

Heidi Halkilahti

Onnistumisen edellytykset draaman opetukselle peruskouluissa

Metropolia Ammattikorkeakoulu
Teatteri-ilmaisun ohjaaja (AMK)
Esittävän taiteen koulutusohjelma
Opinnäytetyö
16.11.2012

| | |
|---|---|
| Tekijä(t) Otsikko Sivumäärä Aika | Heidi Halkilahti Onnistumisen edellytykset draaman opetukselle peruskouluissa 68 sivua + 9 liitettä 16.11.2012 |
| Tutkinto | Teatteri-ilmaisun ohjaaja (AMK) |
| Koulutusohjelma | Esittävän taiteen koulutusohjelma |
| Suuntautumisvaihtoehto | Teatteritoiminnan suuntautumisvaihtoehto |
| Ohjaaja(t) | Filosofian maisteri Marja Louhija-Tyhtilä |
| <p>Opinnäytetyö käsittelee koulumaailman tämän päivän haasteita sekä tarkastelee, miten draama voi näihin vastata. Tavoitteena on selvittää, miksi ja miten draama tulisi kouluopetukseen sisällyttää sekä luoda ns. käyttöteoriaa draaman käytölle kouluissa. Opinnäytetyössä kartoitetaan teatteri-ilmaisun ohjaajan työn kolmea keskeistä työkenttää: teatteri-ilmaisun opetusta, draamaa aineopetuksessa sekä teatteritaiteen ohjausta ja opetusta. Työssä kuvataan näiden kolmen kentän yhtäläisyyksiä ja eroja sekä opetuksen onnistumisen ehtoja eri konteksteissa.</p> <p>Työssä teoreettisen viitekehyksen avulla tarkastellaan, minkälaiseen oppimiseen kouluissa pyritään, mitä ryhmässä opiskelulla tarkoitetaan, minkälaisia taitoja draaman avulla voidaan oppia sekä selvitetään, miten draamaopetusta tulisi koulun tarpeiden ja draaman tarjoamien mahdollisuuksien valossa lähestyä. Tutkimuskysymyksiä havainnollistetaan kolmen käytännön esimerkin kautta: peruskoulun taideaineen opetuksen, draama opetusmenetelmänä -kokeilun sekä harrastajateatterin näkökulmista. Teoriapohja yhdistetään käytännön kokemuksiin kehittämällä neljä onnistumisen edellytystä draamaopetukselle: ryhmässä toimiminen, tuntien fyysinen aloitus, tilannetaju harjoitusten valinnoissa sekä aito kohtaaminen.</p> <p>Draaman tavoitteita ei voi saavuttaa ilman ryhmätyöskentelyyn panostamista. Opettajan on olennaista antaa ryhmän kehitykselle aikaa. Draaman onnistuminen edellyttää vapautunutta ilmapiiriä. Draamatunnit tulee aloittaa fyysisillä lämmittelyleikeillä, sillä oppilaat on saatava liikkeelle sekä jättämään murheet ja jännitykset taakse. Opettajan on osattava ryhmän alkuvaiheessa yhdistää koko luokan panosta vaativia matalan kynnyksen harjoituksia sekä pienryhmäharjoituksia, joissa oppilas pääsee aktiivisemmin ja turvallisemmin kokeilemaan draaman työmuotoja. Olennaista on, että opettaja uskaltaa heittäytyä samalla tavalla mukaan yhteistyöhön kuin mitä hän oppilailta edellyttää. Opettajan tulisi esimerkillään kannustaa nuoria olemaan rohkeita ja luottamaan ryhmään.</p> <p>Jotta oppilaista kasvaisi tasapainoisia, oppimismyönteisiä ja maailmasta kiinnostuneita nuoria, tarvitaan draamaa sekä taideaineena että opetusmenetelmänä. Draama taideaineena vahvistaa itsetuntemusta, kehittää sosiaalisia taitoja ja vahvistaa uskoa omiin kykyihin ratkaista ongelmallisiakin tilanteita. Draama opetusmenetelmänä mahdollistaa oppilaille aktiivisen roolin oman oppimisprosessinsa suuntaajina, monipuolistaa oppiainesisältöjä, motivoi opiskelussa, mahdollistaa keskustelun opiskeltavista asioista sekä syventää oppimisprosessia. Opinnäytetyössä kehitetyt lainalaisuudet auttavat tulevia draamaopettajia välttämään turhia kompastuskiviä omassa opetustyössään ja keskittämään huomion opetuksen kannalta keskeisiin asioihin.</p> | |
| Avainsanat | draama, opetus, koulu, ryhmä, fyysisyys, tilannetaju, aito kohtaaminen |

| | |
|---|--|
| Author(s) Title | Heidi Halkilahti Prerequisites for Successful Drama Lessons at Schools |
| Number of Pages Date | 68 pages + 9 appendices 16 November 2012 |
| Degree | Bachelor of Arts |
| Degree Programme | Performing Arts |
| Specialisation option | Drama Instructor |
| Instructor(s) | Marja Louhija-Tyhtilä, Master of Arts |
| <p>In this study, the aim is to analyse the challenges of present schooling and consider how drama can meet these challenges. The aim is to define why and how drama should be included in teaching, and also a further goal is to build an everyday theory for using drama in practice. The study looks into three crucial fields of drama instructors: teaching drama as an art form; drama as a method; and teaching and directing theatre arts. The both shared and differentiating features of these three fields are described as well as the elements for successful teaching outlined in different contexts.</p> <p>Through theoretical framework, the learning objectives at schools are described. Moreover, group work and its meanings are analysed and ways of approaching drama at schools are considered. The research questions are discussed through the following three practical cases: drama as an art form; drama as a method; and finally, drama as a hobby. The prerequisites supported by theories and teaching experience for successful drama lessons are outlined. The methods include group work, physical warm-ups, situational sensitivity when selecting exercises and genuine face-to-face contacts with students.</p> <p>Successful drama lessons require a focus on group work. Teachers must give groups time to develop. Since drama cannot work without a relaxed atmosphere, lessons must always start with physical exercises. This helps the students to leave their worries behind and focus on the present. Teachers must have a good situational sensitivity on how to combine whole-class activities and small-group activities. Activities conducted with everyone must be easy and depend on everyone's effort. The small-group activities should enable the students to practice drama skills in safe and comfortable settings. It is crucial that teachers are active in drama lessons and set an example of being courageous and open-minded for new things.</p> <p>Schools need both drama as an art form as well as a method in order to help students become balanced and positive inquirers of the world. Drama as an art form enhances self-awareness, develops social skills and strengthens the students' beliefs in their problem solving skills. Drama as a method allows the students actively to self-regulate their own learning, makes learning process more versatile, motivates the students, helps the students to share their learning with one another and deepens the learning process. The terms for successful drama lessons created in this study should help drama teachers focus on essential aspects in their drama teaching practices.</p> | |
| Keywords | drama, teaching, school, group work, physical activities, situational sensitivity, genuine contact |

Sisällys

| | | |
|-------|--|----|
| 1 | Johdanto | 1 |
| 2 | Draama kouluihin – mitä, miksi ja miten? | 4 |
| 2.1 | Koulumaailman vaatimukset | 4 |
| 2.2 | Ryhmässä työskentely | 6 |
| 2.3 | Minkälaisia taitoja draamaopetuksessa opitaan? | 7 |
| 2.3 | Tulisiko draama sisällyttää kouluopetukseen taideaineena vai opetusmenetelmänä? | 10 |
| 3 | Käytännössä opittua | 12 |
| 3.1 | Opetus- ja ohjaustaustastani | 12 |
| 3.2 | Draama taideaineena – kokemuksia ilmaisutaidon opettamisesta | 15 |
| 3.2.1 | Ryhmän toiminta | 16 |
| 3.2.2 | Alkulämmittelyn fyysisyys | 19 |
| 3.2.3 | Tarinan kerronnan opettaminen | 21 |
| 3.2.4 | Tilannetaju | 23 |
| 3.2.5 | Tekemisen ilo | 25 |
| 3.3 | Draama opetusmenetelmänä – kokemuksia draamapedagogien ja aineopettajien yhteistyöstä draamapilottihankkeessa Espoossa | 26 |
| 3.3.1 | Espoon kaupungin sivistystoimen draamapilottihankkeen tausta ja tavoite | 26 |
| 3.3.2 | Teatteri-ilmaisun ohjaajien työ pilottihankkeessa | 27 |
| 3.3.3 | Opetus kouluissa | 30 |
| 3.3.4 | Pilottihankkeen arviointia | 35 |
| 3.4 | Draama vapaaehtoisena valintana – kokemuksia harrastajateatteritoiminnasta | 37 |
| 3.4.1 | Devising-teatteri | 39 |
| 3.4.2 | Matka <i>Teitä.</i> -näytelmän maailmaan; ryhmäprosessin, tarinan kerronnan ja kohtausten rakentuminen näytelmäksi | 40 |
| 3.5 | Yhteenvedo kokemuksista draamasta taideaineena, opetusmenetelmänä ja harrastuksena | 43 |
| 4 | Onnistumisen edellytykset draaman opetukselle peruskouluissa | 47 |
| 4.1 | Ryhmäytyminen ja ryhmätyöskentely | 48 |
| 4.2 | Fyysiset leikit ja nauru | 53 |
| 4.3 | Tilannetaju ja harjoitusten valinta | 55 |
| 4.4 | Aito kohtaaminen | 58 |

| | | |
|---|--|----|
| 5 | Pohdinta | 60 |
| | Lähteet | 65 |
| | Liitteet | |
| | Liite 1. Sodanjälkeinen Suomi, 8. luokan historia | |
| | Liite 2. Laillisuuskasvatus, 9. luokan yhteiskuntaoppi | |
| | Liite 3. Tarinan kerronta, 7. luokan äidinkieli ja erityisopetus | |
| | Liite 4. Sortokausi, 7. luokan historia | |
| | Liite 5. Jämäkkyys, 7. luokan terveystieto | |
| | Liite 6. Imperialismi, 8. luokan historia | |
| | Liite 7. Lapsuus ennen ja nyt, 7. luokan kuvataide ja äidinkieli | |
| | Liite 8. Draamatarina, 1. – 6. -luokkien äidinkieli | |
| | Liite 9. Kultakausi, 7. luokan kuvataide | |

1 Johdanto

Draamaa on esitetty viralliseksi oppiaineeksi kouluihin useampaan kertaan ja vuonna 2010 Opetus- ja kulttuuriministeriön tuntijakotyöryhmä esitti aineen lisäämistä koulujen opetussuunnitelmiin. Tämä esitys kuitenkin kumottiin vuoden 2012 tuntijakotyöryhmän esityksessä. Draaman merkityksestä koulujen opetukselle on keskusteltu vuosikymmeniä. Keskustelua on synnyttänyt mm. draaman rooli kouluissa: tulisiko ainetta lähestyä omana erillisenä taideaineenaan, vai riittääkö draaman sisällyttäminen muiden aineiden opetukseen opetusmenetelmänä? Toistaiseksi draaman rooli kouluopetuksessa on ratkaistu niin, että se on sisällytetty äidinkielen opetuksen osaluokkiin sekä osaksi muiden aineiden opetusmenetelmiä.

Tarkastelen työssäni, minkälaisia haasteita kouluissa tänä päivänä kohdataan ja miten draama voisi osaltaan näihin haasteisiin vastata. Minua kiinnostaa selvittää, minkälaisia valmiuksia draaman opiskelu yhtenä koulun taideaineista kehittäisi nuorissa sekä mitä draaman säännöllinen käyttö yhtenä aineopetuksen opetusmenetelmänä voisi mahdollistaa. Tavoitteenani on selvittää, miksi ja miten draama tulisi kouluopetukseen sisällyttää. Tämän lisäksi tavoitteenani on oman työni pohjalta luoda ns. käyttöteoriaa draaman käytölle kouluissa. Minusta draamaopetuksen onnistuminen edellyttää tiettyjen opetuksen lainalaisuuksien toteutumista. Nämä pyrin tutkimuksessani tuomaan esiin. Koska teatterilla on Suomessa suhteellisen lyhyt historia esimerkiksi Iso-Britanniaan verrattuna, kestää draaman merkityksen osoittaminen päättäjille ja opetusalan ammattilaisille pitkään. Jotta draaman saisi kouluissa toimimaan, on mielestäni ensiksi tarkasteltava, minkälaisia haasteita uusi oppiaine tai opetusmenetelmän soveltaminen kouluissa kohtaa.

Perehdyn tutkimuskysymyksiini kolmen käytännön esimerkin kautta. Nostan esiin kokemuksiani ja havaintojani työstäni ilmaisutaidon opettajana peruskoulun yläluokilla. Lisäksi arvioin oppimaani toimiessani mukana Espoon kaupungin draamapilottihankkeessa. Hankkeen tavoitteena oli kokeilla draaman soveltamista eri aineiden opetuksessa. Viimeisenä käytännön esimerkkinä käytän työtäni ja tekemiäni havaintoja harrastajateatterissa niin taiteen perusopetuksen piirissä kuin harrastajaryhmän ohjaajanakin. Tulen kuvaamaan käytännön työssäni kohtaamiani haasteita ja sen pohjalta löytämiäni yleistettäviä, teorioidenkin tukemia löydöksiä.

Käytän työssäni käsitettä draama kahdesta syystä. Mielestäni Toivanen (2010, 8) on määritellyt käsitteen hyvin kirjassaan *Kasvuun!*: ”Opetuksessa toteutettavista prosesseista, joissa käytetään teatterin dramaturgisia keinoja, roolien, ajan, paikan ja tilan manipulointia, mutta ei tähdätä välttämättä ulkopuoliselle yleisölle tehtävään esitykseen, käytetään nimitystä draamakasvatus tai draama.” Tämän minunkin näkökulmaani kuvaavan määritelmän lisäksi haluan käyttää käsitettä draama siitä syystä, että Opetus- ja kulttuuriministeriön tuntijakotyöryhmä esitti sitä nimeä oppiaineelle. Suomen draama- ja teatteriopetuksen liitto (FIDEA) pohti Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmälle lähettämässään tuntijakoesitystä koskevassa lausunnossaan (Franck 2010) nimeä ja siihen liittyviä väärinkäsityksiä, joissa draama on käsitetty opetusmenetelmänä tai osana äidinkielen opetusta erillisen oppiainestatuksen sijaan. FIDEA on alun perin kannattanut itsenäisen taideaineen nimeksi teatteritaidetta, sillä se kuvaa ainetta draamaa laaja-alaisemmin. Olen kuitenkin sitä mieltä, että nimen määrittely on melko toisarvoista. Tärkeämpää on puhua draaman mahdollisuuksista kouluissa niin omana oppiaineenaan kuin opetusmenetelmänäkin. Jotta yhteiselle dialogille ei syntyisi turhia esteitä, haluan jakaa Opetus- ja kulttuuriministeriön tuntijakotyöryhmän käyttämän käsitteen draama.

Tutkin teoreettisen viitekehyksen kautta, minkälaiseen oppimiseen kouluissa nykyoppimisteorioiden valossa pyritään, miten draamalle keskeistä ryhmätyöskentelyä erilaisten ryhmäteorioiden valossa lähestytään sekä miten draaman opetusta ja ohjaajan roolia kuvataan alan kirjallisuudessa. Tavoitteenani on nivoa yhteen niin kouluista kuin teatterimaailmastakin kirjoitettu oppimisen/ohjaamisen teoria ja etsiä omia kokemuksiani heijastuspintana käyttäen lainalaisuuksia, joiden avulla draaman soveltaminen ja sisään ajaminen koulun arkeen olisi sulavampaa.

Aineopetus on jo pitkään painanut ongelmassa peruskoulussa. Nuorten maailma ja peruskoulun oppiainesisältöjen opetus eivät usein tunnu kohtaavan. Nuorten aktiivisuutta oman oppimisensa ohjaajina korostetaan sekä opettajia kannustetaan nuorten osallisuuden lisäämiseen koulun arjessa. Kuitenkin todellisuudessa nuoret usein kokevat opiskelun elämästään irrallisena eivätkä koe osallistuvansa opintojensa suunnitteluun ja toteutukseen. (Hakkarainen 2006, 6–7.)

Stereotyyppisesti draama mielletään kouluissa hörhöilyksi ja näyttelemiseksi, leikiksi. Leikki on jotain, mikä sopii koulupäivien ulkopuolelle, mutta leikkiin kuuluva mielikuviutus ei sovellu esimerkiksi tietopainotteisten aineiden opetukseen. (Ks. myös Heikkinen,

2004, 59–60.) Uskonkin, että tämä stereotyyppinen ajattelu draamasta toimii voimakkaana vastavoimana draamaopetuksen ajamiseen kouluihin. Mikäli opettajilla ei ole omakohtaista kokemusta draaman käytöstä, on heidän vaikea ymmärtää, mitä tarjottavaa draaman menetelmien käytöllä voisi olla heidän oppiaineensa opiskelussa. Muutosvastarinta on erityisen voimakasta silloin, kun pelkona on oman työn kontrollin menettäminen ja tilanteiden hallitsemattomuus. (Ks. myös Heikkinen 2002, 109–110; Toivanen 2010, 40.)

Tavoitteenani on tässä työssä perehtyä draaman tarjoamiin mahdollisuuksiin syventää ja monipuolistaa opetusta kouluissa. Koska tällä hetkellä draamalla ei ole oppiaineen asemaa kouluissa, on sen käyttö jäänyt valinnaisaineen ja opetusmenetelmän varaan. Molemmissa tapauksissa draaman käyttö kouluissa onkin sidottu valintoihin: valitsevatko oppilaat sen valinnaisaineekseen, ja haluavatko aineopettajat käyttää sitä aineensa opetuksessa. Mielestäni draaman mahdollisuudet konkretisoida ja syventää opiskeltavia asioita ovat rajattomat. Draaman käyttö opetusmenetelmänä eri oppiaineissa opettaisi oppilaille sisällöllisen ymmärryksen konkretisoinnin lisäksi ryhmätyötaitoja ja auttaisi heitä kohtaamaan toisensa aitoina itsenään. Minusta ei kuitenkaan olisi mielekäästä opettaa kaikkia oppiainesisältöjä draaman keinoin ja näenkin, että draama taideaineena vastaisi kokonaisvaltaisen kasvun haasteisiin. Mikäli kaikilla olisi draama taideaineena (aivan kuten kuvataide ja musiikkikin), oppisivat oppilaat toistensa kuuntelua, kohtaamista, yhteistyötä, erilaisuuden hyväksymistä, tarinoiden kerrontaa ja itsetuntemusta luontevasti kouluviikon aikana. Lisäksi oppilailla olisi tällöin käsitys siitä, miten draaman parissa työskennellään, ja draaman soveltaminen aineopetuksessakin olisi helpompaa. Mielestäni draaman sisällyttäminen kouluopetukseen sekä taideaineena että opetusmenetelmänä loisi erinomaisen pohjan ja perustan tasapainoisen nuoren kasvulle. (Ks. myös Toivanen 2010.)

Tarkastelen luvussa 2, minkälaiseen oppimiseen kouluissa nykyään pyritään, mitä ryhmässä opiskelulla tarkoitetaan, minkälaisia taitoja draaman avulla voidaan oppia sekä selvittämään, miten draamaopetusta tulisi koulun tarpeiden ja draaman tarjoamien mahdollisuuksien valossa lähestyä. Luvussa 3 tarkastelen tutkimuskysymyksiäni kolmen käytännön esimerkin kautta. Tavoitteenani on kuvata prosesseja, jotka ovat minulle opettaneet, miten draaman saa kouluympäristössä toimimaan sekä tutkia draamaopetuksen eroja ja yhtäläisyyksiä kouluopetuksen ja harrastustoiminnan välillä. Luvussa 4 kuvaan niitä lainalaisuuksia, joita käytännössä

oppimani ja teorian valossa draamaopetuksen onnistuminen kouluissa edellyttää. Viimeisessä luvussa arvioin työtäni, asetettujen tavoitteiden toteutumista sekä draamaopetuksen tulevaisuuden näkymiä.

2 Draama kouluihin – mitä, miksi ja miten?

2.1 Koulumaailman vaatimukset

Opetuksen painopisteiksi on viime vuosina nostettu tiedon omakohtainen rakentaminen, oman oppimisprosessin suuntaaminen, ryhmätyötaitot, tutkiva ote ja aineiden välinen yhteistyö. Kouluihin toivottaisiin lisää oppilaiden motivointia, yhteisöllisyyttä, turvallisuutta ja toisten kohtaamista. (Husu 2002, 130; Repo-Kaarento & Levander 2003, 144–145; ks. myös Halkilahti 2006.)

Oppiminen nähdään nykyään yhteisöllisenä prosessina, jossa ryhmä toimii oppimisen perusyksikkönä. Vuorovaikutustaitojen harjoittelua pidetään opetuksen tärkeänä painopisteenä ja on alettu ymmärtää, miten ryhmätyötaitoja opitaan ainoastaan toimimalla. (Repo-Kaarento & Levander 2003, 144–145; Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004, 15–16, 246, von Wright 2001, 4–8; Repo-Kaarento 2004, 504; Tynjälä 1999, 172–176; Tynjälä 2002, 148.)

Itseohjautuvassa oppimisessä motivaatiolla ja oppimisorientaatioilla on keskeinen rooli. Opiskelijoiden tulisi päästä osallisiksi oman toiminnan suunnittelussa, ohjaamisessa ja arvioinnissa. Oppimisympäristöjen tulisi myös mahdollistaa avoin ja pohdiskeleva vuorovaikutus. Olennaista itseohjautuvuuden mahdollistumisen kannalta on opettajan roolin muuttuminen. Jotta oppilaat oppisivat tutkimaan opiskeltavia ilmiöitä, tulisi koulutuksessa pyrkiä ymmärrykseen ja sosiaalisiin prosesseihin. Oppilaiden ajattelemaan oppimisen taitoja säätelee merkittävästi motivaatio, johon puolestaan vaikuttaa ratkaisevasti oppilaan rooli oman opiskeluprosessinsa suuntaajana. (Hakkarainen ym. 2004; Bereiter 2002, 357, 360, 375, 380; Bereiter & Scardamalia 1989, 385; Kuhn, D. 1991, 2–5, 292–295; Resnick 1989, 5–6, 9–10.)

Nykyaikaisia yhteiskunnallisia ja maailmanlaajuisia ongelmia ei pystytä enää ratkaisemaan yhden tieteenalan sisällä ja tutkijat ovatkin alkaneet korostaa yhteistyön

merkitystä. Ihmisten käsityksen maailmasta tulisi olla mahdollisimman kokonaisvaltainen. Tästä syystä kokonaisuuksien hahmottamista on alettu korostaa yli yksittäisten oppiaineiden ja asiantuntijoita on kannustettu ainerajoja ylittävään yhteistyöhön. (Bereiter 2002, 363; Moran 2002, 3–14.)

Nuorten itseilmaisu kehittyy kouluissa vuorovaikutuksessa toisten nuorten ja aikuisten kanssa. Koska nuoret ovat kouluissa tekemisissä useamman aikuisen, ei pelkästään nuorten, kanssa, oppivat he siellä vastavuoroisia vuorovaikutustaitoja. Koululuokalla, ryhmän koolla ja sen pysyvyydellä on nuoren psykososiaalisen kehityksen kannalta suuri merkitys. (Hietala, Kaltiainen, Metsärinne & Vanhala 2010, 10.)

Nuorten (ja aikuisten) koulupäivään sisältyy monenlaisia haasteita normaalin opetustilanteen lisäksi. Nuoret myöhästelevät tunneilta, poistuvat koulualueelta tupakalle tai ostoksille, häiritsevät tuntityöskentelyä mm. puhumalla, leikkimällä kännyköiden, erilaisten elektroniikkasoitinten ja sytkäreiden kanssa. Nuoret saattavat jättää opiskeluvälineensä kotiin, tulla luokkaan sääntöjen vastaisesti pipo ja takki päällä, piirrellä pulpetteihin ja seiiniin, sylkeä, roskata tai puhua asiattomasti. Nuoret näyttävät avoimesti, kun oppiminen ei heitä kiinnosta. Opettajilla kuluu suuri osa tunnin ajasta järjestyksenpitoon. Joskus tilanteet kärjistyvät väkivaltaisiksi ja aggressiivisiksi. (Hietala ym. 2010, 11–12.)

Nuorten kohtaamisessa puhutaan usein pyrkimyksestä löytää yhteinen kieli. Aikuiset syyllistyvät usein luettelemaan nuorelle faktoja heidän käytöksestään ja säännöistä. Koulun aikuisten tulisikin kehittää heidän vuorovaikutustaitojaan jatkuvasti, jotta he osaisivat kohdata nuoren rakentavalla tavalla. Nuoren toimintaa voi ymmärtää, mutta väärää käytöstä ei saa hyväksyä. Vuorovaikutustaitojen lisäksi niin nuorten kuin aikuistenkin tulisi osata tunnistaa erilaisia tunteita ja niiden ilmaisuun liittyviä haasteita. Kun nuori siirtyy alakoulusta yläkoulun puolelle, vähenee hänen saamansa henkilökohtaisen palautteen määrä. Yläkoulussa nuorilla on melko vähän kahdenkeskistä kanssakäymistä aikuisten kanssa ja opettaja kohtaa oppilaansa vain luokkatilanteissa, välitunneilla ja käytävillä oppilasryhminä. Nuorille aikuisten henkilökohtainen kohtaaminen olisi erittäin tärkeää. (Hietala ym. 2010, 12–15.)

Tarkastelen seuraavassa alaluvussa tarkemmin ryhmässä toimimista, sillä hyvien ryhmätyötaitojen pohjalle rakentuu niin itsetuntemuksen syveneminen, tutkiva ote kuin itseohjautuvuuteen kasvaminenkin. Emme voi rakentaa tietoa ja oppimiskäsityksiämme

puhtaasti yksinämme, vaan tarvitsemme kaikkeen toisiamme. Meidän onkin opittava tekemään yhteistyötä ja toimimaan erilaisissa ryhmissä. Ryhmässä oppimista on tutkittu paljon ja tutkimuksissa on havaittu, miten ryhmässä oppiminen kehittää kriittistä ajattelua sekä ongelmanratkaisu- ja yhteistyötaitoja (Johnson & Johnson 2002, 124–127; Repo-Kaarento 2004, 509; Sharan & Sahlberg 2002, 386–403).

2.2 Ryhmässä työskentely

Ryhmässä toimiessaan ihmiset jakavat keskenään mielipiteitään ja ajatuksiaan. Heidän näkökulmansa avartuvat ja he saavat ajatteluunsa mukaan sellaisia näkökulmia, joita he eivät välttämättä yksin löytäisi. Keskustelut toisten kanssa auttavat omien ajatusten ymmärtämisessä sekä haastavat toisinaan testaamaan omia asenteita ja jopa muuttamaan niitä. Yhdessä toimiminen tarjoaa oppilaille mahdollisuuden ratkoa yhdessä sellaisiakin ongelmia, joista selviäminen olisi heille yksin liian vaikeaa. Yhteiset pohdinnat, kysymykset, keskustelut vievät omaa ajattelua eteenpäin mielekkäällä tavalla. (Hakkarainen ym. 2004, 129, 185–186; Häkkinen & Arvaja 1999, 211, 220; Webb 1982, 429.)

Ryhmässä toimiessaan oppilaat kohtaavat erilaisia toimintatapoja ja saavat toisiltaan jatkuvasti uusia virikkeitä. Toisten toiminnan havainnointi ja vertailu opettaa oman toiminnan analysoinnissa ja säätelyssä. Oppilaan itsetuntemus vahvistuu ja hän oppii kehittämään itsesäätelynsä taitoja. Ryhmä toimiikin yksilölle usein reflektion välineenä. (Hakkarainen ym. 2004, 167, 237–239; Jauhiainen & Eskola 1994, 16.)

Opiskeltavia asioita käsitellään usein vuorovaikutustilanteissa puheen avulla. Puhuminen auttaa oppijaa ymmärtämään asioita objektiivisemmin ja liittämään opiskeltavat asiat jo olemassa olevaan tietoon. Ryhmän jäsenten toisilleen esittämät kysymykset jäsentävät omia ajatuksia, auttavat niiden tiedostamisessa ja syventävät oppilaiden käsitteellistä ymmärrystä. Tutkimuksissa on havaittu, miten puhuminen ja ryhmäläisille selittäminen on oppimisen kannalta laadukkaampaa kuin opettajalle selittäminen. Kanssaoppijat haastavat opiskelijan jäsentelemään omaa ajatteluaan, jotta hän saa kanssaoppijat ymmärtämään näkökulmansa. Opiskeltavista asioista puhuminen parantaa oppilaan oppimistuloksia etenkin silloin, kun opiskeltavat asiat ovat monimutkaisia ja vaikeita. (Hakkarainen ym. 2004, 335; Sahlberg & Leppilampi 1994, 52, 59; Webb 1982, 423–429.)

Ryhmätoiminnasta puhuttaessa on nostettu esiin ns. *social floating* -ilmiö, jolla tarkoitetaan yksilösuoritusten heikkenemistä ryhmässä ja vapaamatkustajuutta. Tämä näyttäytyy ryhmän jäsenen passiivisuutena ja hän saattaa ajatella, ettei ryhmä kaipaa hänen panostaan. Hän antaa mielellään muiden tehdä työt hänen puolestaan. (Lehtinen & Palonen 1999, 157–158; Repo-Kaarento & Levander 2003, 154; ks. myös Eteläpelto & Rasku-Puttonen 1999, 205.)

Ryhmäajattelu estää ryhmän jäseniä ilmaisemasta ryhmässä omia mielipiteitään. Epäluottamus ryhmän jäsenten välillä sekä kilpailuhenki vähentävät oppilaiden motivaatiota ja sitoutumista opiskeluun. Olennaista ryhmätehtävissä olisi varmistaa, että ryhmän jäsenille muodostuu kokonais käsitys opiskeltavasta aiheesta sen sijaan, että tehtävät jaettaisiin ryhmäläisten kesken niin, että jokainen perehtyy ainoastaan omaan osa-alueeseensa. (Häkkinen & Arvaja 1999, 214; Repo-Kaarento 2004, 505–507; Repo-Kaarento & Levander 2003, 155.)

2.3 Minkälaisia taitoja draamaopetuksessa opitaan?

Draamaharjoitukset kehittävät oppilaissa hyvin monipuolisesti erilaisia taitoja. Draaman toiminnallinen luonne auttaa oppilaita osallistumaan ja toimimaan oman oppimisensa ohjaksissa. Aktiivinen rooli oman työn ohjaamisessa ruokkii motivaatiota ja toiminnan oppilaslähtöisyys tekee työskentelystä mielekäästä. Draama on kokonaisvaltaista, se avartaa näkökulmia, kehittää ajattelun ja työskentelyn taitoja, opettaa ryhmässä toimimista ja edistää kykyä kohdata muutoksia. Draamatyöskentelyssä oppijat oppivat itsestään ja heidän ilmaisuvalmiutensa kehittyvät. (Hakkarainen 2006, 6–7; Heikkinen 2005 37–42; Häkämies 2005, 154–156; Kanerva 1997, 22; Paavonen 2012; Sinivuori & Sinivuori 2007, 21; Toivanen 2010, 12; Toivanen 2007, 10; Vehkalahti 2006; Viranko 1997, 114.)

Toivanen on eritellyt draamakasvatuksen oppimiskohteet kolmeen osa-alueeseen: taiteesta oppimiseen, sosiaaliseen ja yksilölliseen oppimiseen sekä transferiin. Taiteesta oppimisella tarkoitetaan kokonaisilmaisun kehittymistä sekä draaman tekemisen ja tietämisen taitoja. Sosiaalisen oppimisen osa-alueella tarkoitetaan yhteistyötaitoja, empatian kehittymistä, toisten huomioonottamista ja yhteisen päämäärän eteen työskentelemistä. Yksilöllisen oppimisen osa-alueella opitaan

omasta itsestä sekä omien ajatusten ja tunteiden ilmaisusta teatterin keinoin. Transferilla tarkoitetaan sitä yhteyttä, joka syntyy draamassa opitun ja muun elämän välillä. (Toivanen 2010, 15.)

