaineiden tutkimuskeskus, Helsingin yliopisto

Savonlinnan opettajankoulutuslaitos, Joensuun yliopisto:

Seija Okkonen, ilmaisukasvatuksen lehtori,

Ulla Härkönen, professori, kasvatustiede, erityisesti varhaiskasvatus

Turun opettajankoulutuslaitos, Turun yliopisto:

Jorma Immonen fil. lis., draamapedagogi äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen lehtori

Rauman opettajankoulutuslaitos:

Juli Aerila, FM, KL, Äidinkielen ja kirjallisuuden didaktiikan lehtori

Jyväskylän yliopisto: Hannu Heikkinen, KT, Draamakasvatuksen lehtori (vv.2009-2010)

Metropolian, Keski-Pohjanmaan ammattikorkeakoulun ja Turun taideakatemian teatteri-ilmaisun ohjaajan koulutusta antavat koulutusohjelmat

Tampereen Yliopiston Näyttelijäntyyön laitos ja Tutkivan teatterityön keskus

Valtion näyttämötaidetoimikunta

Suomen Teatteriohjaajien Liitto ry - Finlands Teaterregissörsförbund

Suomen Näyttelijäliitto – Finlands Skådespelarförbund ry:

Teatteri- ja Mediatyöntekijät ry

Esittävien taiteiden oppilaitosten liitto ry. (Etol)

JULKILAUSUMAN ON LAATINUT TYÖRYHMÄ:

lehtori **Henna Hakkarainen** (Keski-Pohjanmaan ammattikorkeakoulu)

lehtori **Kirsi Karvonen** (Keski-Pohjanmaan ammattikorkeakoulu)

lehtori **Siri Kolu** (Metropolia Ammattikorkeakoulu)

yleisötyövastaava **Mirja Neuvonen** (Helsingin Kaupunginteatteri)

apulaisrehtori **Riitta-Mari Punkki-Heikkinen** (Oulun suomalaisen yhteiskoulun lukio).

apulaisjohtaja **Kari Rentola** (Helsingin Kaupunginteatteri),

lehtori **Riku Saastamoinen** (Teatterikorkeakoulu)

lehtori **Maissi Salmi** (Martinlaakson lukio)

johtaja **Ville Sandqvist** (Teatterikorkeakoulu/Opek)

puheenjohtaja **Anne Sandström** (Suomen draama- ja teatteriopetuksen liitto FIDEA)

koulutusvastaava **Birgitta Snickars** (Svenska Yrkeshögskolan Vasa)

draamakasvatuksen yliopistonlehtori **Tapio Toivanen** (Helsingin yliopisto)

lehtori **Annemari Untamala** (Kallion lukio)

yksikönjohtaja **Marjo-Riitta Ventola** (Keski-Pohjanmaan ammattikorkeakoulu)