Kanerva esittelee taidekasvatuksellisen draaman tavoitteiksi tulkitsemisen, esittämisen, vastaanottamisen ja tekemisen. Tulkitsemisella hän tarkoittaa niin näytelmien lukemistapaa kuin teatteriesitystenkin tulkintaa. Esittämisellä Kanerva tarkoittaa yleisön kohtaamiskyvyn vahvistamista ja näyttämöilmaisutaitojen harjaannuttamista. Tekemisen oppiminen on erilaisten virikkeiden pohjalta ideointia ja esitysten suunnittelua sekä luovuuden käyttämistä ja ryhmätyötaitoja. Vastaanottamisella Kanerva tarkoittaa oppilaiden taitoa vastaanottaa ja arvioida erilaisia esityksiä eri näkökulmista käsin. (Kanerva 1997, 23.)

Suomen draama- ja teatteriopettajien liitto FIDEAn Opetus- ja kulttuuriministeriön tuntijakotyöryhmälle lähettämässä lausunnossa (Franck 2010) kuvataan draaman soveltuvuutta kaikille sekä perustellaan draaman vastaavan nyky maailman haasteisiin. Lausunnossa kuvataan hyvin draamatyöskentelyn kokonaisvaltaista otetta ihmisenä kasvamisen näkökulmasta:

Draamatyöskentelyn avulla voi käsitellä turvallisesti vaikeitakin aiheita ihmisydestä ja toisten kohtaamisesta. Opetuksen perimmäisenä tavoitteena on monipuolisten ilmaisu- ja vuorovaikutustaitojen lisäksi auttaa oppijaa ymmärtämään itseään, toisia ihmisiä ja maailmaa, jossa elää. Vuorovaikutus- ja esiintymistaidot ovat kaikkialla työelämässä yleisin vaatimus alalla kuin alalla ja juuri niitä draaman avulla tehokkaimmin harjoitellaan ja opitaan - puhumattakaan tunnetaidoista, joiden osaaminen on koko henkisen hyvinvoinnin perusta. (Franck 2010.)

Häkämies erottelee artikkelissaan kolme syytä sille, miksi draamatyöskentelylle on nykyajan yhteiskunnassa tilaus. Ensinnäkin hän näkee draaman tarjoavan vastapainon yksilökeskeiselle elämäntavalle, sillä draamassa ihmiset tekevät työtä yhdessä. Toiseksi Häkämies mieltää draaman tasa-arvon kehittäjänä, sillä siinä ihmiset oppivat tutkimaan itseään, toisiaan ja maailman ilmiöitä eri näkökulmista. Kolmantena Häkämies nostaa esiin erillisyyden ymmärtämisen. Roolityöskentely opettaa tekijälleen hänestä itsestään, hänen omasta minuudestaan. (Häkämies 2005, 154–156.)

Yksi draaman vahvuuksista onkin rooleilla leikkiminen, sillä ne tarjoavat oppilaille keinon käsitellä uhkaaviakin asioita turvallisesti eri näkökulmista. Draama mahdollistaa sekä fiktiivisessä että reaalisessa maailmassa yhtäaikaisen toimimisen. Oppijat voivat

tarkastella roolihahmossaan asioita ensiksi fiktiivisestä maailmasta käsin ja tämän jälkeen purkaa ne todellisessa maailmassa omana itsenään. Näin oppijat voivat yhdistää kohtaamiaan asioita ja etsiä niille uusia merkityksiä. Draaman avulla voidaan käsitellä henkilökohtaisiakin kysymyksiä helpommin, sillä roolin kautta asian lähestyminen on usein helpompaa. (Hakkarainen 2006, 6–7; Toivanen 2010, 11–12.)

Heikkinen tarkastelee draamakasvatuksen mahdollisuuksia neljän oppimisalueen kautta. Hän näkee erilaisten genrejen, työtapojen, draamaprosessien sekä näiden luomien potentiaalisten tilojen avaavan tekijöilleen maailmoja, joissa opitaan sisällöistä, itsestä, sosiaalisista taidoista sekä draamasta itsessään. (Heikkinen 2001, 91.) Draaman maailmat voivat parhaimmillaan tarjota elämää muistuttavia oppimistilanteita ja mahdollisuuden roolien ja tilanteiden tutkimisen kautta maailman ymmärtämiseen. Heikkisen (2004, 136) mukaan draama kehittää sanattoman ja sanallisen viestinnän taitoja sekä oppilaiden ”älyllisiä, sosiaalisia, fyysisiä, emotionaalisia ja moraalisia alueita sellaisen oppimisen kautta, jossa oppilaiden ajatukset, tunteet ja kehollisuus ovat toiminnassa mukana.” Draaman osallistava luonne mahdollistaa yhteiskunnan kriittisesti kansalaisiksi kasvamisen ja tarjoaa opiskelijoille kokemuksia ja ymmärrystä myös muista taideaineista. (Heikkinen 2004, 136.)

Draama rakentuu ryhmässä ja siten kaikkea draamatoimintaa säätelee vuorovaikutteisuus. Draamaharjoitukset kehittävät oppilaiden ryhmätyö- ja sosiaalisia taitoja sekä vahvistavat yhteisöllisyyttä. Harjoitusten kautta oppilaat oppivat luontevasti toistensa kuuntelemista ja kunnioittamista, toistensa hyväksymistä sekä yhdessä toimimista. (Toivanen 2010, 12; Vehkalahti 2006, 33–34; ks. myös Viranko 1997, 114.)

Motivaation syntyemisessä ratkaisevassa roolissa on oppilaan aktiivinen osallisuus tuntityöskentelyssä. Draaman käyttö haastaa oppilaita tarkastelemaan opiskeltavia aineita monipuolisemmin ja etsimään konkreettisia muotoja niiden käsittelylle. Draama innostaa ihmisiä toimimaan yhdessä ja pohtimaan, mitä kullekin tarkasteltava ilmiö tarkoittaa. Yhteistoiminta haastaa oppilaita keskustelemaan opiskeltavista asioista ja pohtimaan, miten opitut asiat voisi toisille esittää. (Ks. myös Hakkarainen 2006, 6–7.)

Omistajuus omasta oppimisesta mahdollistuu hyvin draamatyöskentelyssä. Omistajuuden syntyyn vaikuttaa oppimisen kontekstuaalisuus sekä se, että oppijat saavat olla osallisina ongelmanasettelussa ja ongelmanratkaisussa. Draamalliset toiminnot tekevät oppimisesta elävää ja sitouttavat oppijat toimintaan. Onkin tärkeää,

että lasten ja nuorten annetaan vaikuttaa draamaprosessin kulkuun. (Sinivuori & Sinivuori 2007, 21.)

Draaman toiminnallinen luonne mahdollistaa oppilaslähtöisemmän lähestymistavan opetukseen ja harjoitukset pitävät oppilaat aktiivisina oman oppimisprosessinsa säätelijöinä. Draamatunneilla oppilaat toimivat keskenään, pääsevät irti pulpeteistaan, työstävät yhdessä opiskeltavia asioita ja etsivät niille toiminnallisia muotoja ja tapoja. (Hakkarainen 2006, 6–7; Heikkinen 2004, 130; Toivanen 2007, 10.) Draamasta ajatellaan herkästi, ettei sen kautta oppiminen ole oikeaa oppimista. Hakkarainen kuvaa esipuheessaan hyvin draaman merkitystä ja mahdollisuuksia:

Usein ajatellaan, että tarinoilla, leikillä ja draamalla ei ole mitään tekemistä oikean oppimisen kanssa. Oikeaa oppimista on läksyjen lukeminen, tehtävien ratkaiseminen ja tietojen ryhmittely. Kehittyneempi oikean oppimisen rajaus voi olla tutkivan oppimisen idea. Ideaa toteuttaessaan lapset muodostavat hypoteeseja, keräävät todistusaineistoa sekä tekevät tulkintoja ja johtopäätöksiä. Parhaimmillaan voidaan jopa tuottaa uutta tietoa. Oppimisen paradoksina voi pitää sitä, että lasten luovuus ja asioihin paneutuminen voi olla laadullisesti parempaa tilanteissa, joissa ei keskitytä faktoihin ja tietämisen osaamiseen. Oppiminen ei ole pelkästään tosiasioiden hallintaa. – – Vallitseva aineopetuksen järjestelmä korostaa tietoa ja faktoja. Useimpiin tehtäviin löytyy vain yksi oikea vastaus. – – Voimme puhua elävästä tiedosta ja elävän tiedon rakentamisen prosessista. Sen lähtökohtana ovat kirjojen takana oleva todellisuus sekä lasten oma ajattelu ja kokemus. Se asettaa lapsen tilanteeseen, jossa lapsi joutuu pohtimaan kysymystä millainen minä olen ja millaiseksi haluaisin tulla. (Hakkarainen 2006, 7.)

2.3 Tulisiko draama sisällyttää kouluopetukseen taideaineena vai opetusmenetelmänä?

Heikkinen on lyhyesti käynyt läpi draaman opetuksen lähihistoriaa jakamalla kehityksen neljään vaiheeseen. Ennen ensimmäistä maailmansotaa leikin ja näytelmäleikin nähtiin edistävän kasvua ja oppimista. Draamakasvatuksen pioneerit Winifred Ward ja Henry Caldwell-Cook näkivät koulunäytelmät kasvattavina ja korostivat dramatisointien merkitystä ilmaisutarpeen tyydyttäjänä. Toisen maailmansodan jälkeen puolestaan Peter Sladen ja Brian Way mielsivät liian varhaisen altistamisen yleisölle olevan lapsille vahingollista ja tästä syystä he eivät kannattaneet koululaisnäytelmiä. Draaman ydin nähtiin silloin lapsikeskeisyydessä, millä tarkoitettiin draamaa välineenä persoonallisuuden kehittämiseen ja itsetuntemuksen syventämiseen. Dorothy Heathcote ja Gavin Bolton toivat Suomeen käsitteet pedagoginen draama ja luokkahuonedraama, jolla he tarkoittivat yleisinhimillisten aiheiden käsittelyä draaman keinoin. 1980 –luvun lopussa David Hornbrook synnytti väittelyn draaman asemasta oppimismetodin tai taideaineena. Hornbrook kannatti draamaa taidemuotona ja

esimerkiksi Bolton mielsi sen pikemminkin oppimismetodiksi. 1990 -luvulta tähän päivään väittely draamasta oppiaineena tai opetusmenetelmänä on todettu hedelmättömäksi. Molemmat puolet on nähty tarpeellisina. (Heikkinen 2004, 26–28.)

Suomalaisessa opetussuunnitelmatyössä on jo pitkään keskusteltu draaman roolista kouluissa. Keskustelua on käyty siitä, nähdäänkö draama erillisenä oppiaineena vai aineopetusta tukevana opetusmenetelmänä. Anna-Lena Østern ei näe näitä kahta toisiaan poissulkevinä asioina, mutta korostaa, miten draamaa käytettäessä aineiden opetuksessa on olennaista säilyttää taideaineen säännöt ja tieto. (Østern 2001, 41, 44.)

Suomen draama – ja teatteriopettajien liitto FIDEA kuvasi syyskuussa 2010 Opetus- ja kulttuuriministeriölle lähettämässään lausunnossa draaman roolia yhtenä koulun taideaineesta tarkemmin. Lausunnossa korostettiin, miten tärkeää on saavuttaa draamalle virallinen status yhtenä oppiaineena, sillä silloin kaikilla oppilailla olisi oikeus saada draamaopetusta, joka vahvistaa ilmaisu-, esiintymis- ja vuorovaikutustaitojen lisäksi muutosvalmiutta. (Franck 2010.)

Puhuttaessa draaman roolista kouluopetuksessa minusta on olennaista lähteä ensiksi keskustelemaan tavoitteista. Mikäli draamaa sovelletaan opetusmenetelmänä aineopetuksessa, ovat tavoitteet hyvin erilaiset kuin lähestyttäessä draamaa taideaineena. Draama taideaineena vahvistaisi nuorten itsetuntemusta, kehittäisi heidän sosiaalisia taitojaan, opettaisi havaittavien ilmiöiden käsittelyssä ja vahvistaisi uskoa omaan kykyihinkin ratkaista ongelmallisiakin tilanteita.

Draama opetusmenetelmänä puolestaan mahdollistaisi oppilaille aktiivisen roolin oman oppimisprosessinsa suuntaajina, tarjoaisi mahdollisuuden soveltaa ihmisille luontaista mielikuvitusta erilaisissa oppisisällöissä, motivoisi käsittelemään opiskeltavia asioita konkreettisesti eri näkökulmista, mahdollistaisi keskustelun opiskeltavista asioista ryhmän jäsenten välillä sekä näin syventäisi oppimisprosessia. Draama yhtenä opetusmenetelmänä tarjoaisikin uuden tavan työstää opiskeltavia asioita ja näin pienentäisi nuorten motivaatio-ongelmia. (Bowell & Heap 2005, 12.)

Jokainen lapsi ja nuori etsii itseään, omaa ilmaisuaan ja identiteettiään. Draama taideaineena tarjoaa erinomaisen keinon päästä tarkastelemaan omaa toimintaa, analysoimaan suhdettaan muihin ja miettimään, minkälaisessa vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa toimii. Draama omana aineenaan tarjoaisi nuorille mahdollisuuden tehdä puhtaasti jotain yhdessä muiden luokkalaisten kanssa –se antaisi luvan sille, että voidaan pitää hauskaa yhdessä, tutustua toisiimme ja itseemme ja oppia käsittelemään havaitsemiamme ilmiöitä oman ilmaisumme kautta. Draama taideaineena kehittäisi myös oppilaiden ilmaisukykyä sekä esiintymistaitoa. (ks. myös Bowell & Heap 2005, 13.)

Koska draama pyrkii kokonaisvaltaisuuteen ja soveltuu minkä tahansa asian opettamiseen, sopisi se erinomaisesti syventämään eri oppiaineiden opetusta. Draaman avulla mahdollistuisi ainerajoja ylittävä opetus ja sen käyttö kehittäisi luontevasti oppilaan itsearviointitaitoja. (Viranko 1997, 111.)

3 Käytännössä opittua

3.1 Opetus- ja ohjaustaustastani

Olen alkuperäiseltä koulutukseltani luokanopettaja. Aloitin opintoni Helsingin yliopiston Kasvatustieteellisessä tiedekunnassa opettajankoulutuslaitoksella vuonna 1997. Turhauhin melko nopeasti opintojen pirstaleisuuteen ja hakeuduin muiden koulutuksen kehittämisestä kiinnostuneiden opiskelijoiden seuraan. Onneksemme syksyllä 1998 opettajankoulutuslaitokseen saatiin uusi pääainevaihtoehto kasvatustieteiden psykologia, mikä tarjosi meille mahdollisuuden uudenlaisen koulutuksen suunnitteluun. Perinteiseen linjaan turhautuneet ja kasvatustieteiden psykologian professorin luokse hakeutuneet opiskelijat muodostivat ensimmäisen kasvatustieteiden psykologian pääaineryhmän, jonka nimesimme Opettajankoulutuslaitoksen kehittämisryhmäksi. Ryhmässä aloitimme opintokokonaisuuden suunnittelun alusta, ja työmme lähtökohdaksi oli etsiä kokonaisvaltaisempi lähestymistapa opettajaksi kouluttautumiselle. Opettajan työn kannalta keskeisinä tavoitteina näimme vuorovaikutustaitojen kehittymisen ja opetussuunnitelmatyöhön kasvamisen, itsetuntemuksen syventämisen, oppimisprosessin ymmärtämisen sekä oman maailmankuvan syventämisen. Pyrimme löytämään tavan kouluttautua opettajaksi

kokonaisvaltaisesti ja halusimme siksi rakentaa opiskelun suurille kokonaisuuksille irrallisten kurssien sijaan. Nimesimme lähestymistapamme ilmiökeskeisyydeksi, sillä siinä opiskeltavat ilmiöt ovat opiskelijoiden itsensä löytämiä ja jäsentämiä, opiskelu tapahtuu pienryhmässä sekä on luonteeltaan itseohjautuvaa ja poikkitieteellistä. Maisteriopintojeni loppuvaiheessa teoretisoin yhden ryhmäläiseni kanssa pro gradu -työnä kehittämämme ilmiökeskeisyyden. (Halkilahti 2006.)

Luokanopettajan koulutuksen lisäksi opiskelin englannin aineenopettajaksi. Minua on aina kiinnostanut kieli ja kielen oppiminen, ja siinä erityisesti sen opiskelu yhteisöllisesti. Uskon, että kieltä opitaan parhaiten yhdessä, virheitä pelkäämättä. Huomasin kuitenkin opiskellessani, että kielen opiskelu on vielä hyvin yksilöllistä, ja näin kielen opetuksessa heti mahdollisuuksia draaman monipuoliselle käytölle.

Työskentelin ensiksi sivutoimisena ja sitten päätoimisena tuntiopettajana opintojeni ohessa useamman vuoden ajan kyläkoulussa Tuusulassa, jossa koulun lähestymistapa oli hyvin oppilaslähtöinen. Koulussa oli vain reilu 70 oppilasta ja kolme opettajaa. Koulu sijaitsi metsän siimeksessä, pellon laidalla ja aivan kävelymatkan päässä Tuusulanjärvestä. Kouluympäristö tarjosi täydellisen miljööni ilmaisulle, leikille ja naurulle. Oppiminen Tuusulan koulussa oli vapautuneen ilmapiirinsä vuoksi hauskaa, ja koulussa arvostettiin ilmaisua (toisin sanoen minun annettiin opettaa sitä koko koululle). Kyläkoulussa minulle konkretisoitui, miten lapsilla on luontainen halu ilmaista itseään ja käsitellä havaitsemiaan asioita leikin avulla. Koulun ilmaisumyönteisyys mahdollisti minulle ilmaisutaidon opettamisen kaikille alakoulun luokille, ja näin pääsin konkreettisesti tarkastelemaan, miten ilmaisun riemu säilytetään alakoulun loppuun asti.

Opetin opiskeluni ohessa myös Tuusulan kansalaisopistossa sanataidetta muutaman vuoden ajan. Huomasin tässäkin työssä, miten mikään ryhmä ei toimi, ellei ryhmäytymiseen käytetä kunnolla aikaa. Vaikka oppilaat ovat kouluissa tottuneet tekemään töitä ryhmässä, eivät he ole oppineet, miten ryhmässä vapaudutaan ja miten ryhmään voi oikeasti luottaa. Draaman menetelmät tarjoavat tähän loistavan keinon.

Siirtyminen valmistumisen jälkeen Helsingin keskustan peruskouluun töihin oli melko raju. Keskustamiljöönä pursui toki kulttuuria joka suunnasta, mutta toisaalta liikenteen melu ja luonnon vähäisyys rajoittivat oppimistilanteet pitkälti koulun seinien sisään. Ex tempore -retket ulos jäivät puuttumaan. Opetin koulussa englanninkielistä luokkaa,

jonka oppilaat tulivat ympäri maapalloa. Olin aiemminkin opetuksessani käyttänyt paljon draamaa (niin erilaisissa projekteissa kuin omana aineena), mutta erityisesti kansainvälisessä ympäristössä draaman mahdollisuudet korostuivat. Draama tarjosi keinon kommunikoida yli kielimuurien, se yhdisti luokkaa ja vahvisti ryhmädynamiikkaa. Lisäksi koulussa opiskeltiin kansainvälisen opetusohjelman (*IB-programme*) mukaisesti, jossa korostettiin aineiden välistä yhteistyötä, tutkivaa otetta, yhteisöllisyyttä ja oppimisen omakohtaisuutta. Draama tarjosi loistavan keinon näiden asioiden oppimiseen ja osoitti yhteisöllisen luonteensa opetusmenetelmänä.

Ensimmäisen opetusvuoteni jälkeen sain koulun ilmaisutaidon tunnit pidettäväksi. Sain ensimmäisiksi ryhmikseni kaksi ryhmää, joista toinen koostui kahdeksannen luokan oppilaista ja toinen yhdeksannen. Ryhmän oppilaat olivat valinneet ilmaisutaidon valinnaisaineekseen kolmen taideaineen joukosta: musiikin, kuvataiteen tai ilmaisutaidon. Olin ryhmät ensimmäistä kertaa tavatessani hämmentynyt ja jopa huvittunut, sillä suurin osa oppilaista ilmoitti minulle, etteivät he pidä ilmaisutaidosta ja totesivat sen olevan tylsää. Kysyessäni perusteluja aineen opiskelulle sanoivat he sen olleen paras huonoista vaihtoehdoista. Ensimmäinen opetusvuosi nuorten, ilmaisusta ei-kiinnostuneiden peruskoululaisten kanssa oli mahtava. Käytin aikaa valtavasti ryhmäyttämiseen (kukaan ei uskaltanut pitkiin aikoihin tehdä mitään aidosti ja kunnolla toistensa edessä), fyysiseen lämmittelyyn ja ilmaisun perusteiden opettamiseen erilaisten kohta- ja improvisaatioharjoitusten avulla. Pikku hiljaa syksyn edetessä nuoret alkoivat lämmitä ilmaisulle ja kuukausien vierieissä tunteista tuli aina vain rennompia ja hauskempia. Opin nopeasti, minkä tyyppiset harjoitukset toimivat teinien kanssa ja mitkä olivat tuhoon tuomittuja. Hauskuus ja tuntien aloituksen fyysisyys olivat kaikessa vapautumisessa avainsanana. Mikäli jokin harjoitus tuntui nuorista tyhmältä, eivät he yksinkertaisesti pystyneet heittäytymään siihen. Ryhmät alkoivat saavuttaa suosiota koulussa ja jo seuraavana vuonna ilmaisutaitoon hakeutui yli puolet enemmän oppilaita kuin ensimmäisenä opetusvuoteni.

Koska työskentelin koulussa IB-ohjelman koordinaattorina, minulle oli mahdollista toimia samanaikaisopettajana erään toisen opettajan kanssa viikon ajan. Opettajalla oli erittäin haasteellinen alakoulun luokka ja sen lisäksi aineopettajan töitä yläluokilla. Nuorempien oppilaiden kanssa haasteita synnytti luokan levottomuus ja oppijoiden erilaiset tarpeet. Yläkoulun luokilla oppilaat käyttäytyivät välillä epäkunnioittavasti ja välinpitämättömästi. Käytännön ratkaisuehdotusten lisäksi yritin työlläni näyttää draaman tarjoamia mahdollisuuksia ryhmädynamiikan ja luokkahengen

parantamiseksi. Sen lisäksi, että pidin draamatunteja luokalle, opetin luokalle myös tapoja työstää oppiainesisältöjä draaman keinoin. Opetuksen toiminnallisuus ja pulpeteista irtaantuminen lisäsivät niin isojen kuin pienempienkin oppilaiden aktiivisuutta ja kiinnostusta opiskeltavia asioita kohtaan. Draaman mahdollisuudet opiskeltavien asioiden konkretisoijana näyttäytyivät kaikille.

Työni koulumaailmassa on opettanut minulle leikin ja naurun merkityksestä ilmaisulle, itsevarmuuden kehittymisestä draamaharjoitteiden myötä, ryhmän roolista ilmaisun mahdollistajana (tai estäjänä), draaman monipuolisuudesta opiskeltavan asian konkretisoijana ja opitun demonstroijana sekä draaman mahdollisuuksista niin ryhmän yhteisöllisyyden rakentajana kuin esimerkiksi koko koulunkin yhteisöllistäjänä.

Suoritin yhden teatteri-ilmaisun ohjaajaopintojen projektiopintokokonaisuuden Kimmo Tähtivirran apulaisohjaajana Tikkurilan teatterissa syksystä 2011 kevääseen 2012. Sirkku Peltolan näytelmässä *Yksiöön en äitee ota* näytteli Tikkurilan Sirkus- ja teatterikoulun rehtori, joka pyysi minua aloittamaan kahden teatterikoulun ryhmän opettamisen syksyllä 2012. Tämän lisäksi minulla käynnistyi oma ohjaustyö Tikkurilan teatteri ry:n puolella helmikuussa 2012. Ensi-ilta *devising*-työtavalla rakennettuun näytelmään *Teitä*. oli syyskuussa 2012. Kuvaan tätä prosessia ja työtapaa tarkemmin luvussa 3.4.

3.2 Draama taideaineena – kokemuksia ilmaisutaidon opettamisesta

Olen konkreettisesti työssäni ilmaisutaidon opettajana kohdannut sen, mitä ilmaisutaidon opiskeleminen kaksi tuntia viikossa opettaa lapsille ja nuorille. Olen kaikkien ryhmieni kanssa (olen opettanut kaikkia muita peruskoulun luokkia 2 h/vko paitsi 7.-luokkalaisia) nähnyt ilmaisutaidon kehittävän oppilaiden ryhmätyötaitoja, rakentavan yhteisöllistä ilmapiiriä, vapauttavan oppilaiden ilmaisun ja luovuuden, olevan hauskaa, vahvistavan oppilaiden uskoa omiin taitoihinsa, laskevan ryhmäpainetta ja lisäävän mokaamisen sietokykyä. Ilmaisutaito on auttanut oppilaita suhtautumaan rennommin ympäröivään todellisuuteen ja toisiinsa. Draama on osoittanut, ettei kaikkea tarvitse ottaa niin vakavasti ja että me kaikki istumme loppujen lopuksi samassa veneessä.

Olen kuitenkin työni kautta oppinut, miten näihin tavoitteisiin ja draaman mahdollisuuksiin päästään. Pelkkä draaman käyttö osana koulupäivää ei riitä, vaan

ohjaajan on mielestäni otettava huomioon tiettyjä periaatteita draaman opettamisesta, jotta opetuksen tavoitteet saavutetaan. Keskeisimmät draama taideaineena -opetuksen lähtökohdat ovat mielestäni ryhmän toiminta, alkulämmittelyn fyysisyys, tarinan kerronnan opettaminen, tilannetaju ja tekemisen ilo. Kuvaan näitä kohtia seuraavaksi käyttämieni harjoitusten sekä kohtaamieni haasteiden ja havaintojen kautta.

3.2.1 Ryhmän toiminta

Kaiken alku ja juuri on ryhmässä. Opettajan tulee käyttää runsaasti aikaa siihen, että ryhmä muodostuu toimijoilleen yhteisöksi, turvalliseksi paikaksi olla oma itsensä, mokata ja yrittää. Tämä ei tapahdu muutamassa viikossa ja minusta on virhe edetä harjoituksissa esitysten tekoon niin kauan kuin ryhmässä jännitetään. Minua on auttanut ryhmän merkityksen ymmärtämisessä se, että opiskelin itse opettajaopintoni viiden hengen ryhmässä. Opin, miten tärkeää on tietää, keiden kanssa tekee töitä, mihin pyritään, mihin voi luottaa, millä pelisäännöillä pelataan. Olen työssäni ilmaisutaidon opettajana kohdannut jokaisen ryhmän kanssa aloittaessani tilanteen, jossa ryhmän jäsenet ovat ilmaisussaan hyvin eri tasoilla. Ryhmäjännitteet rakentavat aina lähtökohta-asetelman, jossa vahvemmat persoonat ovat rohkeammin esillä, ottavat kantaa ja näyttävät muille suunnan, ja hiljaisemmat tarkastelevat varovaisemmin tilannetta taustalta. Ryhmäjännitteiden purkaminen vie aikaa ja etenkin nuorille, joiden minäkuva on jatkuvassa mullistuksessa, on tärkeää saada aikaa löytää yhteinen tekeminen ja toistensa kohtaaminen.

Huomasin ensimmäisten ilmaisutaidon ryhmieni kanssa, miten minun on tehtävä työtä kahdella tasolla: ryhmän jännitteet tulee purkaa koko ryhmän kesken, mutta myös oppilaille tulee heti alussa tarjota paikka harjoitella draamaharjoituksia turvallisessa kontekstissa. Minulle konkretisoitui, miten harjoituksissa on erityisen tärkeää, että koko ryhmän kesken tehdään aluksi ainoastaan ei-taitoa vaativia harjoituksia. Harjoitusten tulee olla sellaisia, jotka edellyttävät kaikkien panosta, mutta kukaan ei nouse niistä esille. Draaman perusharjoituksia puolestaan ei missään nimessä voi tehdä koko ryhmän kesken, sillä silloin harjoituksista tulee esittämistä ja oppilaat joutuvat toistensa arvosteltaviksi. Näin ollen tein aina tuntien alussa yhteisiä koko porukan harjoituksia alkulämmittelyjen jälkeen ja tästä siirryin pienryhmätyöskentelyyn (maksimissaan 4 hköä / ryhmä). En koskaan antanut oppilaiden valita ryhmiään, sillä minusta oli keskeistä saada kaikki tuntemaan olonsa tutuksi kaikkien kanssa. Tämä ryhmäyttämisvaihe kesti useimmiten useamman kuukauden ajan.

Ryhmäyttämävaiheella tarkoitan sitä aikaa, jolloin kaikki tunnin harjoitukset ja tehtävät valitaan ryhmäytymisen näkökulmasta. Toki työskentelyssä opitaan draaman perustaitoja, mutta kaikki harjoitukset valitaan sen mukaan, mikä tukee ryhmän tilannetta ja vahvistaa yhteenkuuluvuuden tunnetta.

Ryhmän alkuvaiheessa ohjaajalla on merkittävä rooli toiminnan eteenpäin viejänä ja hyvän fiiliksen ylläpitäjänä. Olen aina ottanut erittäin tiukan otteen kaikista ryhmistäni sen suhteen, miten siellä toisia kohdataan ja kohdellaan. Oppilaat ovat koulussa oppineet piilottamaan aika paljon pinnan alle ja opettajan onkin oltava herkkänä huomaamaan ne piiloviestit, joita toisille lähetetään. Parhaiten nämä kaikki näkyvät harjoitusten lomassa. Minusta yksi tärkeimpiä periaatteita ryhmän toiminnan kannalta on se, etteivät oppilaat saa itse valita omia ryhmiään. Jaan ryhmät aina sattumanvaraisesti ja jos huomaan joillakin oppilailla olevan erityisvaikeuksia keskenään, laitan silloin heidät samaan ryhmään (ja tämän sanon myös ääneen). Ryhmästä ei voi muodostua toimivaa yhteisöä, jos kaikki eivät osaa työskennellä toistensa kanssa. Mitä sinnikkäämmin pienryhmäkokoontumista sekoitetaan ja haastetaan, sen toimivampi draamaryhmä syntyy.

Ehkä haasteellisin kohtaamani ryhmä on ollut opettaessani 24 teini-ikäistä 9. -luokkalaista, joista monet eivät olleet kiinnostuneita draamasta. Minulla oli vaikeuksia saada porukka yhteen ja pidettyä kasassa, keksiä niin isolle porukalle kiinnostavia harjoituksia, joissa ilmapiiri olisi turvallinen ja hyväksyvä sekä mieltä, miten tilaa voisi hyödyntää mahdollisimman monipuolisesti ison ryhmän toiminnassa. Havaitsin kuitenkin konkreettisesti, miten tärkeää on tarjota onnistumisen kokemus kaikille, mutta sen piti tapahtua pienryhmässä. Esiintyminen 24 oppilaan edessä oli ehdottomasti liian haastavaa murrosikäiselle. Niinpä jouduin kehrittelemään paljon pienryhmäharjoituksia, joita kuitenkin jaettiin koko porukan kesken. Minusta oli tärkeää, että ryhmästä pystyi kehittymään yhtenäinen.

Yksi tärkeä tapa purkaa ryhmäjännitteitä vaikeiden pariin yhdistämisen lisäksi on nostaa altavastaajan roolia ryhmässä. Minulla oli esimerkiksi ryhmä, jossa ilmaisutaidon oli valinnut äärettömän sisäänpäin kääntynyt, ujo ja varovainen oppilas. Oppilas ei uskaltanut puhua juuri mitään ryhmässä ja häneen oli totuttu suhtautumaan melko välinpitämättömästi ja väheksyvästi. Ensimmäinen tärkeä asia toimintani kannalta oli sanoa ääneen, ettei ketään pakoteta tekemään mitään, mikä ei tunnu hyvältä. Ilmaisuuun rohkaistuminen vie aikaa ja sitä ei saa hoputtaa. Ei ole mitään

kamalampaa kuin istua odottamassa, milloin opettajan ja muun ryhmän huomio kohdistuu sinuun ja sinun on mentävä lavalle vaikka se tuntuisi pahalta. Pienryhmätoiminnassa pyysin kaikkia osallistumaan ja kokeilemaan, mutta koko luokan eteen ei tarvinnut hypätä esiintymään, jos se ei tuntunut hyvältä. Toinen keskeinen pedagoginen päätös osaltani oli se, että antaessani palautetta nuorten toiminnasta nostin joka kerta jotain erityistä altavastaajan toiminnasta kehuttavaksi. Näin en antanut nuorille mahdollisuutta mennä tunnin jälkeen käytävälle naureskelemaan, mitä altavastaaja oli tehnyt. Koska hänen valintojaan oli kehattu, oli niissä selkeästi ollut joku idea. Tämä kuulostaa varmasti hullulta, mutta todellisuudessa suosittummat nuoret usein pyörittävät suosiotaan nauramalla jollekin toiselle. Draamaopettajan pitääkin varmistaa, ettei tunneilla synny tilanteita, joita voi kääntää jonkun pilkaksi. Pelkkä keskustelu reilusta pelistä ei riitä, vaan opettajan on osattava pelata samaa piilodialogia kuin mitä nuoretkin pelaavat.

Ryhmäharjoitteita, joita tein tämän äärettömän ujon oppilaan ryhmän sekä muidenkin ryhmieni kanssa ovat lämmittelyjen lisäksi ryhmätyö- ja keskittymisharjoitukset. Niissä toimivia ovat haarukka ja veitsi, erilaisten jonojen ym. muodostamiset sanattomasti, yhteiset valokuvat annetusta aiheesta, viestit jne (ks. tarkemmin luku 3.3.3). Heti yhteisen rakentamisen ja orientoitumisen jälkeen jaoin oppilaat pienryhmiin, jossa sitten ryhmäytymisen alkuvaiheessa toimivat nopeasti etenevät tehtäväkeskeiset harjoitukset. Oikeastaan kaikki tarinan kerronnan opettaminen -kohdassa kuvaamani harjoitukset soveltuvat tähän tarkoitukseen. Lisäksi olen käyttänyt paljon erilaisia improvisaatioharjoituksia pienryhmätyöskentelyssä niin, että improvisointia ei sinänsä tässä vaiheessa esitetä kenellekään, vaan harjoitusta vain leikitään omassa pienryhmässä. Näin improvisaation idean on myös voinut opettaa käytännössä ja sitten, kun ryhmä on ollut valmis improvisoimaan yhdessä, on harjoitus ollut kaikille tuttu. Esimerkiksi seuraavat improvisaatioharjoitukset soveltuvat pienryhmätyöskentelyyn erinomaisesti:

1. Jähmy (Yksi näyttelijä aloittaa kohtauksen lavalla. Kun muille on selvää MitäMissäMilloin, huudetaan seis ja toinen näyttelijä tulee lavalle ja muuttaa kohtauksen uudeksi. Seuraava seis! jäädyttää näyttelijät ja uuden näyttelijän on valittava jomman kumman asento ja aloitettava siitä jälleen uusi kohtaus.)
2. Meriselitys (Työntekijä on myöhässä töistä (odottaa ulkopuolella). Työkaverit ja pomo keksivät hullunkurisen selityksen, jonka sitten työkaverit yrittävät miimisesti myöhässä tulevalle kaverilleen selittää.)

3. Istuu –seisoo –makaa (Yhden näyttelijän pitää kohtauksessa aina istua, yhden seistä ja yhden maata.)
4. Neliö (Näyttelijät seisovat neliössä. Neliön eturivi käy dialogia minuutin ajan, jonka jälkeen jokainen siirtyy askeleen neliössä myötöpäivään. Jokainen näyttelijä saa päättää kuka on, neliön etuoikealle tuleva näyttelijä käynnistää aina uuden tilanteen.)

3.2.2 Alkulämmittelyn fyysisyys

Lapset ja etenkin teini-ikäiset nuoret tarvitsevat fyysisiä leikkejä, hauskuutta, iloa ja hengästymistä päästääkseen irti koulupäivän jännitteistä, huolistaan ja ajatuksistaan. Kehon vapauttamisen myötä myös mieli vapautuu ilmaisulle ja mikään ilmaisu ei toimi ilman vapautumista. Olen huomannut, miten nuoret tulevat aluksi tunneille melko laiskoina ja väsyneinä. He ovat usein istuneet koko päivän pulpeteissaan ja kuunnelleet puhetta tunnista toiseen. Se, että tunnit alkavat hikisillä leikeillä, joissa nauretaan ja hikoillaan yhdessä, yhdistää ryhmää ja saa huomion keskittymään siihen hetkeen, jossa ollaan. Fyysisyys on erinomainen tapa nollata murehtiminen, päivän tapahtumat ja saada nuoret sen avulla orientoitumaan yhteiseen toimintaan. Olen kuitenkin oppinut, miten tärkeää on, että fyysiset harjoitukset ovat leikkejä, joissa hiki sekoittuu yhteiseen iloon ja yhdessäoloon.

Aloittaessani ilmaisutaidon opettajana minulla ei ollut käsitystä siitä, mitä teini-ikäisten koululaisten opettaminen käytännössä on. Huomasin nopeasti, miten paljon heidän asenteensa vaikuttivat koko tunnin kulkuun. Minun oli toiminnassa todistettava nuorille, että harjoitukset toimivat ja niissä on joku järki. Jos nuoret eivät pitäneet harjoituksista, he eivät tehneet sitä täysillä. Huomasin, miten teatterissa yhteisriemua synnyttäneet harjoitukset eivät toimineet ollenkaan nuorten keskuudessa. Yritin esimerkiksi yhden ns. kiltin (tekivät, mitä pyydettiin, mutta eivät antaneet palaa niin kuin teatterissa pitäisi) tyttöryhmän kanssa tehdä liikkeellisiä lämmittelyleikkejä, joita olin itse teatteri-ilmaisun koulutuksessa suurella palolla tehnyt. Tytöt mönkivät lattialla ja vihasivat harjoituksia. Ne tuntuivat heistä hölmöiltä eivätkä he ymmärtäneet harjoituksen pointtia. Ei siinä muuta ideaa ollutkaan kuin lämmitellä musiikin avulla, mutta oppilaista kaikki, mikä tuntui hölmöltä, jäi tekemättä kunnolla. Ymmärsin, etteivät nuoret olleet valmiita heittäytymään harjoitukseen kuin harjoitukseen. Heille oli hauskaa tehdä asioita, jotka

he ymmärsivät ja joissa heidän mielestään oli joku järki. Lämmittelyleikkeinä tämä tarkoitti erilaisia hippoja ja muita perinteisiä lastenleikkejä.

Edellisluvussa kuvaamani ison, 24 oppilaan ilmaisuryhmän toiminnan onnistumisen kannalta fyysiset alkulämmittelyleikit olivat elinehto. Oppilaat valuivat tunnille eri tunnelmissa ja keskittyminen harjoituksiin oli hyvin jakautunutta. Selkeät lämmittelyt ja yhteinen orientaatio alkavaan tuntiin sai kaikkien huomion kiinnittymään ilmaisutaitoon ja yhdessäoloon. Fyysiset leikit osoittivat oppilaille, että tekeminen alkoi ja herätti heidän kiinnostuksensa tunnin kuvioita kohtaan.

Olen kokeillut pitää tunteja ilman fyysisiä lämmittelyleikkejä. Olen ottanut aluksi harjoituksia, joissa harjoitellaan yhdessäoloa ja orientoidutaan tulevaan, muttei niinkään hengästyttä. Esimerkiksi yksi tällainen harjoitus on teatterin harrastajille tuttu bippetibippetin pop. Siinä on sovittu erilaisia tapoja esittää annettuja asioita (norsu, leivänpaahdin, apina, James Bond jne.). Ryhmä seisoo piirissä ja piirin keskellä olija pyörii ympyrää ja osoittaa lopulta jotakuta piirissä sanomalla esimerkiksi NORSU. Tällöin sen, jota osoitetaan, tulee tehdä käsillään kärsä ja vierustovereiden pitää tehdä norsulle korvat. Jos osoittaja ehtii laskea kymmeneen ennen kuin norsu on saatu tehtyä, joutuu mokaaja piirin keskelle. Oppilaat eivät lähteneet näihin harjoituksiin oikein kunnolla mukaan ja muutenkin kaikki tunnin harjoitukset tehtiin pienemmällä liekillä. Käytäntö onkin osoittanut, miten fyysisyys käynnistää oppilaissa adrenaliinivirtauksen, joka työntää heitä esiintymisessä eteenpäin.

Olen fyysisinä leikkeinä opettanut uusia, keksinyt itse lennosta omia sekä pyytänyt oppilaita ottamaan vastuun lämpäreistä tuntien aluksi (kaksi oppilasta vetää aina yhden kerran lämpärit). Mitä tuoreempi ryhmä on, sitä enemmän lämmittelyharjoituksiin tulee käyttää aikaa. Olen tällöin yleensä leikkittänyt oppilaita puolisen tuntia ja vasta sitten siirtynyt muihin harjoituksiin. Seuraavassa muutama hyvä ja toimiva isommassa tilassa toteutettava lämmittelyharjoitus:

1. Erilaiset hipat, esimerkiksi nurkkahippa (oppilaat neljässä nurkassa, kiertosuunta esimerkiksi vastapäivään, kiinni ottaja keskellä huutaa vaihto, jolloin oppilaiden pitää siirtyä nurkasta seuraavaan nurkkaan)
2. Kääpiö – jättiläinen – velho (kaksi joukkuetta, kummatkin päättävät, mitä esittävät ja ohjaajan merkistä näyttelevät yhtä hahmoa, hävinnyt joukkue yrittää ehtiä kotipaikkaan turvaan)

3. Susi – kivi – lammas (yksi susi, yksi lammas ja muut ovat kiviä, susi jahtaa lammasta, jos saa kiinni, roolit vaihtuvat, jos lammas hyppää kiven yli, kaikkien roolit vaihtuvat)
4. Mustekala (yksi keskellä, muut salin toisessa päässä, hipan kehotuksesta ihmiset yrittävät päästä toiselle puolelle salia, kiinni jäädessä jähmettyy paikalle)

3.2.3 Tarinan kerronnan opettaminen

Olen työssäni huomannut, miten tärkeää on opettaa ilmaisutaidossa tarinan kerronnan taito. Meissä kaikissa on tuhansia tarinoita kerrottavana ja draama tarjoaa erinomaisen väylän niiden jakamiseen. Olen myös huomannut, miten konkreettinen ymmärrys toimivista tarinoista ja kohtauksista auttaa nuoria toimimaan uskottavasti lavalla. Mikäli näyttelijä ei ymmärrä tarinan jännitteitä ja kohtausten ideaa, hänen työnsä jää ontoksi. Olen työskennellyt ryhmien kanssa, joissa ei ole paneuduttu tarinan kerronnan ja kohtausten rakentamiseen kunnolla. Tällöin nuorten kerronta on ollut irrallista ja lavatyöskentely onttoa.

Minulle tyypillinen tapa rakentaa tarinan kerronnan opettaminen on lähteä yksinkertaisista tarinoista hankalampiin moniosaisiin tarinoihin. Koska tarinan kerronnan opettaminen on hankalampi kuvata kuin esimerkiksi toimivat lämmittelyleikit, yritän kuvata harjoituksia juoksevan tekstin muodossa. Aloitan tarinan kerronnan opettamisen aina neljästä valokuvasta. Se on takuuvarma harjoitus, joka on kaikille helposti lähestyttävä, mutta silti hauska ja toimiva. Neljän valokuvan ideana on pienryhmässä keksiä aihe, josta ryhmän jäsenet ovat ottaneet neljä valokuvaa. Nämä valokuvat sitten esitetään patsaina muulle porukalle (esim. aiheena Linnanmäki ja siitä ensimmäinen kuva on vuoristoradasta, toinen hattaraa syömästä, kolmas kummitusjunasta ja neljäs vessajonosta). Valokuvien kertomiseen on useita variaatioita, mutta tämä harjoitus toimii kaikenikäisille, sillä se on jokaisen omiin kiinnostuksenkohteisiin sovellettavissa. Olemme purkaneet jokaisen ryhmän kuvat niin, että pienryhmät ovat keksineet yhden kehystarinan, jonka kautta selittävät jonkun toisen ryhmän valokuvat. Ryhmät tulevat sitten esitysvaiheessa leikisti luokseni kylään ja tuovat mukanaan neljä valokuvaa. Kukin kuva selitetään ryhmän kehystarinan kautta. Harjoitus on ollut aina menestys ja se opettaa loistavalla tavalla tarinan kannalta keskeisten asioiden kiteyttämistä ja tarinan kerrontaa yhdessä (muiden kuvia selitettäessä).

Valokuvaharjoituksesta olen lähes aina edennyt Mikä tilanne? –harjoitukseen. Siinä oppilaat toimivat pienryhmissä, joista aina yksi oppilas menee luokan ulkopuolelle ja sillä välin muut päättävät tilanteen, johon hän tulee (kuka, missä, milloin). Ryhmän jäsen kutsutaan sisälle suoraan kohtaukseen ja hänen pitää tulla mukaan näyttämään kohtausta, vaikkei tiedäkään, mistä on kyse. Arvattuaan tilanteen ulkopuolelle menijä vaihtuu. Tässäkin harjoituksessa ollaan kohtausten ydinasioden kanssa tekemisissä: mitä lavalla pitää näyttää, jotta tilanne on katsojalle ymmärrettävä, miten näyttää asiat toiminnassa, sillä puhuminen ei vie tilanteita riittävän selkeästi eteenpäin.

Mikä tilanne? –harjoitus etenee usein jähmyyn. Jähmyyn kuvasin yhtenä ryhmäharjoituksena alaluvussa 3.2.1. Jähmyssä harjoitellaan hyvin toisen kuuntelua, ideoiden hyväksymistä sekä myös tarinan peruselementtien (kuka, mitä, missä) käyttöä. Helppo koko luokan kesken tehtävä improvisaatioharjoitus on 24 h puistonpenkki. Siinä lavalle laitetaan puistonpenkki ja oppilaiden kanssa sovitaan kulkusuunnat. Harjoituksessa ideana on katsoa elämää puistonpenkillä 24 tunnin ajan. Oppilaat saavat mennä ja tulla miten ja keinä tahansa hahmoina vain, ainoastaan ohjaaja antaa välillä väliaikatietoja kellonajoista. Harjoitus on loistava, sillä siinä oppilaat harjoittelevat niin kohtauksen rakentamista, tarinan elementtien käyttämistä ja esittämistä, yhteistyötä kuin improvisaatiota itsessäänkin.

Die Game on improvisaatiopeli, jossa yleisölle kerrotaan tarinaa annetusta aiheesta. Näyttelijät seisovat rivissä ja jokeri toimii kapellimestarina näyttämässä, kenen vuoro on kertoa tarinaa. Jos tarinan kertoja mokaa jäätymällä (ei keksi sanottavaa), toistamalla jo sanotun tai keskeyttämällä sujuvan kerronnan, huutaa yleisö *DIE*. Tällöin näyttelijällä on minuutti aikaa kuolla yleisön antamaan esineeseen. Tämäkin harjoitus on loistava ryhmän kesken tehtynä (ilman yleisöä tietysti). Olen harjoituttanut oppilailla yleensä kuolemista ennen itse peliä. Pyydän oppilaita kulkemaan omaan tahtiinsa tilassa ja annettuani esineen heidän tulee kuolla minuutin aikana siihen. Sekä kuoleman harjoittelussa että itse tarinan kerronnassa oppilaat harjoittelevat hyvin niin tarinan keskeisten elementtien esittämistä yleisölle kuin itse mielenkiintoista tarinan kerrontaakin yhdessä muiden kanssa.

Pienistä kohtausharjoituksista olen edennyt yksittäisten, suunniteltujen kohtausten tekemiseen annetun impulssin pohjalta. Olen saattanut näyttää oppilaille esimerkiksi

valokuvaa, jonka edustama hetki heidän tulee sisällyttää kohtaukseen (tai sitten olen pyytänyt heitä aloittamaan tai lopettamaan kohtauksen valokuvan tilanteesta). Myös muissa kohtausten rakentamisissa impulssina on voinut toimia mikä vain: koulussa tapahtunut tilanne, lehtijuttu, asunnon myynti-ilmoitus, mainos, laulu, vaate jne. Yhden kohtauksen tilanteista olemme edenneet kolmen kohtauksen tarinoihin. Tällöin olen pyytänyt oppilaita rakentamaan tarinan jostakin henkilöstä (olemme saattaneet yhdessä sopia henkilölle esimerkiksi nimen, asuinpaikan, ammatin tai sitten valinta on ollut vapaa) ja kertomaan sen kolmen kohtauksen kautta. Olen myös pyytänyt oppilaita rakentamaan yhteistä tarinaa sovitusta henkilöstä jakamalla henkilön elämän käännepeisteet kunkin pienryhmän improvisoitaviksi. Ryhmien improvisoitua kohtaukset (esim. Ryhmä A rakentaa Veikko Partasen koulusta ja harrastuksesta kohtaukset, Ryhmä B lapsuudesta ja aikuisiän perheestä jne.) katsomme tarinan putkeen ilman keskeytyksiä. Näin ryhmäläiset näkevät kokonaiskuvan yhdestä henkilöstä ilman että he ovat yksin rakentaneet koko tarinan.

Tarinan kerronnan opettamisessa olennaista on pitää harjoitukset toiminnallisina. Olen huomannut, etteivät nuoret jaksa istua kertomassa tarinoita. Tämä johtuu varmasti siitä, että koulussa istutaan, kuunnellaan ja puhutaan niin paljon muilla tunneilla. Tarinan kerrontaa voi erinomaisesti opetella toiminnallisten harjoitusten kautta ja itse asiassa ne konkretisoivat minusta vielä paremmin oppilaille sen, mitä asioita tarinat edellyttävät toimiakseen. Lisäksi toiminnallisten harjoitusten etuna on se, että oppilaille konkretisoituu, miten he päivittäin kohtaavat satoja tarinoita, jotka voi hyvin siirtää muille jaettavaksi.

Opettajan tehtävänä on antaa jatkuvasti palautetta oppilaiden tarinoista ja ohjata oppilaitakin kommentoimaan toistensa töitä rakentavasti. Mitä enemmän oppilaat oppivat erittelemään kohtausten toimivuutta ja pohtimaan, miten niitä voisi edelleen kehittää, sitä monipuolisempiin tarinoihin he itsekin yltävät.

3.2.4 Tilannetaju

Olen kohdannut usein tilanteen, miten joku tietty harjoitus ei kerta kaikkiaan jollain ryhmällä toimi, vaikka se kuinka on naurattanut ja yhdistänyt ihmisiä jossain muualla. Olen oppinut herkemmin tunnistamaan merkit toimivista ja toimimattomista harjoituksista. Perusnyrkkisääntönä voisi sanoa, ettei peruskoulujen ylemmillä luokilla

toimi ilmaisutaidon ensimmäisinä (jos myöhempinäkään) kuukausina mitkään harjoitukset, joissa leikitään jotain ilman kehystarinaa. Tällä tarkoitan harjoituksia kuten esimerkiksi kanikani, bippetibipetti pop, miimisten lahjojen antamiset ym. Koulussa nuoret jännittävät tekevänsä itsensä naurunalaiseksi ja näin leikinkin pitää tapahtua fyysisyyden varjolla, vauhdissa ja nopeasti. Mielikuvituksen käyttö tarinoissa ja kohtausten rakentamisessa onnistuu kokemukseni mukaan silloin, kun nuoret saavat ”hullutella” pienessä, turvallisessa ryhmässä. Vaikka he esittäisivät koko porukalle työnsä, ovat he ensiksi pienryhmässä kehittäneet tarinan ja siten saavuttaneet omistajuuden omaan työhönsä.

Draamaopettajalla on mielestäni oltava erinomainen tilannetaju ja -herkkyys toimiessaan nuorten parissa. Nuorten reaktioita ei pidä vähätellä ja sivuuttaa, vaan minusta ne pitää ottaa tosissaan. Jos vastustus on suurta, ei ilmaisu voi olla kovin vapauttavaa ja opettavaa. Tällä en tietenkään tarkoita sitä, että tunteilla mennään sen mukaan, mitä nuoret päättävät. Toki on harjoituksia, joista he innostuvat enemmän kuin toisista. Mutta on olemassa myös paljon harjoituksia, joita vuodesta toiseen on teatteri-ilmaisun opetuksen parissa tehty, mutta niillä ei ole mitään erityistä hienoa sisältöä, jota ilman draamaa ei voisi oppia. Opettajan on osattava erottaa tärkeät harjoitukset ja ehkä myös miettiä, miten jostain toimimattomasta harjoituksesta saisi tehtyä ryhmän tarpeisiin sopivan.

Yhtenä ilmaisutaitotuntieni periaatteena olen pitänyt sitä improvisaation lainalaisuutta, ettei toisen (eli ei myöskään opettajan) tarjousta saa hylätä sanomalla ei. Nuoret herkästi ilmaisevat kantansa kieltosanoilla ja minusta on tärkeää opettaa heille heittäytymistä ja toisen tarjousten hyväksymistä myös harjoitustasolla. Olenkin ottanut käyttöön säännön, että mikäli he esimerkiksi minun ehdottaessani jotain lämmittelyleikkiä kieltäytyvät, olemme sitä lämmittelyleikkiä varmuuden vuoksi useamman kerran ja vielä seuraavallakin viikolla.

Hyvällä tilannetajulla tarkoitan myös nuorten kohtaamista. Uskon, että olen siksi pärjännyt hyvinkin erilaisten oppilasryhmien kanssa, että kohtaan nuoret heidän omana itsenään. En myöskään itse esitä mitään, vaan olen sellainen kuin olen. Minusta on tärkeää puhua nuorille suoraan ja antaa rehellistä palautetta heidän toiminnastaan. Tämä tietysti tarkoittaa pedagogista palautetta, joka rakentavasti ohjaa heitä

tavoitteiden suuntaisesti. Nuoria ei kuitenkaan pidä varoa, sillä he itse ovat itsensä pahimpia kriitikkoja. Jos asiat käsitellään tunnilla, ei niitä tarvitse tunnin jälkeen jäädä pyörittelemään.

Olennaista tilannetajun säilyttämisen suhteen on kysyä nuorilta, mitä heille kuuluu ja missä ylipäättensä heidän elämissään mennään. Tästä syystä olenkin pitänyt kiinni ns. Mikä pössis? -kierroksestani. Lisäksi minusta on tärkeää pyytää nuorilta palautetta ja muistaa olla tasapuolinen omassa palautteessaan kaikille. Tilannetajulla tarkoitan myös sitä, että opettaja osaa erottaa, mistä nuoren mahdollinen aristelu johtuu. Opettajan tulee miettiä, onko nuoren vaikea nousta ylös penkistä ja hypätä lavalle, vaikka hän sinne hinkuisikin vai jännittääkö hän muita liikaa. Kirjoitin ryhmäharjoitusten yhteydessä erittäin ujosta oppilaastani. Hänen kanssaan oli erittäin tärkeää antaa hänelle aikaa heittäytyä koko luokan yhteisiin juttuihin mukaan. Pikku hiljaa oppilas rohkaistui, joulujuhlaesityksessä hänet nähtiin koko koulun edessä lavalla ja toukokuussa hän esiintyi näytelmässämme, jota osittain rakennettiin lennosta yleisön edessä. Voi että, mikä murskavoitto kaikille – eikä vähiten oppilaalle itselleen!

3.2.5 Tekemisen ilo

Olen huomannut, miten ilmaisutaitoa pitää ikään kuin myydä oppilaille. Mikäli ohjaaja sulkee silmänsä nuorten reaktioilta, kokevat he toiminnan ulkopuolisena, yleistävät tunteensa ja alkavat herkästi ajatella ilmaisusta negatiivisesti. Koska tavoitteena tulisi olla mahdollisimman useiden (tai oikeastaan kaikkien) oppilaiden saattaminen ilmaisutunneille, on opettajan oltava erityisen herkkänä käyttämissään harjoituksissa. Opettajan tulee mielestäni rakentaa tunnit siten, että jokaisella tunnilla saavutetaan yhteisilmaisun ilo ja *flow* esiintymisestä. Ilmaisun ilo ruokkii halua oppia lisää ja rohkeutta kokeilla uusia asioita. Jotta ilo voitaisiin saavuttaa, on harjoitteiden oltava helposti lähestyttäviä, oikealla kehitystasolla oppilaiden taitoihin nähden ja hauskoja. Jos oppilaat poistuvat tunnilta hymyssä suin ja tehdyille harjoituksille ja nähdyille esityksille nauraen, on tunti ollut onnistunut ja se taatusti houkuttelee oppilaat paikalle seuraavallakin viikolla. Vaikka ilmaisutaidon tunnit ovat yleensä koulupäivän alussa (klo 8–10) tai lopussa (klo 14–16), olen lähes poikkeuksetta saanut kaikki oppilaat paikalle puhtaasti siitä syystä, että heillä on hauskaa keskenään. Tämä on myös lisännyt ryhmien toimivuutta muissa aineissa.

Opettajan on kuitenkin tässäkin suhteessa oltava herkkänä tulkitsemaan oppilaiden naurua. Joskus valtarakenteet näyttäytyvät pilkallisena, piilotettuna nauruna tai silmien pyörittelynä. Mitään pienintäkään mulkaisua ei saa sallia. Olen aina ollut sitä mieltä, että aikuisten tulee luottaa intuitionsa oppilaiden välisten jännitteiden suhteen. Mikäli opettajasta tuntuu, että joku viesti oli kuittailua, on tähän puututtava epäröimättä. Parempi ottaa kiinni kerran väärästä asiasta kuin jättää huomioimatta ikävä käytös. Jos kaikilla on hyvä olla, kantaa ilmaisun ilo pitkälle. Nuoret pitää myös opettaa nauramaan itselleen ja suhtautumaan asioihin rennosti. Koulussa usein unohdutaan ottamaan elämä ja opiskelu turhan vakavasti. Draama tarjoaa loistavan väylän asioiden purkamiselle ja käsittelylle – jopa naurun kautta.

Tähän en osaa oikein antaa esimerkkejä käyttämästäni harjoituksista. Itse asiassa kyse on pikemminkin suhtautumistavasta harjoituksiin kuin itse harjoituksista. Opettaja voi keventää tilanteita naurulla ja vapauttaa tunnelmaa sen avulla. Nauru ruokkii motivaatiota, siitä ei ole epäilystäkään!

3.3 Draama opetusmenetelmänä – kokemuksia draamapedagogien ja aineopettajien yhteistyöstä draamapilottihankkeessa Espoossa

3.3.1 Espoon kaupungin sivistystoimen draamapilottihankkeen tausta ja tavoite

Espoon kaupungin sivistystoimi käynnisti erityisen oppimisen tuen piirissä vuoden 2011 lopussa draamapilottihankkeen, jossa tavoitteena oli selvittää, miten draama toimisi työkaluna aineopetuksessa.

Näin Metropolian työtorilla helmikuussa 2012 Espoon sivistystoimen Tehostetun ja erityisen hankkeen projektikoordinaattorin laittaman ilmoituksen, jossa etsittiin draamapedagogeja espoolaisissa kouluissa pilotoitaviin draamapedagogien ja aineenopettajien yhteistyöhankkeeseen. Pilotoinnin oli määrä tapahtua maaliskuuhun 2012 ja siihen etsittiin joko jo valmistuneita tai opintojensa loppusuoralla olevia teatteri-ilmaisun ohjaajia. Hankkeeseen palkattiin viisi teatteri-ilmaisun ohjaajaa, joista kaksi olivat valmistuneita.

Koska kyseessä oli draamamenetelmien käytön pilotointia espoolaisissa kouluissa, tulivat koulut vähitellen mukaan ja hanke kasvoikin hetki hetkeltä. Kesäkuussa pilotoinnin onnistuttua hanketta päätettiin laajentaa Espoon kouluihin ja päiväkoteihin.

Pilotoinnin tavoitteena oli kevään aikana käydä kouluttamassa draamamenetelmistä kiinnostuneiden koulujen opettajia. Koulutus tarjottiin oppitunneilla niin, että teatteri-ilmaisun ohjaaja ohjasi draamatyöpajat luokkatilanteessa ja näin opetuksen lomassa samalla koulutti opettajaa käyttämään niitä (tekemällä oppiminen). Työpajoja oli opetusryhmää kohden yhteensä neljä: ensimmäinen työpaja oli ns. starttityöpaja, jossa oppilaat ja ohjaajat lämmiteltiin draaman käyttöön ja toimintakulttuuriin. Tämä työpaja oli opettajille ja oppilaille erillinen, sillä tavoitteena oli tarjota opettajille oma työpaja, jossa voitaisiin käydä pedagogista keskustelua draaman mahdollisuuksista ja erilaisista harjoituksista. Startteja seuranneet kolme työpajaa olivat ainesisällöllistä opetusta draaman keinoin. Pilotointikouluja oli alun perin yhteensä kuusi, joista mukana oli niin ala- kuin yläkoulujakin. Kouluissa draaman avulla opetettiin historiaa, äidinkieltä, terveystietoa, kuvaamataidetta ja yhteiskuntaoppia.

3.3.2 Teatteri-ilmaisun ohjaajien työ pilottihankkeessa

Pilottihanke alkoi ohjaajien osalta helmikuun 2012 lopussa. Kouluissa järjestettiin startit maalis-huhtikuun aikana ja kaikki työpajat oli pidetty toukokuun loppuun mennessä. Teatteri-ilmaisun ohjaajien tehtävänä oli suunnitella opetettavat kokonaisuudet kouluille ja kouluttaa opettajat niiden avulla käyttämään draamaa opetuksessaan. Työ koostui suunnittelupäivistä, koulujen aloitusstarteista, draamamenetelmän käytön demonstroinnista kouluissa (yhteensä kolme sessiota) sekä opetustyön suunnittelusta.

Ensimmäisessä suunnittelutapaamisessa 27.2.2012 sovimme säännöt draamaa tukevan luokan toimintakulttuurin luomiselle. Kirjasimme pelisääntöjä, jotka olivat mielestämme draamatoiminnan kannalta keskeisiä. Sovimme, että nämä periaatteet esiteltäisiin ensimmäisissä sessioissa ja niistä pidettäisiin jatkotyöskentelyssäkin kiinni. Keskeisiksi draaman lainalaisuuksiksi nousivat hyväksyminen, kunnioittaminen, osallistuminen, yhdessä tekeminen ja eläytyminen toisen asemaan. Hyväksymisellä tarkoitimme sekä sitä, että kaikki ryhmän jäsenet hyväksytään sellaisina kuin he ovat että sitä, että kaikki ideat hyväksytään. Kunnioittaminen käsitti oppimisprosessin arvostamisen ja esityksen katsomisen käyttäytymällä toista kunnioittavasti. Osallistumisella tarkoitimme sitä periaatetta, että kaikki tekevät yhdessä, mutta ovat kuitenkin herkkiä ihmisten erilaisuudelle ja mahdolliselle aristelullekin tehtäviä harjoituksia kohtaan. Mikäli joku oppilas menisi kipsiin jostain tehtävästä, tulisi kaikkien olla ymmärtäväisiä asian suhteen ja antaa oppilaille aikaa tulla mukaan. Yhdessä tekemisen keskeisenä ajatuksena oli toisen auttaminen ja kaveria ei jätetä -periaate.

Toisen asemaan eläytyminen tarkoitti roolin ottoa, faktan ja fiktion rajan tarkastelua (ei esimerkkejä luokkakavereista pilkallisessa mielessä jne.) sekä mielikuviutusmaailman vakavasti ottamista. Suunnittelimme starttipäivän harjoitukset tukemaan lainalaisuuksien opettamista, sillä halusimme tunteista toiminnallisia. Päätimme, että lainalaisuudet nostettaisiin kunkin harjoituksen yhteydessä esille.

Laatimiemme lainalaisuuksien avulla sitouduimme kaikki samoihin periaatteisiin ja käytänteisiin luokissa. Näin starttipäivien jälkeiset sessiot eivät olleet ohjaajasidonnaisia. Yhteisen toimintakulttuurin sopiminen selvensi myös meille kaikille ohjaajille, minkälaista sitoutumista edellytimme oppilailta luokissa. Ensimmäisessä suunnittelutapaamisessa hankkeen projektikoordinaattorilla ei ollut vielä käsitystä koulujen aikatauluista ja siksi emme pystyneet suunnittelemaan oppiainesisällöille toteutusta. Käytimme suunnittelupäivän starttipäivien suunnitteluun, mikä olikin toteutuksen kannalta motivoivaa ja innostavaa. Oli kiva jakaa muiden ohjaajien kanssa ajatuksia ja ideoita tulevasta.

Toinen suunnittelupäivä oli virastolla ensimmäisen koulustartin jälkeen 7.3.2012. Purimme silloin kokemuksia ensimmäisestä startista alakoulussa sekä kävimme kevään aikataulua läpi. Tämä oli kuitenkin hyvin hankalaa, sillä kouluilta ei ollut tullut vahvistuksia ja siksi aikatauluista ei vielä tässäkään vaiheessa tiedetty muuta kuin muutama viikko eteenpäin. Draamaohjaajat olivat yksimielisiä siitä, että kouluissa olisi olennaista saada pitää draamatyöpajat kaksoistunneilla ilman välituntia välissä. Välitunnilla ryhmän intensiteetti rikkoutui ja se, mitä tunnilla oli onnistuttu luomaan, pahimmillaan unohtui. Kokemusten jakamisen jälkeen jakauduimme kahteen ryhmään suunnittelemaan alakoulussa vedettäviä työpajoja. Jo tällöin huomasimme, että aikamme tulisi suunnittelutyössä olemaan kortilla. Vaikka meillä ei tässä suunnittelupäivässä ollut vielä enempää kuin yhden koulun oppisisällöt suunnittelun alla, emme siltikään ehtineet suunnitella sen koulun työpajoja annetun ajan puitteissa ja jouduimme sopimaan etäsuunnittelusta sähköpostin välityksellä. Meille konkretisoitui, miten koulujen oppiainesisältöjen opiskelu draaman keinoin edellytti hyvää ymmärrystä opetettavasta oppiaineesta ja meistä viidestä minä olin ainoa, joka oli opettanut kyseisiä sisältöjä kouluissa. Muilla teatteri-ilmaisun ohjaajilla oli kokemus opetettavista sisällöistä lähinnä omilta kouluvuosiltaan.

Kolmas suunnittelupäivä pidettiin 19.3.2012. Silloin kokemusten lisäksi jaoinme ajatuksia pilotin haasteista. Keskustelimme, miten oppiainesisältöjen kartoittaminen ja

niihin perehtyminen vei paljon aikaa. Lisäksi aikataulujen tarkentuminen hetki hetkeltä sekä ohjaajien työtuntien tasapuolinen jakaminen herättivät keskustelua. Tämän session pohjalta sain ajatuksen työn jäsentämisestä niin, että ottaisin enemmän vastuuta aikataulujen organisoinnista sekä opetuspakettien suunnittelusta, ja vähentäisin työtäni kouluissa.

Koska aikataulut tarkentuivat päivittäin ja ohjaajat joutuivat hyvinkin pienellä aikataululla suunnittelemaan isoja oppiainesisältöjä kouluille, jäsennettiin hanketta niin, että minä otin aikataulujen ja opetuspakettien suunnittelun vastuulleni. Tämä tarkoitti käytännössä sitä, että kartoitin kaikki koulujen aikataulut, kokosin ne samaan kalenteriin, selvitin ohjaajien omat aikataulut ja sovitin ne koulujen reunaehtoien kanssa yhteen. Sijoitin ohjaajat kouluihin niin, että opetustunnit jakautuivat suunnilleen tasapuolisesti kaikkien kesken. Koska olen opettanut lähes kaikkia peruskoulun luokkia ja lisäksi olen opiskellut peruskoulussa opetettavat kokonaisuudet myös yliopistossa, suunnittelin opetuspakettipohjat (ks. Liitteet 1–9 tarkemmin) lähes kaikkiin sisältöihin. Ajatuksena oli, että ohjaajat voisivat soveltaa paketteja haluamallaan tavalla, mutta ne tarjosivat ohjaajille pohjaa, miltä ponnistaa. Mikäli jokainen ohjaaja olisi suunnitellut paketit alusta loppuun asti, olisi aikaa kulunut suunnitteluun huomattavasti enemmän kuin mihin hanke oli budjetoitu.

Viimeisessä yhteisessä suunnittelupäivässä 29.3.2012 jaoimme kokemuksia kentältä. Ohjaajat olivat huomanneet, miten aikaa vievää opetuspakettien suunnitteleminen oli ja miten vähän muutamassa tunnissa ehti loppujen lopuksi tehdä. Harjoitusten oli keskeistä olla yksinkertaisia ja selkeitä, ns. matalan kynnyksen harjoituksia, jotta jokainen saisi tunnin aikana onnistumisen kokemuksia. Meille oli konkretisoitunut, miten opettajat eivät ymmärtäneet meidän tarkoittaman kaksoistunneilla yhteen pidettäviä oppitunteja. Heille kaksoistunti tarkoitti kahta peräkkäistä tuntia – välitunnilla tai ilman. Kaikki ohjaajat olivat yksimielisiä siitä, miten kaksoistuntien väliin sijoitettu välitunti katkaisee intensiteetin ja saa oppilaat levottomiksi. Päätimme tehdä kaikkemme sen eteen, että välitunteja ei tuntien välissä jatkossa pidettäisi. Tarkistimme myös tässä tapaamisessa laatimani aikataulun kevään kouluille ja kävimme läpi opetuspaketteja, joita olin etukäteen valmistanut. Lisäksi sovimme loppukevään kuvioista ja palkanlaskukysymyksistä tarkemmin. Koska toiminta oli tässä vaiheessa jo alkanut asettua uomiinsa, totesimme, ettei meillä ollut tarvetta enää yhteisille suunnittelupäiville. Päätimme pitää yhteisen draamapilottihankkeen arviointitapaamisen kevätlukukauden loppuksi 28.5.2012.

3.3.3 Opetus kouluissa

Pilotti käynnistettiin kaikissa muissa kouluissa paitsi yhdessä (ei kevään myöhäisen aikataulun takia ehtinyt) startilla, jossa sekä opettajille että oppilaille vedettiin kahden tai kolmen tunnin ”draamapläjäys”. Opettajien startissa tehtiin samoja harjoituksia kuin oppilaidenkin, mutta harjoitusten ohessa käytiin pedagogista keskustelua, jossa perusteltiin harjoitusten tavoitteita, keskusteltiin niiden eri sovelluksista, käytännön haasteista ja mahdollisuuksista. Starttien tavoitteena oli luoda pohjaa draamamyönteiselle toimintakulttuurille, joka mahdollistaisi draamatyötapojen käyttämisen. Tarkoituksena oli, että starttien jälkeen oppilailla olisi käsitys, miten draamatyöpajat rakentuvat ja minkälaisia sääntöjä draamatyöskentelyllä tarkoitetaan (Toivanen käyttää tästä vastaavanlaisesta ajatuksesta käsitettä draamasopimus, ks. lisää Toivanen 2007, 16–17.)

Startit rakentuivat perusrungon ympärille: 1. Lämmittely ja virittäytyminen, 2. Draaman sisältö mukaan ja 3. Lopetus ja purku. Starttien harjoitukset olivat kutakuinkin seuraavat (tosin harjoituksia ehdittiin opettajien kanssa käydä läpi enemmän kuin oppilaiden kanssa):

1. Lämmittely ja virittäytyminen

1.1 Lämppärit (tavoitteena hauskuus ja leikki)

- hiki pintaan (esim. nurkkahippa yms. hipat, tuolit ringissä, kahdeksaan taputus)
- keskittyminen ja ryhmässä toiminta (haarukka ja veitsi, kartat ja jonot yms.)
- kontakti (viestin kuljetus, kuka tykkää jne.)

1.2 Yhdessä tekeminen (tavoitteena matalan kynnyksen harjoitukset, kaikki osallistuu)

- kone
- muuttuva patsas

1.3 Hyväksyminen (tavoitteena osoittaa, että kaikki ovat hyväksytyjä ja kaikki ideat hyväksytään)

- joo, ei -hyväksymisharjoitus (toisen ehdotukset hyväksytään/tyrmätään)
- minä olen puu

2. Sisältö mukaan

2.1 Tavoitteena toisen auttaminen, kaveria ei jätetä, kaikki osallistuu, kaikki hyväksytään, mielikuvitusmaailmalla leikkiminen, toisen asemaan eläytyminen, rooli, fakta vs. fiktio

- patsaat + äänet, ajatukset, otsikot yms.
- neljä valokuvaa

2.2 Draaman/kohtauksen peruselementit

- 24 h puistonpenkki
- Sanaton kohtaaminen (esim. mihin olette menossa?)
- Mikä tilanne?

3. Lopetus ja purku (tavoitteena kokemuksen jakaminen, infoa tulevaan, paluu kontaktiin)

- Hetken merkitseminen tilaan menemällä (mene kohtaan, jossa olit iloinen tmv.)
- Huolet/pelot, odotukset/toiveet -kirjataan ylös yhteiselle pohjalle ja pikaisesti puretaan
- Sähkötyt

Oppituntien sisältötoiveet tulivat kouluilta ja ne määrittivät sen mukaan, missä vaiheessa opetusta luokat olivat. Opetuspakettien aiheina olivat sodanjälkeinen Suomi (8. luokan historia, Liite 1), laillisuuskasvatus (9. luokan yhteiskuntaoppi, Liite 2), tarinan kerronta (äidinkieli 7. luokka ja erityisluokat, Liite 3), sortokausi (7. luokan historia, Liite 4), jämäkkyys (7. luokan terveystieto, Liite 5), imperialismi (8. luokan historia, Liite 6), lapsuus ennen ja nyt (7. luokan kuvataide ja terveystieto, Liite 7), draamatarina (1.–6. -luokkien äidinkieli, Liite 8) ja kultakausi (7. luokan kuvataide, Liite 9).

Lähdin opetuspakettien rakentamisessa ensiksi tarkastelemaan, mitä tavoitteita opettajat asettivat opetuskokonaisuuksille kolmen työpajan aikana. Sitten pohdin, miten tavoitteisiin päästäisiin toiminnallisesti, miten draama voisi osaltaan olla konkretisoimassa asioita. Minun oli koko ajan pidettävä mielessä, että harjoitusten oli oltava yksinkertaisia eivätkä ne saaneet edellyttää erityistä heittäytymiskykyä. Pakettien suunnittelussa pidin myös mielessä, mitä oppilaat olivat ennen työpajoja opiskelleet ja mietin, mitä tarjottavaa draamalla olisi uusien asioiden opiskelulle.

Työpajojen tavoitteena oli konkretisoida oppituntien sisältöjä ja syventää opiskeltavia asioita. Rakensin paketit aina samalla tavalla kolmen osan ympärille (tämä rakenne esiteltiin jo startissa): 1. Lämmittely ja virittäytyminen, 2. Sisällön opetus ja 3. Lopetus ja purku. Tulen seuraavaksi lyhyesti esittelemään jokaisen alakohdan päätavoitteet ja kuvailemaan toteutusta 8. luokan historian opetuksen esimerkeillä (aiheena sodanjälkeinen Suomi). Koska työpajoja oli yhteensä kolme, kuvaan näistä kaikki sisällölliset esimerkit. En kuitenkaan toista alun lämmittelyharjoituksia tai lopun purkua, sillä siinä ajatus on aina sama.

1. Lämmittely ja virittäytyminen

Lämmittelyn tavoitteena oli leikkiä joitain fyysisiä, hengästyttäviä leikkejä yhdessä oppilaiden kanssa, jotta heille saatiin heti hiki pintaan ja oppilaat unohtivat päivän aiemmat paineet, kiireet ja ongelmat. Yhteisellä, fyysisellä lämmittelyllä oppilaat saatiin nauramaan yhdessä ja päästämään turhasta jännittämisestä irti. Lämmittelyn jälkeen oli tärkeää, että oppilaat tekivät ryhmäharjoituksia yhdessä. Ei sellaisia, missä he toimivat pienryhmissä, vaan sellaisia, missä he yhdessä koko luokkana puhaltavat yhteen hiileen. Tärkeää oli, etteivät harjoitukset eriyttäneet oppilaita erillisiin pienryhmiin tai mitanneet heidän taitojaan. Harjoituksissa onnistumisen tuli olla kiinni yhteispelistä, toisten auttamisesta ja tukemisesta. Keskittymisharjoituksissa oli sama tavoite – yhdessä keskittyminen, toisten kuunteleminen. Tämä onkin koulussa toimimisen kannalta erityisen tärkeää. Oppilaiden tulisi oppia toimimaan yhdessä porukkana, eikä selviytymään omillaan (niin kuin tyypillisesti kilpailuhenkisesti koulutyössä käy). Tästä syystä pienryhmiin jakautuminen jo lämmittelyvaiheessa jättää väliin tämän luokan yhteishengen kasvattamisen yhteisen virittäytymisen avulla.

Koska olin starttikerroilla vetämässä opettajien sessiota, en ollut tavannut luokkaa aikaisemmin. Huomasin heti jo tervehtiessäni, että luokassa oli melkoisia jännitteitä, joista pitäisi päästä nopeasti ja tehokkaasti eroon. Siirsimmekin välittömästi tuolit ja pulpetit syrjään ja aloitimme lämmittelyleikit. Koska luokassa oli yli 20 oppilasta ja tila suhteellisen pieni, oli lämmittelyleikkien sovelluttava pieneen tilaan. Näin ollen olimme kasia (kahdeksan taputusta päähän, sitten olkapäihin, sitten polviin ja lopuksi varpaisiin, seuraavalla kierroksella kaikkia taputetaan neljä, sitten kaksi ja lopuksi vain yhden kerran) kiihtyvällä tahdilla ja taputukset tehtiin ensimmäisen harjoittelukierroksen jälkeen vierustovereille (kaikki seisovat ringissä). Kasin jälkeen olimme ylös – alas -harjoitusta (kun ohjaaja huutaa ylös, on oppilaiden oltava irti maasta, alas -käskystä juoksu ympäri luokkaa jatkuu). Tämän jälkeen olimme varvas- ja taivehippaa (aluksi kaikki yrittävät polttaa kaikkia astumalla toisen varpaille/ läpsäisemällä polvitaiveesta, samalla pitää yrittää välttää itse palamasta). Lopuksi olimme tuolirinkiä (kaikki istuvat ringissä, yksi keskellä, keskellä olija yrittää päästä istumaan yhdelle vapaana olevalle tuolille piirin estäessä aikeita).

Kolmen fyysisen lämmittelyleikin jälkeen olimme suhteellisen pitkään veistä ja haarukkaa (ohjaajan ohjeista rakennetaan sanattomasti yksi annettu esine/asia lavalle – esim. ohjaajan pyytäessä ryhmää esittämään tikapuita, rakentavat he omia kehojaan käyttäen tikapuut). Tämä harjoitus näytti

tarpeellisuutensa. Oppilailla oli vaikeuksia keskittyä, osa jäi notkumaan luokan sivuille, osa otti liian vahvan johtajan roolin syrjäyttäen sillä muut. Tein tätä harjoitusta eri sovelluksin ja totesin, että sitä tullaan treenaamaan kahdella seuraavallakin kerralla.

Veitsen ja haarukan jälkeen olimme sanattomasti erilaisia jonoja (menkää jonoon sen mukaan, että se, jolla on tammikuun alussa syntymäpäivät, on jonon ensimmäinen ja se, jolla joulukuun viimeinen päivä, jonon viimeinen). Olimme myös reittejä (viestin kuljetusta jne.).

Nämä ensimmäisen osion harjoitukset olivat kuta kuinkin samat kaikilla kerroilla, sillä tunnin alussa ei ollut mielekästä käyttää aikaa uusien lämmittelyleikkien opettamiseen.

2. Sisällön opetus

Sisällön opetuksessa oli tärkeää, etteivät harjoitukset olleet liian vaikeita. Niiden oli opetuksen edetessä kehityttävä matalan kynnyksen harjoituksista vaikeampiin harjoituksiin, mutta silti vaikeimpienkin harjoitusten oli mahdollistettava onnistuminen kaikille oppilaille. Yksinkertainen harjoitus on toimiva, mikäli se tehdään pienryhmässä (tässä vaiheessa harjoitusten on hyvä olla pienryhmäharjoituksia, koko luokan yhteisissä tulee paine onnistua ja esiintyä). Mikäli pienryhmässä tehtyä esitetään koko luokalle, pitää oppilailla olla mahdollisuus työstää ja harjoitella esityksensä valmiiksi ennen muille esittämistä. Draaman käytössä opetusmenetelmänä ei esiintyminen saa missään nimessä olla ahdistava kokemus. Esityksen tavoitteena on pääasiassa opitun jakaminen muille luokkalaisille ja se pitää voida valmistaa etukäteen pienryhmissä.

Ensimmäisessä työpajassa aiheena oli pohjustaa sodanjälkeistä Suomea ja hyvinvointivaltion syntyä. Työpajan onnistumisen kannalta oli erittäin tärkeää, että sisältöä ei lähdetty työstämään koko luokan kesken. Jaoin oppilaat neljän hengen ryhmiin, jossa he lähtivät tutustumaan stillikuvien tekemiseen annettujen aiheiden pohjalta (ks. Liite 1 tarkemmin). Kuvien aiheet olivat kertausta edellistunnin läksystä ja opetin sen kautta stillikuvatekniikkaa sekä samalla kertasimme, missä historian ajanjaksossa oikein menimme. Jotta oppilaille ei tulisi kynnystä mennä lavalle, annoin selkeät ohjeet, miten kuvia rakennettaisiin pienryhmissä. Oppilaiden piti ensiksi pienryhmässä sopia, missä heidän lavansa oli (pyysin heidät sijoittumaan selin muihin ryhmiin nähden). Tämän jälkeen annoin kaikille ryhmille yhteisesti saman aiheen (esim. nälkä) ja sovimme, että sormieni näpäytyksestä oppilaat menevät yksi kerrallaan lavalle stillikuvaan. Tämä toimi erittäin hyvin, sillä pienryhmät eivät jännittäneet toisiaan (siihen ei ollut aikaa, koska kuvat rakentuivat näpsäytys näpsäytykseltä) tai muuta luokkaa (eivät nähneet toistensa tekemistä). Näin sain hyvin esiteltyä matalan kynnyksen harjoituksen, jossa kuitenkin loistavasti kiteytettiin opittua ja omia tulkintoja opiskellusta asiasta.

Toisessa harjoituksessa sovellettiin opittuja stillikuvia uuteen aiheeseen. Pienryhmät saivat jokainen oman aiheen, josta he tekivät neljän kuvan sarjan. Tavoitteena oli kuvien kautta havainnollistaa muulle luokalle, mitä esimerkiksi YYA-sopimuksella tarkoitettiin ja miten se syntyi. Tämän lisäksi kuvia rakentaessa pienryhmät kävivät keskenään keskusteluja oppimastaan ja kyselivät neuvoja opettajiltaan. Kuvien tekemiseen oli noin 20 minuuttia aikaa ja lopuksi kuvasarjat esitettiin muulle luokalla, ja niistä käytiin keskustelua. Harjoitus toimi loistavasti ja keskustelut luokassa olivat monipuolisia.

Toisessa työpajassa sisällöllisenä tavoitteena oli käsitellä hyvinvointivaltion syntyä. Ensimmäisenä harjoituksena sovellettiin edelliskerran stillikuvia jakamalla oppilaat puoliksi ja sijoittamalla heidät seisomaan vastakkain kahteen riviin

keskelle luokkaa. Tällä kertaa annoin kummallekin puolelle aiheen, jotka edustivat toistensa vastakohtia (esim. kotiäiti 1950 -luvulla ja uranainen nykypäivänä). Sormien näpsäytyksestä oppilaat ottivat patsaan saamastaan aiheesta. Toisena harjoituksena oppilaat työskentelivät pienryhmissä. Jokainen ryhmä sai aiheen hyvinvointivaltion synnystä (esim. Minkälaisia muutoksia maaseutu kohtasi?), josta heidän tuli työstää uutiskatsaus muulle luokalle. Kävimme yhdessä läpi, mitä uutisissa tulisi olla (kohtauksenkin kannalta keskeiset elementit) ja sovimme, että jokainen ryhmä hyväksyttää uutistekstinsä opettajalla ennen esitystä. Ryhmillä oli aikaa noin 30 minuuttia työstää ja harjoitella omaa juttuaan. Uutiset esitettiin lopuksi putkeen niin, että tunnusmusiikin soidessa uusi ryhmä tuli uutisankkureiden aseisiin. Uutiset olivat menestys ja palaute sen jälkeen innostunutta.

Kolmannessa työpajassa aiheena oli nuorisokulttuuri ennen, nyt ja huomenna. Ensimmäinen draamallinen harjoitus oli kuvien tekeminen pienryhmissä annetusta aiheesta, mutta niin, että oppilaat tulivat ja poistuivat lavalta yksi kerrallaan. Seuraavana harjoituksena harjoiteltiin niin aihepiiriin orientoitumista kuin kohtausrakennettakin. Harjoituksessa pienryhmät saivat aiheen, joka heidän piti näytellä ulkopuolella olleelle ryhmän jäsenelle. Tämän piti tulla kohtaukseen mukaan näyttelemään, vaikkei tiennytkään, mistä kohtauksessa oli kyse. Työpajan päätehtävänä oli rakentaa kolmen kohtauksen sarja, jonka avulla he kuvasivat nuorisokulttuuria 1950–1960 -luvulla (1. kohtaus), heidän omaa nuorisokulttuuria tänä päivänä (2. kohtaus) ja heidän lastensa tulevaisuuden nuorisokulttuuria (3. kohtaus). Tyyli oli vapaa. Kohtaukset saivat olla sekoitus eri harjoituksia (kuvat, uutiset, perinteinen kohtaus jne.) ja jos ryhmät eivät keksineet mitään / päässeet vauhtiin, kävin tarjoamassa ehdotuksia. Esitykset olivat hyvin havainnollisia ja niitä oli hauska seurata. Oppilaat olivat muutaman työpajan aikana alkaneet uskaltautua enemmän ja ryhmässä olleet jännitteet olivat lieventyneet valtavasti.

3. Lopetus ja purku

Mitään draamatoimintaa ei tule päättää kellon soittoon. Oppilaiden kanssa on hyvä koota toiminta yhteen, tehdä joku yhteinen lopetus ja selvittää, millä mielellä oppilaat lähtevät. Nuoret usein kellon soidessa säntäävät pihalle saman tien. Tärkeää onkin, että heidän ei anna toimia näin, vaan heille opetetaan, miten toiminta on yhteistä alusta loppuun asti.

Ensimmäisen työpajan lopuksi oppilaat olivat juuri kuvaamallani tavalla säntäämässä ulos. Pysäyttäessäni heidät he kommentoivat välitunnin jo alkaneet. Selitin, mihin yhteinen lopetus perustuu ja sanoin, että pidän siitä tiukasti kiinni. Kävimme piirissä läpi jokaisen fiiliksen (muutamalla sanalla, missä mennään) ja lopetimme yhteisesti sähkötykseen (kun kättäsi puristetaan, purista vierustoverin kättä laittaaksesi viestin eteenpäin). Toisella työpajakerralla oppilaat osasivat jo odottaa, että homma viedään yhdessä päätökseen.

Kaiken kaikkiaan oppilaat olivat innoissaan historian opiskelusta draaman keinoin ja opettaja oli tyytyväinen saamiinsa uusiin ideoihin. Hän kommentoi, miten uskaltaa näiden kertojen jälkeen paremmin luottaa kokeilemiseen eikä koe niin vakavana, vaikkei tiedäkään, miten tunti välttämättä sujuu. Opettaja oli myös tyytyväinen, että luokka oli ”lämmitelty” draamamyönteisyydelle ja uskoi, että siitä oli hyvä jatkaa eteenpäin.

3.3.4 Pilottihankkeen arviointia

Pilottihankkeesta kävi hyvin ilmi, miten tarpeellisen lisän draama voi tuoda aineopetukseen. Se monipuolistaa opetussisältöjen käsittelyä ja yhdistää oppilaat yhdessä pohtimaan käsiteltäviä asioita. Oppilaat olivat alkujännityksen jälkeen innostuneita harjoituksista ja alkoivat selvästi vapautua kertojen edetessä.

Opettajat olivat erittäin innostuneita saamaan uusia työtapoja aineensa käsittelyyn ja halusivat jatkuvasti oppia lisää. Opettajat olivat iloisesti yllättyneitä oppilaiden taidoista ja monet heistä kertoivat, että näkivät draamaharjoitteiden myötä oppilaissa aivan uusia piirteitä. Opetuksen siirtyminen pulpeteista lattialle vapautti niin oppilaat kuin opettajatkin.

Koska kyseessä oli pilottihanke, tarkentui työ vähän kerrallaan koulujen suunnitelmien ja aikataulun kirkastuessa. Draamaohjaajia epämääräisyys välillä turhautti, sillä he tekivät muitakin töitä ja töiden sumpliminen alati vaihtuvien aikataulujen kanssa oli vaikeaa. Hankkeen tavoitteen epämääräisyys aiheutti myös välillä väärinkäsityksiä, sillä ohjaajat eivät tarkalleen tienneet, kenelle hanketta tehtiin, mikä sen tavoite oli ja miten tavoitteisiin pyrittiin. Tietty vapaus toiminnan suunnittelussa synnytti epävarmuutta ja hämmennystä. Ohjaajat eivät esimerkiksi aluksi olleet ymmärtäneet, että hankkeen tavoitteena oli kouluttaa opettajia eikä näin ollen koulussa voinut olla sellaista tilannetta, että draamaohjaaja opetti lapsia opettajan ollessa pois luokasta. Tällaisessa tilanteessa draamaohjaajasta tuli sijaisopettaja eikä opettajan kanssa yhteistyötä tekevä draamapedagogi.

Mielestäni pilottihankkeen perusajatus draamasta opetusmenetelmänä ei lähtökohtaisesti ottanut huomioon sitä, että draamaa on vaikea käyttää opetusmenetelmänä, mikäli oppiainesisältö on draamaohjaajalle vieras. Koska aikaa opettajan ja draamapedagogin yhteissuunnitteluun ei ollut (käytännössä tunnit olivat keskellä päivää, jolloin opettajan työ jatkui draamatuntien jälkeenkin), joutui draamaohjaaja suunnittelemaan toteutuksen yksinään.

Loppuarvioinnissa 28.5.2012 draamaohjaajat toivat esiin kohtaamiaan haasteita ja havaintoja kokeilun tiimoilta. Ohjaajille oli aiheuttanut lisähaasteita luokkien heterogeisuus, ryhmädynamiikka ja aikataulujen yhteen sovittaminen annettujen rajojen puitteissa. Ohjaajat olivat kokeneet, että tarinallisuus toimi alemmilla luokilla ja

heidän käyttämänsä prosessidraama oli soveltunut hyvin sisällön opetukseen alaluokilla. Pienten lasten kanssa leikin maailma mahdollisti erilaiset draamaharjoitteet ja aiheiden käsittelyn lapsille luontevalla tavalla. Ohjaajat olivat myös huomanneet, miten draama villiinnytti oppilaita. Irtaantuminen pulpettien takaa tapahtuvasta opetuksesta sai pienet oppilaat villeiksi ja aikaa joutui käyttämään aluksi paljonkin yhteisten pelisääntöjen luomiseen. Pienten opettajien haasteeksi muodostuikin se, miten valjastaa lapsista lähtevä positiivinen energia ja syke oikein sekä oppia hyödyntämään energia osana innostavaa opetusta.

Vanhempien oppilaiden kanssa haaste olikin päinvastainen. Oppilaat olivat varovaisia ja luokan ryhmäpaineet synnyttivät epävarmuutta, passiivisuutta, ujoutta ja aristelua. Nuorten kanssa tuli esiin korostetummin luokan valtaa pitävät ja syrjäytetyt. Nämä asettivat opetukselle haasteita mutta myös osoittivat draaman tarjoavan erinomaisia välineitä ryhmäyttämiseen ja yhteistoimintaan.

Yhdellä koululla oli noussut hienosti esiin se, miten koulun haasteellinen luokka (jota ohjasi parhaimmillaan neljäkin opettajaa kerrallaan) saatiin riittävän fyysisten harjoitusten jälkeen liikkeelle ja etsimään yhteiselle toiminnalle uusia muotoja. Draama auttoi vapautumaan opituista rooleista ja tarjosi mahdollisuuden tunteiden vapaammalle ilmaisulle.

Draamaohjaajat olivat konkreettisesti havainneet, miten tärkeää oli pitää draamaharjoitukset riittävän yksinkertaisina. Yksinkertaisuus mahdollisti kaikille mukana olon. Yksinkertaisia harjoituksia oli myös helppo soveltaa ja viedä eteenpäin. Joillakin ohjaajilla oli kokemuksia opettajien autoritäärisyydestä sekä siitä, miten se rajoittaa luokan ilmapiiriä ja luovuutta. Autoritäärisyys esti ilmaisua ja sai aikaan ilmapiiristä kontrolloivan ja rajoitetun.

Hankkeessa konkretisoitui, miten silloin kun draamaa käytetään opetusmenetelmänä, joutuvat oppilaat keskustelemaan oppimistaan asioista keskenään ja pohtimaan, miten he tuovat oppimisensa muille näkyviin. Keskustelut saivat oppilaat avartamaan omaa ajatteluaan sekä konkreettinen toteutuksen pohtiminen jäsensi heidän näkemyksiään opiskeltavista kokonaisuuksista. Oppilaiden pienryhmissä rakentamat esitykset, demot, toivat heidän ajatuksensa koko luokan nähtäville, jolloin keskusteluun pääsi osallistumaan kaikki.

3.4 Draama vapaaehtoisena valintana – kokemuksia harrastajateatteritoiminnasta

Kokemukseni harrastajateatteritoiminnasta on melko tuore ja vähäinen. Olen aloittanut vasta syksyllä 2012 teatterikoulussa kahden oppilasryhmän ohjaamisen ja aloitin harrastajateatteriryhmän kanssa teatteriproduktion valmistamisen helmikuussa 2012, ja ensi-iltamme oli 22.9.2012. Koen kuitenkin myös työni sanataiteen opettajana rakentaneen ajatuksiani taiteen perusopetuksen opettamisesta harrastajakentällä. Haluankin tässä seuraavassa pohtia, minkälaiset asiat mielestäni määrittävät taiteen perusopetusta ja erottavat sen kouluopetuksesta. Lisäksi käsittelen harrastajateatterin ohjaamista ohjauskokemukseni ja erityisesti devising-prosessin valossa. Uskon tämän kuvaavan niitä mahdollisuuksia, joita devising-menetelmän käyttö tarjoaa niin harrastajateatterikentällä kuin taiteen perusopetuksessa ja peruskouluissakin. Olen aiemmin kirjoittanut uskovani ryhmäytymisen, fyysisen aloituksen sekä monipuolisen kohtaustyöskentelyn olevan avainasemassa draaman sisältöjen syvällisen oppimisen kannalta. Pyrin tässä luvussa tuomaan esimerkkini avulla näkyviin sen, miten devising vastaa näihin asettamiini draaman onnistumisen ehtoihin. Lisäksi kuvaamalla *Teitä.*-näytelmäni prosessia, annan lisää käytännön esimerkkejä siitä, mitä tarkoitan perinpohjaisella kohtaustyöskentelyllä.

Suurin ja merkittävin ero taiteen perusopetuksen piiriin kuuluvan draamaharrastuksen ja kouluopetuksen välillä on aineen vapaaehtoisuuden kautta oppilaiden oppimismotivaatio. Koulussa draama on valinnaisaine ja siinä mielessä vapaaehtoisempi aine kuin esimerkiksi matematiikka. Koska oppilaiden on kuitenkin valittava jokin valinnaisaine, ei valinta ole heille täysin vapaaehtoinen. Teatteriharrastuksen pariin hakeutuvat siitä kiinnostuneet ja motivoituneet ihmiset. Toki lasten ja nuorten harrastusmahdollisuuksia määrittelevät myös lukukausimaksut, jotka osaltaan saattavat rajata halukkaita pois. Tästä huolimatta jokainen harrastuksen aloittava haluaa oppia teatterista ja teatterin tekemisestä, eikä joukosta yleensä löydy epämotivoituneita ja negatiivisesti harrastukseen suhtautuvia ihmisiä. Mikäli asenne harrastusta kohtaan muuttuu, lopettaa oppilas useimmiten harrastuksensa.

Harrastusryhmän henki on siis alussa usein vapautuneempi, innostuneempi ja positiivisempi kuin aloittelevan peruskoulun ilmaisutaidon ryhmän asenne. Teatterin tarjoamaa iloa ei tarvitse myydä osallistujilleen, vaan he ovat sen innoittamana tulleet paikalle. Tämä vapaaehtoisuuden teema taideaineen opetuksessa on minusta tärkeää tiedostaa muutamasta syystä. Ensinnäkin vapaaehtoisesti harrastavat nuoret tarttuvat

taiteen perusopetuksessa innokkaammin tehtäviin harjoituksiin kiinni ja harvemmin haastavat opettajaa analyttisemmin pohtimaan, minkälaista oppimista harjoitukset saavat aikaiseksi. Kolikon toinen käänköpuoli on taas se, että koulumaailmassa opettajat saattavat herkästi mennä sen taakse piiloon, etteivät oppilaat ole niin innostuneita draamasta ja tästä syystä opettajat asettavat draaman tavoitteet matalammalle.

Koululaisten ilmaisutaidossa opettaja kohtaa välittömästi kaksi realiteettia: ryhmästä löytyy useampi oppilas, jolta puuttuu palo esiintymiseen sekä oppilaat näyttävät välittömästi, mitkä harjoitukset ovat heidän mielestään naurettavia. Mikäli opettaja ottaa nämä tunnereaktiot vastaan, joutuu hän etsimään harjoituksia, jotka sekä toimivat että viihdyttävät oppilaita. Kouluilmaisussa pitää olla jatkuvasti mukana ilmaisun riemu ja hyvä vire. Mikäli se puuttuu, oppilaat turhautuvat. Toki näin on taiteen perusopetuksessakin, mutta siellä perusmotivaatio teatterin tekemiseen antaa anteeksi toisinaan tylsemmältäkin tuntuvan harjoituksen. Toinen merkittävä ero vapaaehtoisuuden ja pakollisuuden välillä on se, että vapaaehtoisesti teatteria harrastavat nuoret ovat varautuneet tuomaan itsensä esille ja laittamaan itsensä likoon. Tämä ei ole lainkaan itsestään selvää kouluopetuksessa. Koulussa oppilailla on roolit, joiden mukaan he käyttäytyvät. Rooleista irtaantuminen on vaikeaa, sillä luokatoverit ja muut oppilaat ylläpitävät niitä. Harrastustoiminnassa saat olla mitä haluat ja, etenkin teatterissa, tämä on jopa suositeltavaa. Koulussa toisen hyväksymiseen ja heittäytymiseen menee huomattavasti enemmän aikaa.

Taiteen perusopetusryhmissä on kuitenkin samoja opetuksellisia haasteita esimerkiksi ryhmäyttämisen suhteen kuin kouluopetuksessa. Teatteriharrastuksen ryhmän jäsenet saattavat tavata toisensa ainoastaan teatteriharrastuksessa ja näin ollen jäsenten tapaamisten tulisi olla hyvin intensiivisiä. Opettajan tulee muistaa, että ryhmäytyminen vie aikaa ja malttaa mielensä sen suhteen. Se, että oppilaat toimivat ryhmässä, ei riitä ryhmäytymiseksi. Ryhmäytyminen edellyttää monipuolisesti erilaisia ryhmäharjoituksia: pienryhmäimprovisaatiota, improvisaatiota koko porukan kesken, kohtausten ja tarinoiden rakentamista yhdessä, pienryhmissä, erilaisissa kokoonpanoissa jne.

Minulle on työssäni muodostunut sellainen käsitys, että harrastajateatterissa opettajan on helpompi "unohtaa" ryhmädynamiikan merkitys harjoitusten onnistumisen kannalta. Koska oppilaat ovat innostuneita tekemään, syntyy opettajalle herkemmin houkutus siirtyä koko ajan vain vaikeampiin tehtäviin ilman, että he varmistaisivat oppilaiden

hallitsevan perustaidot hyvin. Ehkä taiteen perusopetuksessa opettaja on herkemmin opetusorientoitunut uusista sisällöistä kuin peruskoulun puolella. Näin opettaja saattaa rakkaudesta omaa taiteenalaansa kohtaan painaa täysillä eteenpäin kiinnittämättä huomiota ryhmän toimivuuteen tai nuorten kohtaustajun kehittymiseen. Peruskoulun puolella ongelma saattaa olla päinvastainen. Opettaja on niin ryhmäorientoitunut, että unohtaa sisällöllisen puolen opetuksen, keskittyy ryhmäleikkeihin ja melko pinnallisiin ilmaisuharjoituksiin. Uskon vakaasti, että ryhmäytymistä voi tehdä draamassa sisällöllisin keinoin, jolloin saadaan lyötyä kaksi kärpää yhdellä iskulla: niin ryhmän tiivistäminen kuin draaman perusteiden opettaminenkin. Tähän erittäin hyvin soveltuva työtapa on devising.

3.4.1 Devising-teatteri

Devising -termiä käytetään lyhenteenä sanaparista *devising theatre* tai *devised theatre*. Sanapari toimii kattokäsitteenä nykyteatterin ajattelu- ja työtavoille, joita yhdistää eitekstilähtöisyys ja ryhmäprosessoiva työtapa. Devising-työtavassa ei ole valmista käsikirjoitusta, vaan käsikirjoitus muotoutuu prosessin edetessä. Sen tekijöitä yhdistää halu tehdä itselle merkityksellistä teatteria ja laajentaa teatterin käyttöä yhteisöissä. Devising-teatterin käsikirjoitus voi syntyä mistä tahansa impulsseista, ryhmän jäseniä kiinnostavasta aiheesta, lehtiartikkeleista, mielikuvista, ajatuksista ja väitteistä. Lähtömateriaalia tutkitaan toiminnassa lavalla pitkälti improvisaation keinoin, ja esitys rakentuu pikku hiljaa prosessin edetessä. (Koskenniemi 2007, 17; Ventola 2005, 81.)

Devising-teatterin juuret ovat Suomessa poliittisessa teatterissa, vaihtoehtoteatterissa ja yhteisöllisessä teatterissa. Suomessa kehittyi 1960–1970 -luvuilla tarve tuoda teatteria lähemmäs muuta yhteiskunnallista todellisuutta. Teatterin nähtiin esittävän ja tukevan yhteiskunnallista järjestystä, ja sen muutosvoimaan alettiin uskoa. 1970-luvun loppupuolella subjektiivisen tiedon merkitystä alettiin korostaa ja radikaaleimmat kyseenalaistivat 1980-luvun vaihtoehtoteatterissa ajan vallitsevia käytäntöjä. Teatterin ohjaajan asemaa alettiin kyseenalaistaa, ryhmätekijyyden merkitystä korostaa ja uusia esitysisältöjä etsiä. Tuolloin testattiin teatterin eri mahdollisuuksia näyttämöllä ja aikakautta väritti vapautumisen tunne, sillä toimimattomista esittämisen tavoista uskallettiin päästää irti. Yhteisöllisiä teatterikokeiluja kehittyi 1980-luvun loppupuolella tuomaan kansalaisten ääni kuuluviin. Ajatuksena oli tuoda teatteria lähemmäs yhteisöään, mutta myös ryhmätekijyyden myötä purkaa perinteistä teatterin

hierarkiarakennetta. Teatteri nähtiin sosiaalisen uudistumisen välineenä. (Koskenniemi 2007, 18–20.)

Ventola (2005, 81–82) kuvaa, miten sekä lapsi- ja nuorisoteatteriryhmissä että koulujen ilmaisutaidon tunneilla innostuttiin ryhmälähtöisten esitysten työstämisestä 1980- ja 1990 -luvulla. Opettajia kiinnosti lähestymistapa pedagogisista syistä, sillä sen myötä mahdollistui luovasti ja itsenäisesti toimiva oppilas valmiin näytelmätekstin saattaessa jäädä oppilaille melko ulkokohtaiseksi. Aiheen prosessointi ryhmässä auttoi oppilaita sisäistämään siihen liittyviä omakohtaisia kokemuksia ja näin kiinnittymään paremmin esitykseen. Stenius kuvaa kirjassaan *Muodonmuutoksia* (1996, 40–56) eri esimerkein näytelmän valmistamista yhdessä lasten kanssa. Hänen esimerkeissään näytelmiä tehdään yhdessä, mutta ohjaajalla on melko tiukasti langat käsissä. Minua jäi vaivaamaan kaikissa esimerkeissä ryhmän roolin ja yhteistoiminnan vähyys. Minusta tämä on yleisestikin teatteri-ilmaisun ohjaajien haaste: miten paljon panostaa ryhmäyttämiseen. Minusta muutamat harjoitukset eivät riitä, vaan ryhmäytymisen eteen on tehtävä määrätietoisesti töitä useamman kuukauden ajan.

Minusta devising-menetelmä tarjoaa loistavasti koulujen draamaopetuksessa mahdollisuuden rakentaa tarinoita oppilaiden kokemusmaailmoista käsin. Devising-työtappaa käytettäessä tarinoita rakennetaan oppilaiden ongelmista ja mielenkiinnon kohteista käsin, mikä motivoi heitä kertomisessa ja tarinoiden kehittämisessä. Lisäksi työn omakohtaisuus sitouttaa oppilaat tehtäviin ja toisiinsa. Devising palvelee myös työtappana erinomaisesti ryhmäytymisen ja ryhmässä toimimisen tavoitetta. Toiminta on yhteisöllistä ja prosessia työstetään yhdessä.

3.4.2 Matka *Teitä*.-näytelmän maailmaan; ryhmäprosessin, tarinan kerronnan ja kohtausten rakentuminen näytelmäksi

Ohjasin Tikkurilan teatteriin taiteellisen lopputyöni, nimeksi tuli *Teitä*. Näytelmän materiaali työstettiin devising-menetelmällä työryhmässä helmi–kesäkuussa ja kirjoitin ryhmän kesätauon aikana materiaalin käsikirjoitukseksi. Työryhmä kokoontui ensimmäisen kerran helmikuussa 2012. Treenejä pidettiin helmikuun puolestävälisestä alkaen kerran viikossa aina toukokuulle saakka ja touko–kesäkuussa määrä kasvoi noin kahteen kertaan viikossa. Ryhmä oli kesätauolla 19.6.–29.7.2012, jonka jälkeen elo–syyskuussa treenasimme yhteensä noin 15 kertaa. Ensi-ilta oli 22.9.2012 klo 19.

Työryhmä koostui Tikkurilan teatterin jäsenistä, joista uusia jäseniä oli viisi ja vanhoja jäseniä kolme. Työryhmässä oli minun lisäksi kuusi naista ja kaksi miestä.

Ohjaukseni suuntautui Tikkurilan teatteriin, sillä sekä teatterin että minun tarpeeni kohtasivat. Tikkurilan teatteri halusi tarjota heti uusien jäsenten valinnan jälkeen heille jonkun kiinnittymismahdollisuuden teatterin toimintaan ja minä puolestani etsin ryhmää, jossa toteuttaa taiteellinen lopputyöni. Tarkastelen seuraavaksi prosessiamme tarkemmin, sillä se kuvaa hyvin näkemyksiäni ryhmäytämisen merkityksestä, kohtaustyöskentelyn perinpohjaisuudesta suhteessa näyttelijäntyöhön ja uskottavaan tarinaan sekä devising-prosessin mahdollisuuksista. Vaikka käytänkin esimerkkinä harrastajateatteriohjaustani, käytän samoja työmuotoja niin taiteen perusopetuksessa kuin peruskoulussakin.

Keskustelimme ensimmäisessä tapaamisessa toiveista projektille ja ryhmä toivoikin työstävänsä itse esitysmateriaalin valmiin näytelmän sijaan. Tämä sopi minulle mainiosti, koska mielestäni paras tapa sitouttaa ja perehdyttää uudet teatterilaiset teatteritoimintaan on alkaa tyhjistä. Perinteinen näytelmäteksti olisi sitonut ilmaisun nopeasti vain annettuun tekstiin ja monipuolisempi teatterin tarkastelu erilaisten harjoitusten kautta olisi jäänyt vähälle. Lisäksi itse työstetty teksti antaa erinomaisen mahdollisuuden ohjaajalle osoittaa, mitkä tekijät tekevät tarinoista uskottavia ja kohtauksista toimivia. Uskon, että tämä ymmärrys vahvistaa näyttelijän ilmaisua lavalla ja monipuolistaa roolin tulkintaa itse esitysvaiheessa.

Aloitin treenit puhtaasti ryhmäytämismielessä, eikä minulla ollut aluksi mitään suurta tavoitetta aiheen kartoittamisen aikataulusta. Pyysin ryhmäläisiä kirjoittamaan ylös pelkojaan, onnen, ärsytyksen ja muutoksen aiheitaan sekä toiveitaan. Yhteistä kaikissa aiheissa oli kapeakatseisuus ja suvaitsemattomuus. Treenasin aluksi tarinan kerronnan ja kohtausten peruselementtien parissa antamalla improvisoitaville kohtauksille erilaisia impulsseja ja pyytämällä ryhmäläisiä improvisoimaan tarinoita erilaisilta pohjilta. Tarinan kerrontaa väritimme rakentamalla äänimaisemia ja madrigaalikuoroa esiinnousseista aiheista (sosiaalitoimisto, koti, valta, vallankäyttö). Olennaista oli, että harjoitukset olivat monipuolisia ja niistä keskusteltiin aina esitysten jälkeen. Annoin suoraa palautetta ryhmäläisten kohtauksista (en näyttelijän työstä, vaan kohtausten uskottavuudesta, toimivuudesta, koskettavuudesta) ja pidin kiinni siitä, että toiminta ryhmässä oli välitöntä ja rehellistä. Ryhmäläiset tekivät kuvia vallasta ja vallankäytöstä sekä rakensivat mininäytelmän, jonka avulla tarkasteltiin, minkälaisia elementtejä

toimiva tarina vaatii. Pyysin ryhmän jäseniä tekemään kohtauksia hetkistä, jolloin onni kääntyy sekä hetkistä, jolloin epäonni muuttuu paremmaksi. Näistä kohtauksista nousi esiin juna kohtaamisen – tai pikemminkin kohtaamattomuuden paikkana. Ryhmässä kiinnostuttiin tarkastelemaan, miten ihmiset ärsyyntyvät toisistaan ja oppivat mm. tuntemaan toistensa tapoja istumalla samassa junassa päivästä toiseen, mutta todellinen kohtaaminen tai toisen tarinan näkeminen jää puuttumaan. Kohtaamisia rakennettiin niin junassa kuin sen ulkopuolellakin. Pyysin ryhmäläisiä tuomaan mukanaan artikkeleita, jotka provosoivat heitä. Niistä nousi mm. seuraavia näkökulmia: sukupuolityypitys, munattomuus, mitätöinti, hurskastelu, kaksinaamaisuus, suuruudenhulluus, vähättely. Pyysin tämän jälkeen ryhmäläisiä tekemään keskustelujen ja havaintojensa pohjalta esityksiä, joissa yhdistettiin vähintään kahta erilaista työtapaa (mm. stillikuva, grid, kuorolaulu).

Aloimme rakennella junan äänimaisemaa ja etsiä kiinnostavia tosielämän hahmoja. Kattoajatukseksi nousi Helsingin Sanomien artikkelista nostettu virke: Maailma muuttuu hyväksi, kun paha poistetaan näkyvistä. Keskustelimme, miten ihmiset eivät ole valmiita kohtaamaan toisiaan ja pyrkivät poistamaan myös omia pahoja asioitaan, jotta näyttäisivät paremmilta toisten silmissä. Ihmiset häpeävät omia ongelmiaan ja vaikeuksiaan sekä pelkäävät näyttää olevansa heikkoja.

Ryhmäläiset jakoivat tarinoita työmatkoillaan kohtaamistaan ihmisistä ja niistä mielenkiintoisimpia lähdettiin tutkimaan tarkemmin. Sain idean tarinan henkilöiden rakentamisesta seitsemän kuolemansynnin ympärille ja näin lähdimme keksimään lisää hahmoja, joista kertoa tämän päivän tarina. Toin tapaamiseen lehtiartikkeleita, persoonallisuustyyppien kuvauksia, uutisia ja erilaista impulssimateriaalia, jonka pohjalta tarinoita kehiteltiin. Käytin harjoitteina erilaisia työtapoja uutisista mainoksiin, mainoksista kolmen kohtauksen tarinoihin, tarinoista itse tehtyihin lauluihin, kuviin jne. Jokaisesta seitsemästä tarinasta tehtiin aluksi samat neljä kohtausta: lapsuus, koulu, perhe, työ/opiskelu. Näiden jälkeen tuotettiin lisää kohtauksia ja syvennettiin tarinoita. Päädyimme kuolemansyntien mukaisesti seitsemään tarinaan: Markkuun (kateus), Siniin (himo), Sirpaan (turhamaisuus), Mikaeliin (ahneus), Neaan (laiskuus), Janicaan (ylensyönti) ja Juhaan (viha).

Alun perin ajatuksena oli, että yleisö istuisi samassa junassa esiintyjien kanssa. Konduktööri tarjoaisi matkustajille mahdollisuutta äänestää junasta pois ne hahmot, jotka heitä eniten ärsyttävät (näistä hahmoista rakentuisi sitten tarinat). Koska kaikki

tarinat kuvasivat tätä päivää ja olivat koskettavia, päätin jättää ne kaikki lavalle ja rakensin punaisen langan sen ympärille, että kaikki tarinan henkilöt käyttävät samaa bussipysäkkiä, jota Markku (parikymppinen autistinuori) piti siistinä. Näytelmän nimeksi tuli *Teitä*. ja sen kestoksi noin kaksi tuntia.

3.5 Yhteenveto kokemuksista draamasta taideaineena, opetusmenetelmänä ja harrastuksena

Työni peruskoulun ilmaisutaidon opettajana, draamapedagogina Espoon kaupungin pilottihankkeessa sekä harrastajateatterin ohjaajana ja teatterikoulun opettajana on rakentanut käsitystäni siitä, minkälaiset asiat on huomioitava, jotta draama kaikissa näissä muodoissa onnistuu. Jokainen draaman toteutus (pakollinen, vapaaehtoinen teatterin perusopetus, opetusmenetelmä tai aikuisten harrastus) edellyttää onnistuakseen toimivan ryhmän, fyysiset alkulämmittelyt, ihmisten kohtaamisen, ilmaisun ilon ja hyvän tilannetajun. Sekä yläluokkien valinnaisaineena että harrastuksena draamatuntien tulee pyrkiä näiden lisäksi vahvistamaan oppilaiden tarinan kerronnan ja kohtaustyöskentelyn taitoja. Draama opetusmenetelmänä edellyttää yksinkertaisia, matalan kynnyksen harjoituksia, jotka tarjoavat oppilaille draaman keinoin mahdollisuuden tuoda esiin oppimaansa.

Draaman luonteelle ominaiset asiat yhdistävät opetusta niin harrastaja- kuin koulumaailmassakin. Ilmaisun edellyttää vapautumista ja vapautuminen nuorilla edellyttää ryhmäpaineen nollaamista ja mokaamisen sallimista. Ohjaajan on molemmissa tapauksissa varmistettava, että ryhmässä on hyvä ja turvallinen olla, ja kaikki ryhmän jäsenet hyväksytään sellaisena kuin he ovat.

Harrastajateatterissa nuorten lähtökohtainen kiinnostus teatteria kohtaan saattaa hämätä ohjaajaa huomioimasta nuorten itsetunnon tilaa. Nuori saattaa painia vaikka minkälaisen kysymysten äärellä (jotka vaikuttavat hänen tekemisiinsä merkittävästi), mutta ohjaajan ja nuorten perusinto alaa kohtaan saattaa estää ohjaajaa huomaamasta tätä seikkaa. Tällöin nuorta ei välttämättä osata auttaa löytämään hänen omaa potentiaaliaan ilmaisun kentässä.

Harrastajateatterin suurin ero koulumaailmaan on se, että kiinnostusta ja motivointia ei tarvitse harrastajille markkinoida. He ovat valinneet harrastuksensa mielenkiinnosta teatteria kohtaan ja näin ollen ohjaajan tärkeä tehtävä on olla nujertamatta tätä

kiinnostusta, näyttää teatterin useat ulottuvuudet ja vahvistaa nuorten taitoja teatterissa. Koulujen ilmaisutaidon tunneilla pyritään näihin samoihin asioihin, mutta opetus alkaa nuorten motivaation takia paljon haasteellisemmin. Koulussa opetus alkaa nuorille vieraan aineen esittelystä, sen ns. markkinoinnista, ja siitä edetään harjoitusten kautta teatterin eri lajien näyttämiseen. Keskeistä on saada nuoret syttymään ilmaisulle, nauttimaan siitä, ja auttaa heitä löytämään lapsille luontainen halu leikkiä ja ilmaista yhdessä.

Nuorten kanssa toimiessaan ohjaaja kohtaa aina kysymyksen uskalluksesta ja rohkeudesta. Nuoret ovat hyvin riippuvaisia toistensa kommenteista ja heitä kiinnostaa, miten heihin suhtaudutaan. Ohjaajan tulee olla erityisen herkkä tälle ryhmäpaineelle ja kiinnittää erityishuomiota nuorten uskallukseen tehdä ja kokea. Jotta nuoret voisivat aidosti olla vapautuneita ja rentoja, on ohjaajan tehtävä työtä tämän eteen paljon. Vaikka harrastajateatterissa nuoret ovatkin valmiita lähes harjoitukseen kuin harjoitukseen, ei se silti tarkoita vapautumista ja antautumista harjoitusten maailmalle. Tämä mahdollistuu ainoastaan, mikäli ryhmä toimii saumattomasti yhteen ja nuoret ovat lämmenneet yhdessä tulevalle.

Olen usein työssäni huomannut, miten aikuiset jännittävät, mitä nuorille voi sanoa ja mitä ei. He varovat ilmaisuaan ja yrittävät pehmentää palautettaan. Nuorista usein ajatellaan, etteivät he kestä suoraa palautetta. Tässä suhteessa olen täysin eri linjoilla. Minusta nuoria pitää ohjata olemalla rehellinen ja suora. He arvostavat sitä, että heidät kohdataan sellaisina kuin he ovat ja kuuntelevat saamaansa palautetta. Aito kohtaaminen, rehellisyys ja suora palaute ohjaavat nuoria kiinnittämään huomiota keskeisiin asioihin sekä rakentavat ryhmätilanteesta välitöntä.

Minulle on kristallisoitunut työssäni, miten ryhmäytymiseen ja ryhmädynamiikan vahvistamiseen käytetty aika näkyy toimivassa lavatyöskentelyssä. Käytän työssäni paljon aikaa ryhmäharjoituksiin, esimerkiksi erilaiseen kohtaustyöskentelyyn, mikä piirtää näyttelijöille käsitystä hyvän näytelmän perusasioista ja vaatimuksista. Uskonkin, että hyvä tarinankertoja on myös herkkä tulkitsija lavalla, sillä tarinoiden peruselementtien ymmärtäminen auttavat kiinnittämään huomiota koko kohtauksen toimivuuteen ja yhteistyöhön muiden kanssa.

Kaikissa kokemuksissani on korostunut se, miten paljon ohjaajalta vaaditaan. Ohjaajalla pitää olla niin pedagogista kuin teatteritaiteenkin asiantuntijuutta.

Harrastajateatterissa pedagogiset haasteet ovat harvemmin yhtä vaikeita kuin koulussa ja siellä teatteritaiteen asiantuntemus on enemmän keskiössä. Kuitenkin myös harrastajateatterin ohjaajan on oltava pedagogi ja nähtävä, miten ryhmää ja sen yksilöitä ohjataan eteenpäin. Pilottihankkeessa kävi ilmi, miten opettajien on omattava perusymmärrys draamasta työkaluna ja rohkaistuttava luottamaan itseensä harjoitteiden ohjaajana. Opettajien tulee uskaltaa päästää irti perinteisestä oppituntirakenteesta ja annettava tilaa oppilaiden ilmaisulle.

Taulukko 1. Draamaopetuksen vertailua käytännön työssä opitun pohjalta.

| Miten draamaa opiskellaan? | Draama taideaineena | Draama opetusmenetelmänä | Draama harrastuksena |
|----------------------------|---|---|--|
| Tavoite | <ul style="list-style-type: none"> • vuorovaikutus- ja ryhmätöytäitojen oppiminen • itsetunnon ja ilmaisun vahvistaminen • opettaa teatteritaiteen tuntemusta ja tietämystä • esiintymistaitojen vahvistaminen | <ul style="list-style-type: none"> • aineopetuksen monipuolistaminen • oppimisen konkretisoiminen • oppimisen konstruointi ryhmässä | <ul style="list-style-type: none"> • teatteritaiteen tavoitteiden mukaisen perusopetuksen tarjoaminen • harrastajanäyttelijöiden oppimisen ohjaaminen teatteritaiteen piirissä, esityksen valmistaminen |
| Oppilaan motivaatio | <ul style="list-style-type: none"> • oppilas useimmiten motivoitava innostumaan opiskelusta | <ul style="list-style-type: none"> • motivaatio useimmiten sidottu opiskeltavaan aineeseen | <ul style="list-style-type: none"> • oppilas lähtökohtaisesti erittäin motivoitunut ja kiinnostunut teatterista |
| Valinnaisuus/pakollisuus | pakotetusti valinnainen | pakollinen | vapaaehtoinen harrastus |
| Haasteet | <ul style="list-style-type: none"> • pakollisuus • suhtautuminen valinnaisaineeseen ("hällävälää" - asenne) • teini-iän mukanaan tuomat haasteet • kouluroolit • ilmaisuun uskaltautuminen • suuret ryhmäkoot | <ul style="list-style-type: none"> • ryhmäpaine, jos draamatoimintaa • draamamyönteisen toimintakulttuurin puute • oppitunnin poikkeaminen perinteisestä saattaa villiinnyttää oppilaat • oppilaat saattavat vastustaa uutta toimintatapaa • opetustilan pienuus | <ul style="list-style-type: none"> • toiminnan syveneminen sopivaan tahtiin • ryhmäkoon vaihtuvuus (tunnilla saattaa olla vain muutama oppilas) • taiteen perusopetuksessa ryhmän vieraus toisilleen (tapaavat ainoastaan kerran viikossa) • ryhmäytymiseen käytettävä kunnolla aikaa • nollaaminen ennen harjoitusten alkua (irti ujustelusta, aristelusta, elämän taakasta) |

| | | | |
|---------------------------|---|---|---|
| <p>Opettajan haasteet</p> | <ul style="list-style-type: none"> • valinnaisaineen opettajilla mahdollisesti ammattitaidon puute draamasta taiteenlajina • draaman ”myyminen” nuorille • etsiä ja raivata tilaa tuntikehyksestä draaman opettamiselle • saada nuoret liikkeelle ja irti jännityksestä • saada nuoret tuomaan äänensä kuuluviin • osata antaa kehittymiselle ja kasvulle aikaa • rakentavan palautteen antaminen ja sen opettaminen • harjoitusten kaksitasoisuus; luokan toimintaa kehittävät yhteisharjoitukset ja yksilön oppimisprosessin kannalta turvalliset pienryhmäharjoitukset • nuorten ilmaisun vahvistaminen ja heidän kohtaamisensa omana itsenään • erottaa, mistä oppilaan mahdollinen vastustus/negatiivisuus johtuu • tunnistaa luokan valtarakenteet ja ryhmädynaamiset haasteet ja osata valita draamaharjoituksia niiden poistamiseksi | <ul style="list-style-type: none"> • ammattitaidon puute draamasta taiteenlajina • epävarmuus kontrollin menettämisestä • pelko mokaamisesta • kokonaisvaltaista oppimista tukevien draamaharjoitusten löytäminen • uskallus lähteä yhteiseen draamaleikkiin oppilaiden kanssa • harjoitusten yksinkertaisuus, mutta monipuolisuus (ei aina samaa) • ryhmätyöharjoitteiden sisällyttäminen aineopetukseen • luokkien heterogeenisyys • oppilaiden passiivisuus ja aristelu | <ul style="list-style-type: none"> • mahdollisen pedagogisen ammattitaidon puute • vauhtisokeus (palo omasta aineesta saattaa pistää etenemään liian vauhdilla) • pitää aikuisharrastajien kiinnostus yllä, mutta silti tehdä taidetta • onnistua ohjaamaan ammattimainen proggis amatöörien kanssa • harrastajateatterissa opetuksen yhdistäminen ohjaamiseen (ei kuulu opetuksen piiriin, mutta toisaalta harrastajateatterin luonne edellyttää opetusta) • turvallisen ja luottamuksellisen ilmapiirin rakentaminen • ryhmäyttäminen • rakentavan palautteen antaminen ja sen opettaminen • nuorten ilmaisun vahvistaminen ja heidän kohtaamisensa omana itsenään • osata antaa kehittymiselle ja kasvulle aikaa |
|---------------------------|---|---|---|

4 Onnistumisen edellytykset draaman opetukselle peruskouluissa

Koulut painivat nykyään suurten ryhmäkokojen kanssa, luokissa on erilaisia käyttäytymisongelmia sekä tämän lisäksi kouluja haastaa jatkuva resurssipula. Kuvasin luvussa 2.1 opetuksen painopisteitä ja tavoitteita, joita koulutoiminnalle on asetettu. Kouluja on haastettu viime vuosina panostamaan erityisesti oppilaiden sosiaalisten taitojen ja yhteisöllisyyden kehittämiseen sekä opetuksen toiminnallisuuteen. Teorioissa on korostettu mm. oppimisen omakohtaisuutta, ryhmätyötaitoja, oppilaiden motivaation merkitystä oppimiselle sekä nuorten kohtaamisen merkitystä heidän psykososiaaliselle kasvulleen. (Ks. luku 2.1 tarkemmin.)

Draama tarjoaa erinomaiset keinot vastata näihin haasteisiin, mutta sitä tarvitaan kouluopetuksessa sekä omana taideaineenaan että opetusmenetelmänä. Järjestämällä draamaopetusta (omana taideaineenaan) viikoittain oppivat oppilaat yhteistyötaitoja ja toisten kohtaamista käytännössä. Draamalla on loistavat mahdollisuudet tuoda kouluun sellaista yhteisöllisyyttä, jota sinne kaivataan, mutta jota ainakaan toistaiseksi ei ole osattu kokonaisvaltaisesti kouluihin rakentaa. Yhteisöllisyyden puuttuminen on erityisesti yläkoulujen haaste. Nuorten siirtyminen alakoulusta yläkouluun on aina haasteellista ja draama voisi osaltaan olla tiivistämässä yhteenkuuluvuuden ja yhteisöllisyyden tunnetta. Koska draama taideaineena perustuu ryhmässä toimimiselle, olisi sen sisällyttäminen kouluopintoihin keskeistä yhteisöllisyyteen ja ihmisyyteen kasvun kannalta. (Ks. tarkemmin luku 2.) Draaman sisällyttäminen aineopintoihin tekisi puolestaan oppimisesta konkreettisempaa, toiminnallisempaa ja omakohtaisempaa. Oppilaiden motivaatio kasvaisi ja tätä kautta heidän itseohjautuvuutensa lisääntyisi.

Olen luvuissa 2 ja 3 käsitellyt koulujen tämän päivän haasteita, draaman hyötyjä sekä oppimiani asioita työssäni draamaopettajana. Kuvasin luvussa 2.3 Toivasen määritelmiä draamakasvatuksen oppimiskohteista. Toivanen (2010, 15) oli jakanut oppimiskohteet kolmeen osa-alueeseen (taiteesta oppimiseen, sosiaaliseen ja yksilölliseen oppimiseen sekä transferiin). Olen kuitenkin työssäni huomannut, miten draama itsessään ei takaa onnistuneita oppimistuloksia. Minusta draaman tavoitteiden onnistuminen edellyttää opetukselta tiettyjä lainalaisuuksia. Olenkin laatinut neljä onnistumisen edellytystä, lainalaisuutta, sen pohjalta, mitä olen konkreettisesti työssäni draamasisältöjen opettamisesta havainnut ja miten lainalaisuuksien toteutuminen

mahdollistaa sekä koulun yleistavoitteiden että draamaopetuksen toteutumisen. Onnistumisen edellytykset draamaopetukselle koulussa ovat:

- Ryhmäytyminen ja ryhmätyöskentely
- Fyysiset leikit ja nauru
- Tilannetaju ja harjoitusten valinta
- Aito kohtaaminen

Nämä neljä lainalaisuutta ovat draamaopetuksen onnistumisen edellytyksinä niin draama taideaineena opetuksessa kuin käytettäessä sitä opetusmenetelmänäkin. Tarkastelen seuraavaksi jokaista onnistumisen edellytystä teorioiden ja käytännön valossa sekä kuvaan, minkälaisissa draamaopetustilanteissa asetettujen oppimistavoitteiden toteutuminen mahdollistuu.

4.1 Ryhmäytyminen ja ryhmätyöskentely

Sosiaalisten taitojen oppiminen on nimetty sekä kouluopetuksen että draamakasvatuksen tavoitteiksi. Olen luvussa 2.2 kuvannut ryhmässä työskentelyä ja ryhmätoimintaan kasvua erilaisten ryhmäteorioiden valossa. Ryhmässä työskentely mahdollistaa mm. ajatusten jakamisen, moniulotteisten ongelmien ratkaisemisen, näkökulmien laajentamisen, opiskeltavien asioiden liittämisen olemassa olevaan tietoon keskustelujen avulla, erilaisiin toimintatapoihin tutustumisen, itsetuntemuksen syventymisen, empatian kehittymisen sekä itseilmaisun kehittämisen. Toivanen (2010, 15) kuvasi yhdeksi draaman oppimiskohteeksi sosiaalisen oppimisen. Tarkasteltaessa ryhmässä toimimista draaman näkökulmasta on mielestäni kuitenkin erotettava, mitä taitoja opitaan silloin, kun draamaa opiskellaan itsenäisenä aineena ja mitä silloin, kun draamaa käytetään menetelmänä. Molemmissa lähestymistavoissa ryhmä toimii oppimisen kontekstina, mutta lähestymistapojen erilaisuuden takia opitaan sosiaalisia taitoja eri tavalla.

Draama omana taideaineenaan mahdollistaa ryhmässä toimimiseen kasvamisen. Viikoittaiset draamatunnit mahdollistavat oppilaille heidän vuorovaikutustaitojensa kehittymisen ja niiden jatkuvan kehittämisen, sillä oppijoilla on aikaa oppia ryhmätoiminnassa yhdessäolon sääntöjä ja lainalaisuuksia. Pitkäjänteinen työskentely samassa ryhmässä draaman parissa opettaa myös itsesäätelyn taitoja sekä lisää oppilaiden itsetuntemusta. Kuvasin luvussa 3.2.1, miten eräällä ujolla oppilaallani meni

useampi kuukausi ennen kuin hän alkoi rohkaistua ryhmässä. Tämä ei olisi ollut mahdollista tavallisissa ryhmätyötehtävissä jossain muussa aineessa. Oppilaan itseluottamuksen vahvistuminen vei aikaa ja edellytti ryhmätyötaitojen kehittymistä niin muissa ryhmäläisissä kuin oppilaassa itsessäänkin. Ryhmätoiminnan pitkäjänteisyys opetti oppilaille erilaisuuden ja omien ärsykkeiden kohtaamista. Oppilaat oppivat olemaan ymmärtäväisempiä ja inhimillisempiä toisiaan kohtaan – ja tämä ymmärrys siirtyi myös muuhun toimintaan.

Erinomainen draaman työtapa, joka vahvistaa ryhmäytymistä ja yhteisöllisyyttä on devising-työtapa. Kuvasin luvussa 3.4.1 devising-teatteria ja luvussa 3.4.2 *Teitä-*näytelmääni, jonka tein devising-työtavalla. Silloin kun näytelmätekstiä ja tulevaa esitystä työstetään yhdessä, kohtaavat ryhmän jäsenet toisensa ja oppivat jakamaan asioita keskenään. Ryhmälle syntyy omistajuus omaan työhönsä ja he sitoutuvat esityksen valmistamiseen yhdessä. Olenkin täysin vakuuttunut siitä, että paras pedagoginen keino ryhmätoiminnan ja oppilaiden itsetunnon vahvistamisen kannalta on käyttää devising-työtappaa oppilaiden kanssa työskennellessä.

Silloin kun draamaa käytetään opetusmenetelmänä, pääsevät oppilaat kunnolla keskustelemaan oppimastaan ja miettimään, miten voisivat ilmentää oppimaansa toisille. Keskustelut ja oppimisen jakaminen yhdessä muiden kanssa auttavat oppilaita liittämään tiedon jo olemassa olevaan ja helpottavat uusien asioiden jäsentelyä. Viimeaikaisissa tutkimuksissa on todettu avoimien, oppijan kokemusmaailmaan liittyvien ongelmien soveltuvan ryhmässä opiskeluun parhaiten. Tutkimusten mukaan avoimet ongelmat tukevat opiskelijoiden merkitysten rakentamista sekä motivoivat ongelmanratkaisuun sitoutumista. Ongelman ollessa tarpeeksi moniulotteinen kaikki jäsenet kokevat olevansa tärkeitä, mikä vaikuttaa positiivisesti opiskelijoiden sosiaalisiin suhteisiin. Avoimet ja moniulotteiset tehtävät näyttäisivät kehittävän myös oppijoiden käsitteellistä ymmärrystä ja metakognitiivisten taitojen kehitystä. (Kumpulainen 2002, 259.) Kuvasin luvussa 3.3.3 draamatyöpajaa sodanjälkeisen Suomen opiskelussa 8.-luokkalaisten oppilaiden kanssa. Oppilaat saivat avoimia tehtäviä aihepiiristä ja heitä pyydettiin esittämään oppimansa draaman keinoin muulle luokalle. Oppilaat oppivat työssään niin ryhmätyötaitoja, opiskelutaitoja, tiedon prosessointia ja jakamista kuin draamamenetelmiäkin. Oppilaat olivat innostuneita ja motivoituneita opiskelemaan lisää, sillä opiskeltava aihe heräsi toiminnan myötä henkiin.

Mielestäni koulujen ongelmana on usein se, että opettajat eivät osaa hyödyntää sitä potentiaalia, joka ryhmissä vallitsee. Luokissa on mieletön kirjo ihmisiä yhdessä, mutta yhteistyötaitoja ei harjoitella monipuolisesti eikä ryhmän potentiaalia kehitetä yhteisölliseksi voimavaraksi. Selvitin pro gradu -työssäni (Halkilahti 2006) kolmen luokanopettajan koulutuksen asiantuntijuuden näkemyksiä ja niistä mm. koulutuskokonaisuuksia vuorovaikutustaitojen opettamisessa. Tutkimukseni mukaan opettajankoulutuksissa ei ollut riittävästi opintoja ryhmätyötaitoista ja niiden kehittämisestä. Vaikka ryhmän mahdollisuudet tunnustettiin, keskityttiin koulutuksissa silti vielä pitkälti aineenhallintaan ja sisältöihin.

Draaman opiskelu omana oppiaineenaan mahdollistaisi oppilaille ryhmätyötaitoihin kasvamisen. Draamaopettajalta tämä edellyttäisi ymmärrystä siitä, ettei ryhmän merkitystä opiskelulle saa väheksyä tai kiirehtiä. Mikäli koko ensimmäinen vuosi uppouduttaisiin todella työstämään ryhmäytymistä ja ryhmän toimintaa, oppisivat oppilaat ymmärtämään ryhmätoiminnan lainalaisuuksia ja nämä taidot siirtyisivät myös muuhun oppimiseen. Kuvasin luvussa 3.2.1 kokemuksiani ilmaisutaidon tunneilta ja löytämiäni opetuksen kannalta keskeisiä näkökulmia ryhmässä toimimiseen. Jotta ryhmässä opiskelu saavuttaisi asetetut tavoitteet, tulee opettajan antaa kehitykselle aikaa, pyrkiä rakentamaan oppimisympäristöstä turvallinen ja haastava, kiinnittää erityishuomiota ryhmädynamiikkaan ja varmistaa, että kaikki oppivat tekemään toistensa kanssa töitä.

Ryhmän kehitysvaiheita on jaoteltu eri tavoin ja eräs tunnettu jako on Bruce Tuckmanin. Haluan tässä tarkastella ryhmän kehitysvaiheita, sillä minusta ne kuvaavat hyvin sitä, miten ryhmän kehittyminen on aikaa vievä prosessi, jota ei saa kiirehtiä. Tavoitteenani on käytännön esimerkin avulla todentaa, miten draama taideaineena mahdollistaisi ryhmän kokonaisvaltaisen kehittymisen ja ryhmätyötaitojen monipuolisen oppimisen. Tarkastelen Öystilän artikkelin pohjalta Tuckmanin nimeämiä viittä kehitysvaihetta (*Forming, Storming, Norming, Performing ja Adjourning*) ja kuvaan jokaista vaihetta erään ohjaamani peruskoulun 8.-luokan ilmaisutaidon ryhmän kautta. Valitsin esimerkkiryhmän sillä perusteella, että se käynnistyi hyvin kangertelevasti ja oli monessa suhteessa lähtökohdiltaan haasteellinen mutta tyypillinen ohjattava. (Öystilä 2002, 91–106; ks. myös Niemistö 2004, 160–167; Repo-Kaarento & Levander 2003, 156–158.)

Ryhmän muodostumisvaiheessa (*Forming*) toiminnan varovaisuus ja ryhmän jäsenten epävarmuus estää ryhmää pääsemästä todelliseen toimintaan käsiksi. Ryhmä etsii muotoaan ja toimintasääntöjään. Ryhmän alku vaatii ohjaajalta paljon, sillä hänen tulee varmistaa toiminnan mielekkyys, ja siten toimia ryhmän johtajana, sekä samalla toimia ryhmän jäsenenä varmistaen jäsenten kasvun kohti itsenäisempää toimintaa. (Öystilä 2002, 93–97.)

Kun tapasin 8.-luokan oppilaat ensimmäistä kertaa, oli tunnelma hyvin ujo ja jännittynyt. Oppilaat koostuivat sekä englanninkielisen että suomenkielisen luokan oppilaista, eivätkä he tunteneet toisiaan entuudestaan. Koulussa oli muutama vuosi aiemmin tapahtunut suuri rakenteellinen muutos, sillä koulussa alettiin tarjota opetusta kansainvälisille perheille englannin kielellä. Tämä oli saanut aikaan ison eron englanninkielisen ja suomenkielisen luokan välillä. Oppilaat eivät olleet keskenään tekemisissä ja heillä oli melkoisia ennakoasenteita toisiaan kohtaan.

Ryhmä koostui yhteensä 11 oppilaasta, joista kolme oli suomenkielisellä ja loput englanninkielisellä luokalla. Opetuskielenä oli kuitenkin suomi, sillä kaikki oppilaat osasivat suomea. Oppilaat jännittivät toisiaan suunnattomasti. He eivät osallistuneet keskusteluihin ja muutenkin tarttuivat tehtyihin harjoituksiin varovasti. Ymmärsin, että minun piti tarjota helppoja, mukaansa tempaavia harjoituksia, joissa huomio olisi toiminnassa ajattelemisen sijaan.

Teimme paljon fyysisiä lämmittelyleikkejä, rakensin yhteisluottamusta helpoilla yhteisharjoituksilla ja draaman perusharjoituksia työstimme pienryhmissä, joita sitten esitettiin koko porukalle. Vastuu ryhmän eteenpäin viemisestä oli minulla ja minun piti varmistaa, että ryhmässä kaikilla oli paikkansa ja jokainen tunsivat olevansa turvallisella maaperällä. Otin käyttöön heti alusta yhteisen Mikä pössis? –kierroksen, jonka aikana jokainen lyhyesti kertoi, missä heidän elämänsä suhteen mennään. Tämä loi hyvää pohjaa ryhmän kiinteytymiselle ja toisiinsa tutustumiselle.

Kuohuntavaiheessa (*Storming*) ryhmän jäsenet ovat löytäneet oman paikkansa ryhmässä ja uskaltavat usein tuoda esiin eriäviä mielipiteitään ja ristiriitoja. Ryhmässä saattaa tällöin esiintyä erilaisia alaryhmiä ja ryhmähenki saattaa olla kadoksissa. Ryhmän jäsenet keskittyvät yksilöllisiin tarpeisiin pikemmin kuin pyrkivät yhteiseen päämäärään. Kuohuntavaiheen ansiosta ryhmä kuitenkin yleensä määrittelee yhteiset arvonsa ja toimintaperiaatteensa. Ohjaajan tuleekin varmistaa, että ryhmä pyrkii kohti yhteisiä tavoitteita sekä pitää huoli siitä, että ristiriidoista keskustellaan ja ne käsitellään kunnolla. Tässä vaiheessa ohjaajaa saatetaan kyseenalaistaa ja hänen toimintaansa kritisoida. (Öystilä 2002, 97–101.)

Kuohuntavaihe näyttäytyi lähinnä ryhmän jäsenten alkuinnostuksen laimentumisena ja turhautumisena joulujuhlaesityksen valmistamiseen. Ryhmäläiset ärsyntyivät toisistaan, luokkarajat korostuivat, toisten esityksiä pidettiin lapsellisina (tätä ei sanottu ääneen, mutta se oli minulle ohjaajana ilmassa aistittavissa) ja ryhmän jäsenten välinen itsevarmuus korostui. Ne, jotka olivat alkaneet tuntea olonsa kotoisammaksi teatterikentällä, nostivat päätään ja yrittivät näyttää muille paikkansa. Puutuinkin kaikkeen, mikä hajotti ryhmän toimintaan. Otin kiinni jokaisesta ilmeestä, eleestä, kommentista, huokauksesta.

Käsittelimme toisten kohtaamista tasavertaisesti, tilan antamista, erilaisuuden hyväksymistä ja yhdessä toimimista. Tämä vaihe (näin jälkikäteen ajateltuna) kiinteytti ryhmää valtavasti, vaikka olikin itse tapahtuman aikaan rasittavaa.

Koulussa toimiessa ryhmä ei kohtaa niinkään perinteistä sitoutumiskysymystä, sillä kaikilla on läsnäolopakko tunneilla. Kuitenkin keskustelua käydään ajoissa tunnille tulosta ja tunnin lopettamisesta. Olin äärettömän tiukkana siitä, etten tarvitse oppilaista kellokalleja ja heidän on hyväksyttävä se tosiasia, että tunti venyy joskus välitunnille eikä kohtauksia voi sen takia keskeyttää.

Ryhmän vakiintumisen vaiheessa (*Norming*) ryhmän jäsenet käyvät keskusteluja tavoitteista ja määrittelevät toiminnalleen normeja ja työnjakoa. Tässä vaiheessa ryhmälle on kehittynyt yhteenkuuluvuuden tunne, ja kaikki ovat sitoutuneita yhteiseen toimintaan. Vakiintumisen vaiheessa ryhmä pyrkii säilyttämään me-hengen ja vältteleekin näin mahdollisia ristiriitoja. Ohjaajan rooli on selkeä ja hänet nähdään yhtenä ryhmän jäsenenä. Ohjaaja voikin keskittyä ohjaajana toimimiseen ja rohkaista ryhmän päätöksiä. (Öystilä 2002, 102–103.)

Voi että, mikä murskavoitto tämä vaihe oli! Ryhmän jäsenet tunsivat kuuluvansa yhteen, he tulivat tunneille innostuneina, juttelivat ja pelleilivät toistensa kanssa käytävillä, ja suhtautuivat draamaan intoa puhkuen. Oppilaat suhtautuivat harjoituksiin innolla ja olivat valmiita kokeilemaan mitä vain. He myös kertoivat minulle, mistä eivät pitäneet ja miksi. Ryhmän jäsenten ja minun välillä olivat avoimet ja suorat. Asioista keskusteltiin niiden oikeilla nimillä ja palautetta annettiin rehellisesti, mutta rakentavasti.

Ryhmän toiminta oli alkanut vakiintua lähempänä joulun alkua ja joulujuhlaesityksen alkukangertelujen jälkeen esitys alkoi kiinteyttää ryhmää. Jouluesitykseen panostettiin kunnolla, ryhmän jäsenet huolehtivat toisistaan ja kannustivat toisiaan esityksessä eteenpäin.

Kypsän toiminnan vaiheessa (*Performing*) ryhmä on oppinut toimimaan ryhmänä. Ryhmä ei toimi enää niin tunnevaltaisesti kuin aikaisemmin, ja ryhmä työskenteleekin tavoitteidensa suuntaisesti. Ryhmän jäsenet ovat oppineet huomioimaan toistensa taidot sekä tuomaan oman panoksensa yhteiseen toimintaan. Tässä vaiheessa ohjaajan rooli on toimia enemmän konsulttina kuin ryhmän johtajana. (Öystilä 2002, 103–105.)

Kevätlukukausi alkoi jo olla yhtä lentelyä draaman saloissa. Oppilaat tulivat iltapäivän tunneille pitkän koulupäivän jälkeen hymyssä suin ja täynnä puhtia. Ryhmässä oli hyvä henki ja se näkyi myös muille. Oppilaat järjestivät minulle kepposia ja minä heille. Kevään Saapasjalkakissa -esitykseen he olivat järjestäneet pienen yllätyksen viimeiseen kohtaukseen. Ryhmän suosio tarttui oppilaiden luokissa ja seuraavana vuonna mukaan tuli kuusi uutta opiskelijaa. Toiminta oppilaiden kanssa 9.-luokalla olikin uskomattoman hauskaa. Kokeilimme useita draaman eri lajeja ja oppilaat oikein imivät teatteritietoa minusta. He olivat ryhmänä itseohjautuvia, aloittivat alkulämmittelyt ennen kuin ehdin paikalle ja tunnit menivät uskomattomalla tohinalla ohi. Ryhmä oli niin motivoitunut draamasta, että he pyysivät minua järjestämään viikonlopun draamatyöpajan, johon he osallistuisivat. Tämä oli harvinaista innokkuutta koulumaailmassa – vapaaehtoista koulunkäyntiä ja vielä viikonloppuna!

Adjourning tarkoittaa ryhmän lopetusvaihetta. Yhteistyön päättyminen voi tuntua ryhmän jäsenistä haikealta ja jopa ahdistavalta. Toimintaa tulisikin arvioida yhdessä ja pohtia, mitä kaikkea on yhdessä opittu. Ohjaajan on tärkeää muistaa viedä työskentely kunnolla päätökseen. (Öystilä 2002, 105–106.)

Hyvästien jättäminen peruskoulun päätökseen oli haikeaa. Vaikka koululla oli traditio, etteivät 9.-luokkalaiset esiinny kevätjuhlassa, halusivat oppilaat jättää jäähyväiset myös koulun lavalle. He esittivät kevätjuhlassa kolme improvisaatiota, jotka saavuttivat suuren suosion. Kokoonnuimme kaikki vielä yhteen viimeisen kerran Mikä pössis? -kierrokseen ja jätimme toisillemme hyvästit.

Ryhmässä oppimisen onnistumisen kannalta merkittävää on se, minkälainen arvo ryhmätyöskentelylle annetaan. Usein esimerkiksi kouluissa ryhmää saatetaan käyttää kevennyksenä varsinaiselle työskentelylle tai toiminnan käynnistäjänä, jolloin ryhmässä ainoastaan jaetaan jokaiselle ryhmän jäsenelle omat työt. Myös arviointi suoritetaan tällöin usein yksilöllisesti, mikä osoittaa oppilaille, että menestyminen tarkoittaa yksilöllistä menestymistä. Tämänkaltaisella ryhmätyöskentelyllä ei saavuteta positiivisia oppimistuloksia, eikä myöskään asenteiden muutosta yhteisöllistä työskentelyä kohtaan. Pikemminkin tämänkaltaisen toiminta lisää yksilöiden välistä kilpailua ja tekee sen oppijoille hyväksyttäväksi. (Ristelä 2003, 190.) Kuvaamani työskentely yläkouluikäisten nuorten kanssa antaa loistavan esimerkin siitä, mihin tiiviillä, pitkäjänteisellä ja päämäärätietoisella ryhmässä toimimisella päästään. Kuinka moni itseään etsivä teini-ikäinen nuori on valmis hyppäämään usean sadan ihmisen eteen kevätjuhlassa ja laittamaan itsensä likoon? He uskalsivat ottaa riskin, eivätkä pelänneet mokaamista, sillä he olivat oppineet luottamaan toisiinsa ja itseensä. Olin erittäin ylpeä oppilaista ja siitä, miten he osoittivat koko koululle draaman mahdollisuudet.

4.2 Fyysiset leikit ja nauru

Kuvasin luvussa 2.1 nuorten itseilmaisun kehittymistä vastavuoroisessa vuorovaikutuksessa koulussa olevien aikuisten ja muiden oppilaiden kanssa. Ryhmillä, joissa nuoret toimivat on suuri merkitys nuorten psykososiaaliselle kasvulle. (Hietala ym. 2010, 10.) Usein kun nuoret tapaa ensimmäistä kertaa, huomaa, miten jännittyneitä he ovat toistensa seurassa. Nuoret jännittävät toistensa reaktioita ja estävät sillä heittäytymisen erilaisiin tehtäviin. Vaikka ohjaajan ehdottama harjoitus olisi helppo, vaatii heittäytyminen ensiksi koko kehon nollausta. Olen ilmaisutaidon tunneilla todennut konkreettisesti sen, miten suuri merkitys fyysisillä lämmittelyleikeillä on

nuorten ilmaisulle ja ennen kaikkea siihen vapautumiselle (ks. luku 3.2.2 tarkemmin). Fyysiset lämmittelyleikit, harjoitukset, joissa tulee kunnolla hiki, mahdollistavat jännitteiden nollaamisen sekä yhteiseen toimintaan ja tunnin ohjelmaan orientoitumisen. Näkemykseni mukaan fyysiset leikit ovatkin ehdoton edellytys onnistuneelle draamaopetukselle ja esimerkiksi Toivasen (2010, 15) mainitsemaalle taiteesta oppimiselle. Mikäli nuoret ovat kipsissä, ei heidän kokonaisilmaisunsa pääse kehittymään eivätkä he pääse oppimaan draamasisältöjä.

Majasaari (1995, 81) kuvaa turkkalaisuuden historiallista ja ideologista taustaa ja kirjoittaa, miten monelle nuorelle teatteriharrastajalle tietoisuus omasta ilmaisusta ja kehosta voi olla lamaannuttava. Nuoret tarvitsevat erilaisia toimintaharjoitteita vapautukseen ja tällaisina toimivat hyvin fyysiset harjoitukset. Nuorten itsetietoisuus ja sen mukanaan tuomat estot poistuvat rankan harjoittelun myötä. Olen Majasaaren kanssa täysin samaa mieltä. Minusta fyysiset lämmittelyt tunnustetaan usein ryhmän alkuvaiheessa osaksi rentoutumista ja toimintaan virittäytymistä, mutta niiden merkitystä ilmaisun vapauttajina ei ymmärretä. Olen useista kirjoista lukenut, miten toimintaan voidaan virittäytyä muutaman leikin avulla, mutta sitten muutaman harjoituskerran jälkeen lämmittelyä ei enää tarvita. Olen tässä suhteessa mm. Steniuksen (1997, 7–18) kanssa eri linjoilla. Mielestäni jokaisen kerran alussa täytyy käyttää aikaa paineen, stressin, jännityksen ja ujostelun purkuun. Tutunkin ryhmän kanssa on tärkeää orientoitua yhteiseen tekemiseen ja riehua päivän tapahtumat yhdessä pois. Vaikka nuoret kuinka tulisivat suoraan liikuntatunnilta, on eri asia urheilla kuin leikkiä yhdessä. Yhteispelit käynnistävät yhteisen ilmaisun ja osoittavat, miten tärkeää on hyväksyä kaikki samaan piiriin. Tässä kuitenkin eroan Turkan ajatuksista – minusta hikoilun pitää olla yhteistä ja hauskaa. Leuanvedot ja punnerrukset auttavat paineen nollaamiseen, mutta yhteisöllisyyteen eivät. Myös naurulla on suuri merkitys orientaatioissa yhteistyöhön ja ilmaisuun. Jos tunnin alussa hikoillaan ja nauretaan yhdessä, on helpompi olla avoinna ideoinnille, esityksille ja esiintymiselle.

Fyysisten harjoitusten tulee olla sellaisia, joissa sen lisäksi että tulee hiki, hengästyy ja rentoutuu. Harjoitusten tulee olla hauskoja leikkejä, joihin kuka tahansa voi osallistua. Kilpailuja on vältettävä eikä lämmittelyleikeissä saa korostua yksilölliset taidot tai osaaminen. Koska tila saattaa koulutodellisuudessa olla usein luokkahuone, on lämmittelyleikkien mahdollistettava hengästymisen myös pienessä tilassa. Tilan pienuus ei saa missään nimessä rajata lämmittelyleikkejä pois tuntityöskentelystä. Mitä

enemmän tunnin aluksi liikutaan, sen parempaa ja luovempaa työtä oppilaat tunnin mittaan tekevät.

Olen usein törmännyt siihen, että teatteriopetuksessa lämmittely ymmärretään virittäytymisenä yhteiseen toimintaan. Tällöin lämmittelyleikeiksi nähdään erilaiset ryhmäharjoitukset, jotka eivät kuitenkaan luonteeltaan ole kovin fyysisiä. Tyypillisiä draamatunnin aloitusleikkejä ovat kanikani, bippetibippetipop, nimi- ja rytmipiirit jne. Vehkalahti (2003, 25) kirjoittaa, miten ryhmän harjoitusten olisi hyvä painottua alussa ryhmäytymiseen ja sisäisen luottamuksen rakentamiseen. Kuitenkin Vehkalahten nimeämät harjoitukset ovat mielestäni melko yksinkertaisia, eivätkä vastaa nuorisoryhmien suurimpaan haasteeseen: ujosteluun, varovaisuuteen ja jäykistelyyn. Kokemukseni mukaan nuoret saa vapautumaan nopeimmin, helpoimmin ja vielä hausalla tavalla, kun heidät laittaa leikkimään fyysisiä jo lapsuudesta tuttuja leikkejä. Olen itse käytännön kautta oppinut (ks. luku 3.2.2 tarkemmin), miten loistavalla tavalla helpot ja energisoivat alkulämmittelyt orientoivat yhdessä oloon ja vapauttavat nuoret jäykistelystä.

Tunnin alun fyysiset lämmittelyleikit ovat tärkeitä myös silloin, kun draamaa sovelletaan opetusmenetelmänä. Koska draaman luonne on toiminnallinen ja se edellyttää osallistujiltaan aktiivisuutta, on ensiarvoisen tärkeää vapautua ilmaisulle ja leikille ennen varsinaisten sisällöllisten harjoitusten alkua. Opettajan onkin tärkeää maltaa mielensä tunnin ohjelman suhteen ja muistaa, että hyvin pohjustettu asia takaa syvällisemmän ja paremman lopputuloksen. Mikäli oppilaat lämmitellään tuntityöskentelyyn kunnolla, jaksavat he paremmin ideoida ja panostaa draamaharjoituksiin.

4.3 Tilannetaju ja harjoitusten valinta

Nuoret eivät epäröi tuoda esiin epämotivoituneisuuttaan tai turhautumistaan oppimista kohtaan. Opettajalle onkin ensiarvoisen tärkeää ottaa huomioon nuorten vointi ja rakentaa opetus sen mukaisesti. Opettajan ei kannata tehdä tarkkoja tuntuuennusteitä ja marssia niiden mukaisesti, sillä oppilaiden orientaatioon vaikuttaa ratkaisevasti päivän tapahtumat ja heidän hyvinvointinsa. Olen aiemmin kuvannut (mm. luku 3.2.4) aloittavani tuntityöskentelyn kaikkien ryhmien kanssa ns. Mikä pössis? -kierroksella.

Kierroksen aikana ryhmä istuu piirissä ja jokainen kertoo vuorollaan, mitä heille kuuluu. Tämän jälkeen aloitetaan lämmittelyleikit ja sisältöjen opiskelu. Mikä pössis? tarjoaa erinomaisen tavan opettajalle saada nopeasti tietoa siitä, minkälaisilta fiiliksiltä sinä kertana ponnistetaan ja mitä nuorille ylipäätään sillä hetkellä kuuluu. Tieto auttaa nuorten toiminnan tulkinnessa ja harjoitusten määrittämisessä sille kerralle.

Nuoret painivat erilaisten haasteiden parissa koulupäivän aikana. Tunneilla saattaa olla levotonta, luokan sisällä on erilaisia jännitteitä, koulu ei kiinnosta jne. (Ks. luku 2.1 tarkemmin.) Jotta draaman käyttö olisi mielekästä tai voisi ylipäätänsä onnistua, on opettajalla oltava tilannetajua harjoitusten laadinnan suhteen. Tällä tarkoitan sekä tilannetajua harjoitusten sisällön että niiden muodon suhteen. Toivanen (2010, 15) kuvasi yhdeksi draaman oppimiskohteeksi transferin. Sillä hän tarkoitti yhteyttä, joka syntyy draaman ja muun elämän välille. Sovellettaessa draamaa opetusmenetelmänä tämä yhteys on aika lailla konkreettisemmin ymmärrettävissä kuin draama taideaineena -opetuksessa. Kuitenkin kummassakin tapauksessa yhteys jää rakentumatta, mikäli opettaja teettää oppilailla liian vaikeita, helppoja, tylsiä tai lapsellisia harjoituksia.

Tilannetajulla tarkoitan myös nuorten osallisuutta harjoituksissa. Kuvasin luvussa 2.1, miten keskeinen merkitys osallisuudella ja oman oppimisprosessin ohjaamisella on nuorille. Aktiivinen rooli motivoi nuoria ja ruokkii heidän haluaan oppia lisää. Näin ollen toiminnan draamatunneilla tulisikin olla kaikille haastavaa ja mieluista. Koska oppijat ovat ilmaisussaan hyvin eri tasoilla, tulee opettajan osata käyttää tilannetajuaan sen suhteen, mitkä harjoitukset harjoitellaan aluksi yhdessä (eli eivät korosta kenenkään erityistaitoja, vaan ovat kaikille mahdollisia toteuttaa) ja mitkä tehdään pienryhmissä. Opettajan on tärkeää varmistaa, että kaikki oppilaat ovat aktiivisia tunnilla eikä harjoituksissa pärjää passiivisena sivustakatsojana.

Kokonaisuuksien hahmottaminen on olennaista oppimisen kannalta. Sovellettaessa draamaa opetusmenetelmänä on tärkeää, että opettaja miettii, mitä kokonaisuuksia hän pitää oppijoiden kannalta keskeisinä ja mitkä muutamat käännekohtat olisi tarpeen draaman keinoin havainnollistaa, jotta kokonaisuus hahmottuisi konkreettisemmin oppilaille. Espoon kaupungin sivistystoimen draamapilottihankkeessa (ks. luku 3.3) esimerkiksi yhteiskuntaopin laillisuuskasvatuksessa haluttiin paneutua nuorten rikoksiin, niiden syihin ja seuraamuksiin (ks. Liite 2 tarkemmin). Opetuskokonaisuutta

suunnitellessani mietin, miten näitä näkökulmia voisi draaman avulla parhaiten havainnollistaa ja sitä kautta tuoda yhteiseen keskusteluun.

Silloin kun draamaa sovelletaan opetusmenetelmänä, on opettajan oltava erityisen konkreettinen käyttämiensä harjoitteiden suhteen. Koska monimutkaisten ja vaikeiden asioiden käsittelyä edesauttaa puhuminen (ks. luku 2.2), on opettajan oltava tarkkana harjoitteiden valinnan suhteen. Opettajan tulee miettiä, miten pitää harjoitteet riittävän helppoina ja turvallisina, ns. matalan kynnyksen harjoitteina, jotta oppilaat uskaltavat lähteä mukaan. Jos harjoitteet ovat oppilaille liian vaikeita (tai yksinkertaisia), jää oppiminen pinnalliseksi eikä draaman käyttö tällöin edistä syvällistä, itseohjautuvaa oppimista.

Oli sitten kyseessä draama taideaineena tai opetusmenetelmänä, opettajan tulisi tehtävien laadinnassa aina muistaa ryhmän vaikutus oppimiselle. Jokaisen draamatunnin tulisi lämmittelyleikkien ja yhteisen lopetuksen lisäksi sisältää vähintään yksi koko ryhmän kesken tehtävä harjoitus. Oppilaille pitää antaa mahdollisuus toimia yhdessä tilanteissa, joissa he joutuvat ottamaan vastuuta niin itsestään kuin toisistaankin. Ohjaajan tuleekin muistaa, että vaikka ryhmästä rakentuu turvallinen toimintaympäristö pikku hiljaa, ei koko luokan dynamiikan eteen tehtäviä harjoituksia saa unohtaa. Tunnilla pitääkin olla sopivassa määrin koko porukan kesken tehtäviä sekä pienryhmissä työstettäviä harjoituksia.

Pienryhmätehtävät soveltuvat hyvin draaman ja oppiaineiden sisältöjen harjoittelulle. Draama taideaineena -tunneilla oppilaille voi opettaa esimerkiksi erilaisia improvisaatioharjoituksia ja kohtaustyöskentelyä pienryhmissä jo melko alusta alkaen ja käytettäessä draamaa opetusmenetelmänäkin oppilaat voivat todentaa oppimaansa pienryhmissä suhteellisen monipuolisilla draamallisilla harjoitteilla. Molemmissa tapauksissa esiintymisen, mokaamisen, kokeilemisen ja etsimisen pitää kuitenkin tapahtua yleisöltä piilossa ja ainoastaan valmiit tarinat voi näyttää koko luokalle.

Opettajan tilannetaju harjoitusten laadinnan, oppilaiden harjoitusvarmuuden ja hyvinvoinnin suhteen vapauttaa draamatyöskentelyn paineelta ja mahdollistaa onnistumiskokemusten myötä oppilaiden motivoitumisen ja toimintaan sitoutumisen. Harjoitusten ollessa alusta asti monipuolisia, yhteisiä mutta myös pienryhmissä tapahtuvia, mahdollistuu oppilaille aktiivisuus tuntityöskentelyyn ilman paineita.

Innostus ja motivaatio uusien asioiden oppimiseen sekä aktiivinen rooli ryhmän jäsenenä estää vapaamatkustajuuden kehittymistä (ks. luku 2.2 ja social floating), sillä jokaisen ryhmän jäsenen panos nähdään tärkeänä.

4.4 Aito kohtaaminen

Kuvasin luvussa 2.1 nuorten koulupäivää ja heidän kohtaamiaan haasteita etenkin yläkoulun puolella. Nuorille on erittäin tärkeää, että heidät kohdataan juuri sellaisina kuin he ovat. Nuorille tulee puhua rakentavalla tavalla, heille tulisi pyrkiä antamaan henkilökohtaista palautetta ja osoittamaan olevansa kiinnostunut heidän toiminnastaan. Jotta nuoret voisi kohdata aidosti, on opettajankin uskallettava olla oma itsensä heidän edessään. Olen useamman kerran kuunnellut nuorten turhautunutta tilitystä joistain opettajista ja siitä, miten he eivät ymmärrä. Lähes aina turhautuminen johtuu siitä, etteivät nuoret koe olevansa opettajan kanssa samalla tasolla ja tulevansa kuulluiksi.

Koulu on nuorille paikka, jossa he harjoittelevat vuorovaikutustaitojaan, erilaisuuden kohtaamista, erilaisten tunteidensa kohtaamista ja niiden hyväksymistä. Draamalla on loistavat mahdollisuudet auttaa nuoria tässä kasvussa, mutta se ei onnistu, jos draamaopettaja piiloutuu auktoriteettiaseman tai jonkun roolin taakse. Jotta draamatyöskentely olisi toimivaa, on kaikkien osallistujien pyrittävä kohtaamaan toisensa aidosti ja rehellisesti. Opettajalla onkin tässä tärkeä tehtävä näyttää mallia ja rohkeutta olla oma itsensä. Tämä voi monessa suhteessa tuntua opettajasta aluksi pelottavalta, sillä opettajat ovat melko usein tottuneet verhoutumaan roolin taakse.

Toivanen (2010, 15) näki yhtenä draaman oppimiskohteena sosiaalisen ja yksilöllisen oppimisen. Yksilöllisellä oppimisella tarkoitetaan omasta itsestä ja ajatuksista oppimista sekä tunteiden ilmaisun kehittämistä teatterin keinoin. Opimme itsestämme vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa. Käytämme toisia toimintamme peilinä ja otamme heidän toiminnastaan mallia. Minusta opettajan roolilla ja asemalla onkin valtava merkitys sen kannalta, onko nuorelle ylipäättään mahdollista olla avoin omille tunteilleen ja ajatuksilleen. Jos draamaopettaja osoittaa uskaltavansa olla oma itsensä ja kohtaavansa nuoret aitoina itsenään, on itsestä oppiminen ja oman toiminnan kehittäminen nuorille mahdollista.

Rusanen (2001, 55) pohtii artikkelissaan taideaineen opettajan roolia. Hänestä taideaineen opettajan on oltava sekä pedagogi että taiteilija. Olen Rusasen kanssa täysin samaa mieltä. Minusta opettaja, joka opettaa draamaa taideaineena, mutta jolla ei ole taitelijan taustaa, voi olla katastrofi taideaineen opettamisen näkökulmasta. Häneltä puuttuu ymmärrys ja ennen kaikkea intohimo kyseistä ainetta kohtaan ja pahimmillaan opetuksesta tulee mekaanista kirjan reseptejä seuraavaa opetusta. Toisaalta taas taiteilija, joka opettaa draamaa ilman pedagogista ymmärrystä voi olla katastrofi taideaineen oppimisen näkökulmasta. Hän pahimmillaan uskoo kaikkien lähtökohtaisesti suhtautuvan intohimoisesti aineeseen eikä ymmärrä, minkälaiset tekijät vaikuttavat oppilaiden motivaatioon, toimintaan ja läsnäoloon. Hyvänkin harjoituksen saa helposti pilattua sillä, että se tehdään väärään aikaan, väärälle ryhmälle tai väärällä tavalla. Pelkistetysti sanottuna draamaopettaja näyttää oppilaille pedagogina mallia toisten kohtaamisesta ja taiteilijana mallia taideaineen merkityksistä ja mahdollisuuksista.

Sovellettaessa draamaa opetusmenetelmänä opettajalla ei tarvitse mielestäni olla taiteilijan taustaa tai edes syvällistä ymmärrystä draaman luonteesta. Jotta draaman saa luokassa toimimaan, on opettajalla oltava ymmärrys siitä, millä lainalaisuuksilla draaman saa luokassa toimimaan ja miten draamaopetusta kannattaa oman oppiaineen sisällön opetuksessa lähestyä. Kaikkein tärkeintä käytettäessä draamaa opetusmenetelmänä on kuitenkin opettajan heittäytymiskyky ja into tarkastella oppiaineen sisältöjä eri näkökulmista.

Draamaa opettaessa ja teatterista puhuttaessa puhutaan aina epäonnistumisesta ja mokaamisesta. Sitä ei pidä pelätä, vaan se pitää hyväksyä teatteriin (ja koko elämään) kuuluvana osana. Keskenäisyyttä tulee oppia sietämään, sillä se kuuluu työn luonteeseen. Tämä tekeekin draaman opetuksesta monelle opettajalle haasteellista. Koska kaikki tapahtuu ihmisten varassa, ovat tilanteet jatkuvan muutoksen alla. Aivan kuten oppilaita opetetaan sietämään keskenäisyyttä ja virheitä, tulee draamaohjaajankin opetella tämä taito. (Toivanen 2010, 35–50; Heikkinen 2005, 175–176.) Mikäli opettajan rakentamat luokkatilanteet ovat ilmatiiviitä, valmiita suunnitelmia, tukehduttavat he luovuuden nuorissa ja oppitunnin kulussa. Lisäksi opettajan oma keskenäisyys, virheiden tekeminen ja myöntäminen, asioiden kohtaaminen sellaisena kuin ne ovat näyttävät nuorille, ettei asioihin tarvitse suhtautua niin

vakavasti. Inhimillisyys draaman tekemisessä tekee toiminnasta herkempää ja avoimempaa.

Vehkalahti kirjoittaa, miten ohjaajalta edellytetään mm. vastavuoroisuutta, energisyyttä, kaaoksen, kriisin ja tuntemattoman sietokykyä sekä vastuuta toiminnasta. Vastavuoroisuudella hän tarkoittaa sitä, ettei toiminta voi nojata pelkästään ohjaajaan, vaan oppilaidenkin pitää aktiivisesti osallistua tunnin eteenpäin vientiin. Energisyydellä Vehkalahti tarkoittaa väreilevää ilmapiiriä, ideoiden, oivallusten, kokemusten ja löytöjen pallottelua oppilaiden ja opettajan välillä. Kaaos kuuluu ohjaajan työhön ja sitä pitää oppia sietämään. Kaaos saattaa muuttua kriisiksi, jonka kuitenkin Vehkalahti näkee positiivisena asiana, sillä se johtaa uusien näkökulmien syntyymiseen. (Vehkalahti 2006, 59–63.) Draama rikkookin monella tapaa opettajan perinteistä käsitystä siitä, mikä luokassa on sallittua ja mikä ei ja ennen kaikkea mikä on opettajan rooli. Perinteisesti luokissa ei saa meluta, niissä pitää olla paikallaan, oppimiseen suhtaudutaan vakavasti ja leikki kuuluu välitunneille. Opettajan rooli on näyttää suunta säännöille ja pitää niistä kiinni. Draamasta tulee ääntä, naurua, liikettä – eikä se aina pysy edes luokan seinien sisäpuolella. Opettajan tulee olla tässä liikkeessä mukana ja heittäytyä yhtäläillä hulluttelun maailmaan kuin oppilaidenkin. Jos näin tapahtuu, on draamalla rajattomat mahdollisuudet toimia oppimisen ja ilmaisun vapauttajana.

5 Pohdinta

Draaman merkityksestä ja sovelluksista kouluissa on kirjoitettu viime vuosina suhteellisen paljon. Minusta näistä teoksista kuitenkin puuttuu nuorten näkökulma. Draaman opettaminen peruskoulun yläluokilla ei ole yhtä helppoa kuin harrastajateatterissa tai alaluokilla. Nuoret eivät innostu yhtä herkästi kuin pienemmät lapset, ja he painivat melkoisten itsetuntokysymysten äärellä. Olenkin yrittänyt tässä opinnäytetyössä teoreettisen tarkastelun ja käytännössä oppimani valossa kuvata, mitkä ovat draamaopetuksen onnistumisen edellytykset.

Aloitin opinnäytetyöni tarkastelun kartoittamalla koulumaailman haasteita tänä päivänä. Kuvasin, minkälaiseen oppimiseen kouluissa pyritään ja koulutusta kannustetaan kehittämään. Tämän jälkeen kuvasin ryhmässä työskentelyä eri teorioiden valossa, sillä kaikki toiminta kouluissa rakentuu ryhmätyöskentelylle. Koska

tutkimuskysymykseni koskee edellytyksiä draamaopetuksen onnistumiselle kouluissa, kartoitin perusteluja draaman käytölle sekä draamaopetuksen tilaa tämän päivän koulumaailmassa.

Työni kolmannessa luvussa selvitin omassa käytännön työssäni oppimiani asioita, jotka näin tutkimuskysymysteni kannalta tärkeinä. Kuvasin, millä lähtökohdilla draamaryhmän saa kouluissa kokemukseni mukaan toimimaan ja annoin esimerkkejä käytännön harjoitteista. Neljännessä luvussa yhdistin teoriapohjan käytännön kokemuksiini nostamalla esiin neljä lainalaisuutta onnistuneelle draamaopetukselle peruskouluissa: ryhmässä toimimisen, tuntien fyysisen aloituksen, ohjaajan tilannetajun harjoitusten valinnan suhteen sekä aidon kohtaamisen.

Draaman tavoitteita ei voi syvällisesti saavuttaa ilman että tunneilla panostetaan ryhmäyttämiseen ja ryhmätyöskentelyyn. Opettajan on olennaista antaa ryhmän kehitykselle aikaa ja olla kiirehtimättä eteenpäin, sillä draaman sisältöjen oppiminen on mahdotonta, jos oppimisympäristö ei ole turvallinen. Opettajan tulee olla erityisen tarkkana ryhmädynamiikan suhteen ja puuttua jokaiseen sitä hajottavaan asiaan.

Opiskeltaessa draamaa taideaineena oppilaille olisi kunnolla aikaa paneutua ryhmätoimintaan syvällisesti, koska siinä kaikki toiminta perustuu yhteistyölle ja yhdessä toimimiselle. Koska draaman asema omana oppiaineena mahdollistaisi oppilaille sosiaalisten taitojen kehittymisen, transferoituisivat nämä taidot myös muille tunneille ja toimintaan.

Minusta kouluoppimisessa on usein ongelmallista se, että ryhmätöitä teetetään paljon, mutta ryhmädynaamiisiin haasteisiin ei ole aikaa perehtyä. Mikäli draama sisältyisi kouluopetukseen omana taideaineenaan, oppisivat oppilaat luonnollisella tavalla toistensa kohtaamista, erilaisten ajatusten kuuntelemista, ideoiden hyväksymistä, keskinäistä luottamusta ja hyvää yhteishenkeä ryhmässä. Uskon, että tämä vähentäisi muuten koulumaailmassa hyvin tyypillistä kilpailuhenkisyyttä ja vahvistaisi kokemusta siitä, miten rikastuttavaa ja hauskaa hyvä ryhmätyö voi olla.

Draaman käyttö opetusmenetelmänä haastaa useimpia aineopettajia tekemään jotain heidän mukavuusalueensa ulkopuolelta. Jotta draamaharjoitukset toimitaisivat luokassa, tulisi luokan ilmapiiriin olla harjoituksille myönteinen ja vapautunut. Draamatuntien

onnistumista edesauttaa tuntien aloittaminen fyysisillä lämmittelyleikeillä. Oli sitten kyseessä draaman opiskelu omana oppiaineenaan tai sen soveltaminen opetusmenetelmänä, oppilaat on tunnin aluksi saatava irtaantumaan pulpeteistaan, jättämään muut murheet taakseen ja lämmittelemään yhdessä kunnolla.

Draamassa jonkun ryhmän jäsenen passiivisuus johtuu mielestäni lähes aina epävarmuudesta ja epämurheudesta. Jokaiselle oppilaalle tulee antaa aikaa uskaltautua kokeilemaan uusia asioita eikä oppilaita saa pakottaa ilmaisuharjoituksiin. Tästä syystä onkin tärkeää, että opintojen alussa harjoitukset ovat matalan kynnyksen tehtäviä, joihin on helppo osallistua eikä yksilön suoritus nouse esiin ryhmän toiminnasta. Jos oppilaalle antaa aikaa tulla toimintaan mukaan, löytää hän tiensä draaman pariin. Opettajien suurin haaste on juuri tässä: malttaa odottaa ja antaa toiselle aikaa. Opettajalla on oltava tilannetajua harjoitusten valinnan ja niissä etenemisen suhteen.

Draaman käyttö opetusmenetelmänä tarjoaisi erinomaisen keinon aineidenväliselle yhteistyölle. Monimutkaisten ja -tahoisten ongelmien tarkastelu eri aineiden kanssa yhteistyössä olisi mielekästä, mikäli opittua koottaisiin samanlaisen ilmaisun alle. Draaman eri menetelmät mahdollistaisivat oppilaille opitun ilmaisemisen konkreettisesti esityksellisessä muodossa. Konkreettinen esityksen tai demon rakentaminen vahvistaisi oppilaille heidän omia näkemyksiään opitusta, mutta myös toisi keskusteluun muiden oppimistulokset ja ymmärryksen. Draama toisikin oivalla tavalla monimutkaiset ongelmat yhteisen keskustelun piiriin.

Draamaopetus eroaa merkittävästi perinteisestä oppituntityöskentelystä. Siinä oppilaiden on tarkoitus olla aktiivisia, luoda uusia sisältöjä, toimia saumattomassa yhteistyössä keskenään, puhua ja jakaa ajatuksiaan, irtaantua pulpeteista, toimia luokkatilanteessa vapaasti, liikkua, nauraa, luoda, hullutella, etsiä totuuksia, ylipäätään tehdä asioita aidosti yhdessä. Nuorille on tärkeää, että heidät kohdataan sellaisina kuin he ovat. Opettajan tulee uskaltaa heittäytyä samalla tavalla mukaan yhteistyöhön kuin mitä hän oppilailta edellyttää. Opettajan tulisi esimerkiksi kannustaa nuoria olemaan rohkeita, kohtaamaan jännittäviäkin asioita ja luottamaan ryhmään. Se, että nuorilla olisi koulussa draaman parissa sellainen paikka, jossa he saavat olla juuri sellaisia kuin ovat, olisi heidän kasvunsa kannalta ensiarvoisen tärkeää.

Kokemukseni mukaan opettajat suhtautuvat epäluuloisesti draaman käyttöön omien oppiaineittensa opetuksessa, koska he eivät luota omiin taitoihinsa soveltaa draamaa. Lisäksi opettajia arveluttaa draaman anti oppiaineen opiskelulle. Jos opettajilta puuttuu omakohtainen kokemus draaman käytöstä, on heidän vaikeampaa innostua soveltamaan sitä omassa opetuksessaan. Opettajille on myös vaikeaa myydä uusi menetelmä. Ihminen on usein lähtökohdiltaan muutosvastarintainen mitä tahansa uutta kohtaan ja etsii uusista ehdotuksista negatiivisia näkökulmia, joihin tarttua. Olen usein istunut koulutuksissa, jossa opettajat ovat provosoituneet uudesta lähestymistavasta, ei niinkään aiheen, vaan pikemminkin puhujan takia. Jos uutta ideaa markkinoinut puhuja ei osoita ymmärtävänsä kouluarkea, on opettaja turhautunut kuuntelemaan pidemmälle.

Opettajat ovat tottuneet siihen, että koko ajan on joku uusi tuuli puhaltamassa ja uudet opetusmenetelmät suosiossa. Näin ollen he suhtautuvat melko kyynisesti uusiin asioihin ja siksi heille käytännön kokemus on tärkeämpi havainto kuin ideaalikuviin maalaaminen luentosalissa. Opettajilla on käytännön kokemusta siitä, miten teini-ikäisiä voi olla vaikea motivoida ja innostaa uusiin asioihin, miten nuoret ovat muutosvastarintaisia, tuomitsevat erilaisuuden, pitäytyvät mieluummin tutuissa kuvioissa ja vastustavat uusia ideoita, suhtautuvat koulutöihin ja oppimiseen laiskasti, painivat itsetunto-ongelmien kanssa sekä pelkäävät esiintymistä ja haluavat päästä helpolla. Todellisuudessa tämä on yhtä lailla nuorten epävarmuutta ja turvallisuushakuisuutta kuin mistä opettajienkin muutosvastarinnassa on kyse. Nuoret kyllä (niin kuin opettajatkin) innostuvat, mikäli heille se mahdollisuus annetaan, mutta heillä kestää aikansa lämmitä uusille asioille. Minusta Espoon kaupungin sivistystoimen draamapilottihanke (ks. luku 3.3 tarkemmin) lähestyi draaman esittelyä uutena opetusmenetelmänä tässä suhteessa järkevästi: siinä opettajat koulutettiin ensiksi hankkeeseen ja vasta sitten siirryttiin luokkiin toteuttamaan kokeilua. Näin opettajat näkivät konkreettisesti, miten draamaa voisi luokkaopetuksessa hyödyntää. Pilottihankkeessa sekä opettajat että oppilaat innostuivat draaman mahdollisuuksista toimia aineopetuksen syventäjänä.

Vaikka tutkimuskysymykseni kohdistuikin pääsääntöisesti draamaopetuksen onnistumisen edellytyksiin koulumaailmassa, ovat määrittelemäni lainalaisuudet mielestäni sovellettavissa kaikkeen draamaopetukseen. Kartoitin työssäni teatteri-ilmaisun ohjaajan työn kannalta kolmea hyvin keskeistä työkenttää: teatteri-ilmaisun opetusta, draaman soveltamista aineopetuksessa sekä teatteritaiteen ohjausta ja

opetusta. Kuvasin työssäni näiden kolmen kentän yhtäläisyyksiä ja eroja, ja nostin esiin onnistumisen edellytyksiä opetukselle eri konteksteissa. Työskentely koulumaailmassa ja draaman aseman epämääräisyys tekevät draamatyöstä kouluissa erityisen haasteellista siitä syystä, että sen puolesta pitää olla jatkuvasti kamppailemassa. Uskon kuitenkin, että riittävällä päämäärätietoisella ja kriittisellä työllä draaman mahdollisuuksien määrittelemiseksi ja niiden avaamiseksi yleiseen keskusteluun, saavutamme vielä tilanteen, jossa olemme vakuuttaneet lukijat siitä, mitkä rajattomat mahdollisuudet draaman käytön oikeilla sovellutuksilla olisi ratkaista koulun tämän hetkisiä haasteita. Toivon, että onnistuin työssäni käytännön esimerkkien valossa vahvistamaan opettajien uskoa siihen, että draama on monipuolisesti koulukenttään sovellettavissa ja erilaisilta vaikeuksilta voidaan tiettyjä lainalaisuuksia noudattamalla välttyä. Opettajien on kuitenkin tärkeää muistaa, että muutokset eivät tapahdu yhdessä yössä ja saavuttaakseen syvällistä oppimista, on muutoksille, kehitymiselle ja virheille annettava aikaa.

Lähteet

- Bereiter, Carl. 2002. Education and Mind in the Knowledge Age. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bowell, Pamela & Heap, Brian. S. 2005. Prosessidraama –polkuja opettamiseen ja oppimiseen. (Suom. Airaksinen R., Korhonen, P. & Korhonen, P.) Helsinki: Draamatyö.
- Eteläpelto, Anneli & Rasku-Puttonen, Helena. 1999. Projektioppimisen haasteet ja mahdollisuudet. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Juva: WSOY, 181–205.
- Franck, Sanna. 3.9.2010. Draama on tärkeä taideaine. [verkkodokumentti] Helsinki. Saatavuus (http://www.fideafinland.fi/suomi/kalenteri/FIDEA%20ry_lausunto%20syysk-10.pdf) 3.11.2012.
- Hakkarainen, Kai & Lonka, Kirsti & Lipponen, Lasse. 2004. Tutkiva oppiminen. Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä. 6., uudistettu painos. Porvoo: WSOY.
- Hakkarainen, Pentti. 2005. Esipuhe käännökseen. Teoksessa Prosessidraama – polkuja opettamiseen ja oppimiseen. (Suom. Airaksinen R., Korhonen, P. & Korhonen, P.) Helsinki: Draamatyö, 6–8 .
- Halkilahti, Heidi. 2006. Ilmiökeskeisyys –kokonaisvaltainen lähestymistapa asiantuntijuuteen. Lähestymistavan teoretisointi ryhmässä oppimisen ja monitieteisyyden näkökulmista. Pro gradu –tutkielma. Helsinki: Helsingin yliopisto, opettajankoulutuslaitos.
- Heikkinen, Hannu. 2005. Draamakasvatus –opetusta, taidetta, tutkimista! Helsinki: Minerva.
- Heikkinen, Hannu. 2004. Vakava leikillisyyys. Draamakasvatusta opettajille. Helsinki: KVS.
- Heikkinen, Hannu. 2001. Pohdintaa draamakasvatuksen perusteista. Teoksessa P. Korhonen & A-L. Østern (toim.) Katarsis. Draama, teatteri ja kasvatus. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy, 75–105.
- Hietala, Tarja, Kaltiainen, Tiina, Metsärinne, Ulla & Vanhala, Erja. 2010. Nuori ja mieli – koulu mielenterveyden tukena. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Hogan, K., Nastasi, B. K. & Pressley, M. 2000. Discourse Patterns and Collaborative Scientific Reasoning in Peer and Teacher- Guided Discussions. Cognition and Instruction 17 (4), 379–432.
- Husu, Jukka. 2002. Koulun kasvatuskulttuuri, opettajien ammatillinen yhteistyö ja vuorovaikutustaidot. Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä (toim.) Luovuutta, motivaatiota, tunteita. Opetuksen tutkimuksen uusia suuntia. Jyväskylä: PS – kustannus, 129–150.
- Häkkinen, Päivi & Arvaja, Maarit. 1999. Kollaboratiivinen oppiminen teknologiaympäristöissä. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Juva: WSOY, 206–221.

Häkämies, Annukka. 2005. Tunteet –portti arvomaailmaamme draamatyöskentelyssä. Teoksessa M-R. Ventola & M. Renlund (toim.) *Draamaa ja teatteria yhteisöissä*. Helsinki: Helsingin ammattikorkeakoulu Stadia, 146–158.

Jauhiainen & Eskola 1994. *Ryhmäilmiö*. Juva: WSOY.

Johnson, D. W. & Johnson, R. T. 2002. Yhteistoiminnallinen ongelmanratkaisu. Teoksessa P. Sahlberg & S. Sharan (toim.) *Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja*. Suom. Kari Penttilä. Porvoo: WSOY, 119–136.

Kanerva, Pirjo & Viranko, Viivi. 1997. Aplodeja etsijöille. Näkökulmia draamaan sekä taidekasvatuksena että opetusmenetelmänä. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.

Korhonen, Pekka & Østern, Anna-Lena (toim.) 2001. *Katarsis. Draama, teatteri ja kasvat*. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy.

Koskenniemi, Pieta. 2007. *Osallistava teatteri: devising ja muita merkillisyyksiä*. Vantaa: Opintokeskus Kansalaisfoorumi.

Kuhn, Deanna. 1991. *The skills of argument*. Cambridge: Cambridge University Press.

Kumpulainen, Kristiina. 2002. Yhteistoiminnallinen oppiminen vertaisryhmässä: Tutkimuskatsaus. *Kasvatus* 33(3), 252–262.

Majasaari, Marja-Liisa. 1995. Turkan opit –fysiikkaa ja seksiä? Turkkalaisuuden historiallista ja ideologista taustaa sekä pohdintaa. Teoksessa J. Lehtonen & J. Lintunen (toim.) *Draama. Elämys. Kokemus. Kirjoituksia ilmaisukasvatuksen alalta II*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus ja opettajankoulutuslaitos, 67–82.

Moran, Joe. 2002. *Interdisciplinarity*. London: Routledge.

Niemistö, Raimo. 2004. *Ryhmän luovuus ja kehitysehdot*. Helsingin yliopiston koulutus- ja kehittämiskeskus Palmenia. Oppimateriaaleja 80. 6. painos. Tampere: Tammerpaino.

Owens, A. & Barber, K. 2002. *Draamasuunnistus –prosessidraaman arviointi ja reflektointi*. (Suom. Airaksinen, Raija & Korhonen, Pekka.) Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Paavonen, Susanna. 12.3.2012. *Draamassa on ideaa!* [verkkodokumentti] Helsinki. Saatavuus (http://www.adressit.com/draamassa_on_ideaa) 3.11.2012.

Partanen, Anna-Riitta. *Draamamenetelmät luokan yhteishengen rakentamisessa*. [verkkodokumentti] Saatavuus (<http://www.koti.phnet.fi/japesone/tarina/draamaseminaari.doc>) 3.11.2012.

Poikela, Esa & Nummenmaa, Anna Raija. 2002. *Ongelmaperustainen oppiminen tiedon ja osaamisen tuottamisen strategiana*. Teoksessa E. Poikela (toim.) *Ongelmaperustainen pedagogiikka. Teoriaa ja käytäntöä*. 2. korj. painos. Tampere: University Press, 33–52.

Repo-Kaarento, Saara. & Levander, Lena. 2003. Oppimista edistävä vuorovaikutus. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.) Yliopisto -ja korkeakouluopettajan käsikirja. Vantaa: WSOY, 140–170.

Repo-Kaarento, Saara. 2004. Yhteisöllistä ja yhteistoiminnallista oppimista yliopistoon - käsitteiden tarkastelua ja sovellutusten kehittelyä. *Kasvatus* 35(5), 499–515.

Resnick, Lauren B. 1989. Introduction. Teoksessa L. B. Resnick (toim.). *Knowing, Learning, and Instruction. Essays in Honor of Robert Glaser*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1–24.

Ristelä, Pasi. 2003. Ryhmätyö - mukavaa yhdessäoloa vai tehokasta työskentelyä? *Kasvatus* 34(2), 183–191.

Rusanen, Soile. 2001. Teatteri –huutolaislapsi suomalaisessa koulussa. Teoksessa P. Korhonen & A-L. Østern (toim.) *Katarsis. Draama, teatteri ja kasvatus*. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy, 47–60.

Sahlberg, Pasi & Leppilampi, Asko. 1994. Yksinään vai yhteisvoimin? –yhdessä oppimisen mahdollisuuksia etsimässä. Helsinki: Yliopistopaino.

Sharan, Shlomo. & Sahlberg, Pasi. 2002. Tutkimustietoa yhteistoiminnallisesta oppimisesta. Teoksessa P. Sahlberg & S. Sharan (toim.) *Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja*. Porvoo: WSOY, 385–406.

Sinivuori, Päivi & Sinivuori, Timo. 2007. Esiripusta arvoihin. Toiminnallinen draamakasvatuskirja. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy.

Sinkkonen, Jari. 2008. Nuoruusiän monet haasteet. Teoksessa S. Karppinen, I. Ruokonen & K. Uusikylä (toim.) *Nuoret ja taide –ilolla ja innolla, uhmalla ja uholla – Kirjoituksia murrosikäisten taito – ja taidekasvatuksesta*. Helsinki: FINN LECTURA, 23–28.

Stenius, Nena. 1997. Riemua ja rohkeutta. Ilmaisukasvatuksen opas peruskouluun. Espoo: Oy Edita Ab.

Stenius, Nena. 1996. Muodonmuutoksia. Lapsi –ja nuorisoteatteriohjaajan opas. Vantaa: Vapaan sivistystoiminnan liitto.

Toivanen, Tapio. 2010. Kasvuun! Draamakasvatusta 1–8 -vuotiaille. Helsinki: WSOYpro Oy.

Toivanen, Tapio. 2007. Lentoon! Draama ja teatteri koulussa. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy.

Tynjälä, Päivi. 1999. Konstruktivistinen oppimiskäsitys ja asiantuntijuuden edellytysten rakentaminen koulutuksessa. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) *Oppiminen ja asiantuntijuus*. Juva: WSOY, 160–179.

Tynjälä, Päivi. 2002. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Tampere: Tammerpaino Oy.

Vehkalahti, Reetta. 2003. Omin ehdoin teatteri-ilmaisun ohjaajaopas. Vantaa: Dark Oy.

Vehkalahti, Reetta. 2006. Leikkivä teatteri. Opas teatteri-ilmaisun ohjaajalle. Helsinki: Lasten Keskus.

Ventola, Marjo-Riitta & Renlund, Micke. 2005. Draamaa ja teatteria yhteisöissä. Helsinki: Helsingin ammattikorkeakoulu Stadia.

Ventola, Marjo-Riitta. 2005. Taide etsii paikkaansa. Teoksessa M-R. Ventola & M. Renlund (toim.) Draamaa ja teatteria yhteisöissä. Helsinki: Helsingin ammattikorkeakoulu Stadia, 16–24.

Ventola, Marjo-Riitta. 2005. Vuorovaikutteisesti yhteisöissä. Teoksessa M-R. Ventola & M. Renlund (toim.) Draamaa ja teatteria yhteisöissä. Helsinki: Helsingin ammattikorkeakoulu Stadia, 81–89.

von Wright, Johan. 2001. Kasvatuspsykologian vaihteita. *Psykologia* 1-2/2001.

Webb, Noreen M. 1982. Student Interaction and Learning in Small-Groups. *Review of Educational Research* 52 (3), 421–445.

Willamo, Risto. 1992. Länsimainen ihminen tuntee yksityiskohdat muttei kokonaisuutta. *Tiedepolitiikka* 3 (17), 43–50.

Østern, Anna-Lena. 2001. Teatterin merkitys kautta aikojen lasten ja nuorten näkökulmasta. Teoksessa P. Korhonen & A-L. Østern (toim.) *Katarsis. Draama, teatteri ja kasvatus*. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy, 15–45.

Öystilä, Satu. 2002. Ongelmakohdat ryhmän ohjaamisessa. Teoksessa E. Poikela (toim.) *Ongelmaperustainen pedagogiikka –teoriaa ja käytäntöä*. 4. painos. Tampere: Tampereen yliopistopaino, 88–114.

Sodanjälkeinen Suomi, 8. luokan historia

1. sessio: pohjustusta sodanjälkeiselle Suomelle, hyvinvointivaltion synnylle

I Lämpärit ja virittäytyminen

- tilan raivaus
- Turha jännitys pois: tuolirinki, 8, ylös – alas, varvashippa
- Ryhmäharjoituksia: veitsi ja haarukka, kartat/jonot
- Keskittyminen: zip, zap, bob tai joku muu (esim. vie kynä sille, jonka nimen sanot – vaikeutetaan tuomalla lisää muistettavaa)

II Sotien jälkeinen aika

- Pienryhmissä tehdään kuvia annetuista aiheista (yksi kerrallaan ohjaajan merkistä lavalle); kuvituksen aiheina sodanjälkeinen aika
 - muutto uuteen paikkaan
 - sotien runtelema Suomi
 - nälkä
 - asunnot ahtaita
 - köyhyys
 - sotakorvausten maksaminen
 - paljon rasvaista ruokaa
 - huoli suomalaisten terveydestä
 - evakoiden asuttaminen
 - kotiäiti
- Neuvostovastaisuus, yhteistyö Neuvostoliiton kanssa. Luokka jaetaan pienryhmiin (voi olla samat kuin edellä). Pienryhmissä tehdään neljän kuvan sarja annetusta aiheesta. Kuvissa pitää näkyä kohtauksen peruselementit kuka, mitä, missä, milloin. Ryhmät voivat käyttää apuna kirjaa. Kuvat esitetään muille, niistä keskustellaan.
 - Suomalaisten asennemuutos Neuvostoliittoa kohtaan
 - YYA -sopimus
 - Yöpakkaset
 - Noottikriisi

III Purku, lopetus

- kolme sanaa fiiliskierros
- Läps -viesti tai sähkötytys

2. sessio: Hyvinvointivaltion synty

I Lämppärit ja virittäytyminen

- tilan raivaus
- Turha jännitys pois: hippa, 8, tuolirinki
- Ryhmäharjoituksia: veitsi ja haarukka, kartat/jonot, minä olen puu (aloitus suoraan aihepiiristä eli esim. minä olen kotiäiti)

II Perheet sodanjälkeisessä Suomessa

- Vastakohtaparit. Luokka jaetaan puoliksi. Puolet seisovat rivissä toisiaan vastakkain. Ohjaaja antaa käskyjä, minkä mukaan puolet ottavat stillin (esim. toinen puoli esittää naisen asemaa sodanjälkeisessä Suomessa ja toinen nyt).
 - kotiäiti 1950 -luvulla - uranainen nykypäivänä
 - työ maatalouden parissa – työ kaupungissa
 - vanhempien kunnioittaminen – kapinahenki
 - aika ennen televisiota – televisio koteihin
- Luokka jaetaan pienryhmiin. Jokainen pienryhmä saa yhden alla olevista aiheista (jos tarvitsee lisää aiheita, voi vaurauden ja vapaa-ajan hajottaa kahdeksi aiheeksi). Tehtävänä on valmistaa uutiskatsaus, joka esitetään luokalle. (Uutiskatsauksessa kaksi toimii uutisankkureina, kaksi kuvittaa esim. patsailla uutisen. Tai sitten uutisankkuri voi haastatella kansalaisia tmv. Pääasia, että kaikilla rooli uutisissa.) Uutiset katsotaan lopuksi yhteen pötköön, jonka jälkeen uutisista keskustellaan lyhyesti. Ennen uutisten tekoa käydään lyhyesti läpi, minkälaisia uutiset ovat, miten tiedot tulee esittää. Uutisankkureiden kirjoitettava ylös tekstinsä (ja näytettävä opettajalle ennen esitystä). Aikaa uutisten tekoon noin 20 minuuttia. TAUSTAA VETÄJÄLLE: valtio otti hoitaakseen uusia tehtäviä (tärkeä rooli armeijalle ja kotirintamalle), kansakunnan tulevaisuus huolehti --> valtio huolehti lapsista ja nuorista (lapsilisät, neuvolaverkoston rakentaminen), köyhimmän väestönsosan tukeminen (voivat käyttää rahaa valtioon, talous kasvaisi ripeämmin)
 1. RYHMÄ: Miten tasa-arvosta huolehdittiin Suomessa?
 - miehet ja naiset
 - keskiluokka, työväestö vai maanviljelijäväestö
 - sairaalat ja terveyskeskukset, terveysvalistus
 - peruskoulu
 - eläkkeet
 - työttömyyskorvaus
 - toimeentulotuki
 2. RYHMÄ: Minkälaisia muutoksia maaseutu kohtasi?
 - maaseutu ei pystynyt elättämään kaikkia
 - nuoret etsivät töitä kaupungeista ja taajamista
 - valtio yritti piristää maaseudun talouselämää tukemalla yritysten perustamista Pohjois- ja Itä-Suomeen
 3. RYHMÄ: Mitä kaupunkia kasvu tarkoitti?
 - lähiöt kasvavat (maaseutu ja kaupunki yhdistyvät), Tapiola
 - muuttovirran kasvaessa rakennettiin nopeasti ja halvalla --> rumia ja tylsiä lähiöitä
 - muuttoliike Ruotsiin
 4. RYHMÄ: Minkälaisia muutoksia vapaa-ajan lisääntyminen ja vaurauden kasvu sai aikaan ihmisten elämässä?
 - harrastukset (matkailu kiinnosti)
 - tilaa enemmän kuin ennen
 - kodinsisustukseen käytettiin aikaa
 - olohuone, televisio

5. RYHMÄ: Mitä Suomen kansainvälistyminen tarkoitti? Uutiset Suomen olympialaisista.
- 1952 olympialaiset Helsingissä
 - tärkeää, että ulkomaalaiset saivat hyvän kuvan Suomesta (ekat liikennevalot, uusi lentokenttä, satamaterminaali, liikenneyhteyksiä parannettiin)
 - uudet hotellihuoneet, kaikki eivät mahtuneet --> perhemajoitus (käytiin kontrolloimassa kodit ennen vieraiden tuloa)

III Purku, lopetus

- KOTITEHTÄVÄ: Haastattele vanhempia ja kysy heidän nuoruudestaan. Mikä ärsytti/kauhistutti nuorisokulttuurissa heidän vanhempiaan?
- loppurinki/kolme sanaa fiiliskierros
- sähkötytys tai läps -viesti
- pulpetit paikoilleen

3. sessio: Nuorisokulttuuri ennen, nyt ja huomenna

I Lämpärit ja virittäytyminen

- tilan raivaus
- Turha jännitys pois: hippa, 8, tuolirinki, mitä vaan fyysistä
- Ryhmäharjoituksia: veitsi ja haarukka, kartat/jonot, yhteisesti kuvia annetuista aiheista (Viisi näyttelijää yksi kerrallaan lavalle. Viimeinen sanoo: Minä olen viimeinen. Tämän jälkeen ensimmäinen poistuu lavalta, jonka jälkeen toinen jne. Viimeisenä lavalta poistuu viimeisenä tullut.) AIHEITA KUVILLE:
 - nykyajan nuoriso vanhempien näkökulmasta
 - huono käytös
 - oma mielipide
 - erilaisuus
- Mikä tilanne? Luokka jaetaan pienryhmiin. Ryhmissä yksi menee luokan ulkopuolelle ja muut sillä välin päättävät tilanteen, johon hän tulee. Jos keksiminen vaikeaa tms., ohjaaja voi antaa tilanteita aihepiiristä
 - ulkona olija on teini, joka tulee kotiin bileistä
 - ulkona olija on kuuluisa rokkistara (voivat päättää kuka), jota teinit fanittaa hulluna
 - ulkona olija on opettaja, joka on yrittänyt pukeutua nuorisomuodin mukaisesti ja tulee pitämään tuntia oppilaille
 - ulkona olija on teini, joka on tulossa kampaajalle, joka vahingossa mokaakin värjäyksen ja värjää hiukset väärän värisiksi
 - ulkona olija on luonnon puolesta taistelevista nuorista, joka on päättänyt käyttää itsensä ja kaverinsa puuhun

II Nuorisokulttuuri ennen, nyt ja tulevaisuudessa

- Oppilaat työskentelevät samoissa pienryhmissä kuin edellisessä harjoituksessa. Ryhmien tehtävänä on tehdä kolme kohtausta, joista ensimmäinen kuvaa nuorisokulttuuria 1950- 1960 -luvun Suomessa, toinen kohtausta on heidän omasta ikäluokastaan ja kolmas kohtausta "kauhukuva" heidän lastensa nuorisokulttuurista. Kohtaukset voivat olla perinteisiä kohtauksia (esim. kolme kohtausta kotoa) tai kuvia tai uutisia tai kaikkea näitä tai jotain muuta. Pääasia, että kohtauksissa tuodaan esiin nuorison suhdetta muihin ikäluokkiin (ehkä sitä, miten nuoria paheksutaan/kauhistellaan). Aikaa esitysten tekemiseen on noin 30 minuuttia. Lopuksi esitetään muille, lyhyet kommentit / palautteet.

III Purku, lopetus

- loppurinki/kolme sanaa fiiliskierros
- sähkötys tai läps -viesti
- pulpetit paikoilleen

Laillisuuskasvatus, 9. luokan yhteiskuntaoppi

I TYÖPAJA: orientaatio työskentelyyn, kuvien rakentaminen nuorten tekemistä rikoksista

I Lämpärit ja virittäytyminen

- tilan raivaus
- Turha jännitys pois: tuolirinki, 8, ylös – alas, varvashippa
- Ryhmäharjoituksia: veitsi ja haarukka, kartat/jonot
- Keskittyminen: zip, zap, bob tai läps-viesti
- Jotain muuta orientaatiojuitsua?

II Nuorten tekemät rikokset

Mielipidejana –Mikä on rikos? (yllä väittämä, ranskalaisilla viivoilla taustaa vetäjälle)

- 1) Toisen haukkuminen netissä esimerkiksi facebookissa on väärin, mutta se ei ole rangaistava teko.
 - Esimerkiksi perättömien tietojen levittäminen, nimittely tai toista häpäisevien asioiden kertominen voi olla kunniaa loukkaavaa ja rangaistavaa.
- 2) Töhrimällä mielipiteesi koulun seinään vahingoitat toisen omaisuutta ja syyllistyt kunnianloukkauksen ohella myös vahingontekoon.
- 3) Kavereiden keskinäistä nahistelua ei voi nähdä pahoinpitelynä ja siksi se ei ole rangaistava teko.
 - Pahoinpitelyllä tarkoitetaan toisen ihmisen tahallista fyysistä vahingoittamista. Myös lieväkin väkivalta voi olla rangaistavaa (esim. lievä pahoinpitely). Kavereiden keskinäisellä nahistelulla tai tönimisellä saattaa olla kohtalokkaita seurauksia, sillä tönitty saattaa kaatua ja loukata itsensä tai saada elinikäisiä vammoja.
- 4) Humalassa tehty rikos ei ole tahallinen.
 - voi olla tahallinen, joten et ole syyntakeeton
- 5) Kaverin taskusta, vanhemmilta tai kaupasta tavaran luvatta ottaminen on rikos, joko varkaus tai näpistys.
- 6) Alle 15 –vuotiaat eivät ole korvausvelvollisia aiheuttamistaan vahingoista.
 - Alle 15-vuotiaat eivät voi saada rangaistusta rikoksen tekemisestä, mutta ovat korvausvelvollisia aiheuttamistaan vahingoista. Esimerkiksi toisen lyöminen, ikkunan rikkominen tai graffitin tekeminen voi johtaa isoon laskuun, joka tulee tekijän maksettavaksi.
 - Poliisi ilmoittaa alle 18-vuotiaiden tekemistä rikoksista lastensuojeluun, ja nuori voi sitä kautta joutua tekemisiin viranomaisten kanssa.
 - Alle 15-vuotiaiden vahingonkorvauksia voidaan sovitella.
 - Vahingonkorvaukset menevät ulosottoon käräjäoikeuden päätöksellä myös alle 15-vuotiaiden osalta.
- 7) Jos otat haltuusi tai ostat varastettua omaisuutta, syyllistyt kätkemisrikokseen.
- 8) Ajoneuvon antaminen humalaiselle on rikos.
- 9) Rikos tai riita-asia käsitellään aina tuomioistuimessa.

- Sovittelu on vaihtoehtoinen tapa käsitellä rikos- tai riita-asiaa suhteessa perinteiseen tuomioistuinkäsittelyyn.
- 10) Hintalapun vaihtaminen cd-levvyyn ja cd:n ostaminen uudella hinnalla ei ole kovin vakava rikos.
- Petokseen syyllistyt esimerkiksi vaihtamalla hintalapun cd-levvyyn ja ostamalla sen uudella hinnalla.

Nuorten tekemät rikokset

- Pienryhmissä tehdään kuvia annetuista aiheista (yksi kerrallaan ohjaajan merkistä ”lavalle”); kuvituksen aiheina nuorten tekemät rikokset
 - o näpistys
 - o vessan seinän tuhriminen
 - o kotoa karkaaminen
 - o päihteiden käyttö
 - o moottoriajoneuvon luvaton käyttöönotto
 - o pahoinpitely
- Nuorten tekemät rikokset. Luokka jaetaan pienryhmiin (voi olla samat kuin edellä). Pienryhmissä tehdään neljän kuvan sarja annetusta aiheesta. Kuvissa pitää näkyä kohtauksen peruselementit kuka, mitä, missä, milloin. Kuvat esitetään muille, niistä keskustellaan.
 - o RYHMÄ 1: tappelu
 - o RYHMÄ 2: nimittely
 - o RYHMÄ 3: uhkaaminen
 - o RYHMÄ 4: omaisuuden vahingoittaminen
 - o RYHMÄ 5: moottoriajoneuvon luvaton käyttöönotto

III Purku, lopetus

- o KOTITEHTÄVÄ SEURAAVALLE KERRALLE: SELVITÄ, MITEN RYHMÄSI TEKEMÄ RIKOS (edellisen tehtävän ryhmän aihe) VOIDAAN RATKAISTA SOVITTELUN KEINAIN
- o kolme sanaa fiiliskierros
- o Läps -viesti tai sähkötys

II TYÖPAJA: kohtauksia rikoksista; mistä rikollisuus johtuu, sovittelu rikoksenratkaisussa

I Lämppärit ja virittäytyminen

- tilan raivaus
- Turha jännitys pois: hippa, 8, tuolirinki
- Ryhmäharjoituksia: veitsi ja haarukka, kartat/jonot, mitä ikinä keksit lämppäriksi

II Kohtauksia rikoksesta, rikoksen sovittelu

- Ajatuksia patsaille ja sovellettu kuuma tuoli. Ryhmät tekevät yhden kuvan omasta aiheestaan koko luokalle (esim. tappelu –ryhmä tekee yhden kuvan, jota muut katsovat). Yleisö antaa ääniä patsaille ja sen jälkeen voivat hetken aikaa haastatella patsaita (kannattaa tehdä yhteisöllisesti).
- Ryhmät työstävät omasta aiheestaan kaksi kohtausta. Toisessa näytetään rikos ja toisessa rikoksen sovittelutilanne. Kohtaukset voivat olla missä muodossa vaan (perinteiset, uutiset, dokumentti, mitä ikinä!). Jokaisen esityksen jälkeen keskustellaan, menikö asia parhaimmalla mahdollisella tavalla.

III Purku, lopetus

- KOTITEHTÄVÄ: Jokainen ryhmä saa kotitehtäväkseen perehtyä yhdessä keksittyyn keissiin ja selvittää etukäteen, miten keississä toimittaisiin ryhmän saamassa vaiheessa (ryhmille annetaan siis yksi seuraavista vaiheista: 1) Rikosilmoitus ja poliisin tekemä esitutkinta, 2) Rikosrekisteri ja vahingonkorvaukset, 3) Syyttäjän toiminta (syyteharkinta, haaste ja kutsu asian pääkäsitelyyn), 4) Oikeudenkäynti, 5) Oikeusapu ja rangaistukset.) Hyvä nettisivu kotitehtävän avuksi: www.sovittelutoiminta.fi
 - **Keissipohja:**
 - Ketkä?
 - Minkä ikäisiä?
 - Mitä tekivät aluksi?
 - Minkä rikoksen joku keksi tehdä?
 - Kuka ei osallistunut rikoksen tekoon, mutta oli mukana toiminnassa?
 - Mitä rikoksen jälkeen tapahtui?
 - Mitä kello oli?
 - loppurinki/kolme sanaa fiiliskierros
 - sähkötytys tai läps -viesti
 - pulpetit paikoilleen

III TYÖPAJA: rikoksen tarkastelua aina rikosilmoituksesta oikeudenkäyntiin

I Lämpärit ja virittäytyminen

- tilan raivaus
- Turha jännitys pois: hippa, 8, tuolirinki, mitä vaan fyysistä
- Ryhmäharjoituksia: veitsi ja haarukka, kartat/jonot, yhteisesti kuvia annetuista aiheista (Viisi näyttelijää yksi kerrallaan lavalle. Viimeinen sanoo: Minä olen viimeinen. Tämän jälkeen ensimmäinen poistuu lavalta, jonka jälkeen toinen jne. Viimeisenä lavalta poistuu viimeisenä tullut.) AIHEITA KUVILLE:
 - nykyajan nuoriso vanhempien näkökulmasta
 - huono käytös
 - oma mielipide
 - ryhmäpaine
- Mikä tilanne? Luokka jaetaan pienryhmiin. Ryhmissä yksi menee luokan ulkopuolelle ja muut sillä välin päättävät tilanteen, johon hän tulee. Jos keksiminen vaikeaa tms., ohjaaja voi antaa tilanteita aihepiiristä
 - ulkona olija on teini, joka tulee kotiin bileistä
 - ulkona olija on varastanut rahaa kaverin lompakosta
 - ulkona olija on kaverin kanssa päättänyt näpistää rahaa vanhemmiltaan
 - ulkona olija on teini, joka on päättänyt kaverinsa kanssa lähteä ajamaan vanhempiensa autolla
 - ulkona olija on haukkunut luokkakaveriaan netissä ja joutunut nyt kohtaamaan tekojensa seuraukset rehtorin yms. kuulustelussa

II

Oppilaat työskentelevät aiemmissä ryhmissä. Kotitehtävänä on ollut perehtyä saatuun keissiin sekä pohtia sitä saadun aiheen pohjalta. Käykää ensiksi keissi läpi yhdessä. Keississä voi tarpeen mukaan täydentää. Ryhmät työstävät kohtauksen saamastaan aiheesta, jossa kuvaavat tilanteen etenemistä rikoksen tekijöiden näkökulmasta. Kaikki esitykset katsotaan putkeen ja vasta lopuksi kommentoidaan tapahtumia ja keskustellaan tilanteista.

- RYHMÄ 1: Rikosilmoitus ja poliisin tekemä esitutkinta
- RYHMÄ 2: Rikosrekisteri ja vahingonkorvaukset
- RYHMÄ 3: Syyttäjän toiminta (syyteharkinta, haaste ja kutsu asian pääkäsittelyyn)
- RYHMÄ 4: Oikeudenkäynti
- RYHMÄ 5: Oikeusapu ja rangaistukset

III Purku, lopetus

- loppurinki/kolme sanaa fiiliskierros
- sähkötys tai läps -viesti
- pulpetit paikoilleen

Tarinan kerronta, 7. luokan äidinkieli

1. työpaja: tarinan elementit, mikä tekee kohtauksesta toimivan

I Lämppärit

- hiki pintaan: tuolit ringissä, hippa (ylös - alas), 8
- ryhmäytyminen: veitsi ja haarukka (ensiksi pelkästään kirjaimilla ja helpoilla asioilla kuten kellotaulu, talo, juna jne.), jonot (järjestäytykää syntymäpäivän mukaan oikeaan järjestykseen, tammikuu alkuun joulukuu loppuun)
- keskittyminen: vie kynä sille, jonka nimen sanot (tämän jälkeen lisää muistettavaksi esim. hedelmät ja sitten automerkit)
- assosiaatioleikkejä
 - mitä tulee edellisestä sanasta mieleen (pallo - tyttö - lapsi)
 - aloita edellisen sanan vikalla kirjaimella (pallo - omena)

II Tarinan elementit

- sana kerrallaan
 - kolmen sanan lauseita
 - kauhu tarina sana kerrallaan kahden kierroksen ajan
- neljä kuvaa ryhmissä
 - porukka jaetaan 3-4 hengen ryhmiin
 - ryhmissä valitsevat aiheen, josta tekevät neljä kuvaa
 - kuvat esitetään muille
- murhaaja
 - murhaaja - paikka - ase, toimii rikkinäinen puhelin - periaatteella
 - ensimmäinen ryhmän jäsen päättää murhaajan, paikan ja ase, ja näyttölee ne seuraavalle ryhmäläiselle. Kun tämä on arvannut esim. murhaajan, kätelee hän näyttelijää. Kaikkien kolmen jälkeen, ensimmäinen näyttelijä astuu sivuun ja toinen näyttölee tulkintansa uudelle jäsenelle.
- mikä tilanne?
 - yksi ryhmän jäsen pois, muut päättävät kuka hän on ja missä tilanteessa (esim. raskaana oleva tulossa synnyttämään)
 - jäsen pyydetään sisälle ja hänen tulee näyttellä mukana, kunnes arvaa, mistä tilanteesta on kyse

III Purku ja lopetus

- Kotitehtävä: Mieti tilanne, jossa on kaikki aluksi sujunut suunnitelmien mukaisesti, mutta sitten tilanne on kärjistynyt konfliktiksi.
- Kolmen sanan fiiliskierros
- Sähkötys tai läps -viesti

2. työpaja: dialogi

I Lämpärit

- hiki pintaan: tuolit ringissä, hippa (ylös - alas), 8
- ryhmäytyminen: veitsi ja haarukka (ensiksi pelkää kirjaimilla ja helpoilla asioilla kuten kellotaulu, talo, juna jne.), jonot (järjestäytykää syntymäpäivän mukaan oikeaan järjestykseen, tammikuu alkuun joulukuu loppuun)
- keskittyminen: vie kynä sille, jonka nimen sanot (tämän jälkeen lisää muistettavaksi esim. hedelmät ja sitten automerkit)
- assosiaatioleikkejä
 - mitä tulee edellisestä sanasta mieleen (pallo - tyttö - lapsi)
 - aloita edellisen sanan vikalla kirjaimella (pallo - omena)
- tarinan kerrontaa sana kerrallaan annetusta tyyliä

II Tarinan elementit

Dialogin harjoittelua:

- Valmistakaa 3-4 hengen ryhmässä kohtaus, jossa on konflikti. Aloittakaa kohtaus niin, että kaikki sujuu hyvin suunnitelmien mukaisesti. Pikkuhiljaa kuitenkin tilanne muuttuu ja syntyy konflikti. Improvisoikaa aluksi kohtaus ja sitten sopikaa sen toteutus. Kirjoittaa kohtaukseen dialogi, joka on maksimissaan 12 riviä. Jokaisen näyttelijän pitää sanoa jotain.
- Kaksi ystävää eroaa.
- Vanhemmat ovat peruuttamassa lupaus, jonka ovat antaneet lapselleen aiemmin.
- Pojan ja isonsiskon dialogi sen jälkeen, kun poika on leikannut siskonsa tukan tämän nukkuessa.

III Purku ja lopetus

- Kotitehtävä: etsi lehdestä juttu, josta voisi tehdä tarinan / kohtauksen
- Kolmen sanan fiiliskierros
- Sähkötys tai läps -viesti

3. työpaja: kolme kohtausta

I Lämpärit

- hiki pintaan: tuolit ringissä, hippa (ylös - alas), 8
- ryhmäytyminen: veitsi ja haarukka (ensiksi pelkää kirjaimilla ja helpoilla asioilla kuten kellotaulu, talo, juna jne.), jonot (järjestäytykää syntymäpäivän mukaan oikeaan järjestykseen, tammikuu alkuun joulukuu loppuun)
- keskittyminen: vie kynä sille, jonka nimen sanot (tämän jälkeen lisää muistettavaksi esim. hedelmät ja sitten automerkit)
- assosiaatioleikkejä
 - mitä tulee edellisestä sanasta mieleen (pallo - tyttö - lapsi)
 - aloita edellisen sanan vikalla kirjaimella (pallo - omena)
- tarinan kerrontaa sana kerrallaan annetusta tyyliä

II Tarinan elementit

Kolme kohtausta, Kaiden tarina

1. ryhmä kohtausten fokuksessa henkilöihmot, Kaiden tarina kerrotaan henkilöiden kautta
 - Ulkoinen olemus:
 - ikä, ruumiinrakenne, silmät, hiukset, ääni, kieli, meikki, vaatteet, käyttäytyminen, liikkumistapa, mitä hänellä on aina mukanaan tai yllään ym. (ynnä muuta)
 - Sisäinen ihminen:
 - luonne, mielialat, mitä hän osaa, mistä hän pitää, mistä ei pidä, mitä hän haluaa, mitä toivoo, mitä pelkää, mitä vihaa, onko hänellä salaisuuksia ym.
 - Ympäristö:
 - perhe, ystävät, koti, harrastukset, päivittäiset rutiinit, koulu tai työ, ystävät, vihamiehet ym.
2. ryhmä kohtausten fokuksessa aika, Kaiden tarinassa kerrotaan ajan merkitykseen tarinan rakentumisen kannalta
3. ryhmä kohtausten fokuksessa paikka eli miljöö, Kaiden tarina kerrotaan miljööön näkökulmasta
 - Mitä ääniä kuulet läheltä?
 - Mitä ääniä kuulet kauempaa?
 - Tuokuuko tai haiseeko siellä joltakin erityiseltä? Miltä?
 - Voiko paikasta saada kielelleen jonkin maun? Minkä?
 - Tunnetko jotain erityistä?
4. ryhmä kohtausten fokuksessa tapahtumat, Kaiden tarinaa kerrotaan erilaisten tapahtumien kautta
 - Missä? Milloin? Liittyykö tapahtumaan ilo, pettymys, suru vai jokin muu tunne?

III Purku ja lopetus

- Kolmen sanan fiiliskierros
- Sähkötys tai läps -viesti

Sortokaudet, 7. luokan historia

1. sessio: aika ennen ensimmäistä sortokautta, autonomian edut

I Lämpärit ja virittäytyminen

- tilan raivaus
- Turha jännitys pois: varvashippa, 8, tuolirinki, ylös -alas
- Ryhmäharjoituksia: veitsi ja haarukka, kartat/jonot
- Keskittyminen: viestin kuljetus (läps -viesti), vie kynä sille, jonka nimen sanot (sitten lisätään muistettavaksi esim. hedelmät jne.)

II Aika ennen ensimmäistä sortokautta, autonomian edut

- Valokuvia autonomian ajasta uudistusten aikana (luokka tekee pienryhmissä: yksi kerrallaan lavalle, kuvitetaan otsikot opettajan antamista tapahtumista aina autonomia uhattuna aikaan saakka) TAUSTAA VETÄJÄLLE: autonomian aika oli aluksi uudistusten aikaa Suomessa. 1860-luvulla alkanutta neljännesvuosisadan jaksoa on ollut tapana kutsua suurten uudistusten aikakaudeksi:
 - 1) kansakoulu
 - 2) Suomelle oma sotaväki
 - 3) Maatalous uudistui / teollisuus kasvoi
 - 4) Ensimmäinen liikepankki
 - 5) Muutto maalta kaupunkeihin
 - 6) yhteiskunnalliset liikkeet: työväenliike/naisyhdistys
- Pienryhmissä pohditaan autonomian etuja Suomelle. Mitä autonomia mahdollisti? Mielipidejana seuraavista asioista:
 - On hyvä, jos Venäjän duuma päättää, miten Suomessa toimitaan.
 - kansallinen postilaitos ei ole tärkeä
 - suomalaisten tulee itse päättää omasta lainsäädännöstään
 - Suomen venäläistäminen on hyvä asia.
- läksy kirjasta seuraavaksi kerraksi (läksyksi piirtää sarjakuva/neljä kuvaa ensimmäisen sortokauden tapahtumista + otsikot kuville)

III Purku, lopetus

- kolme sanaa fiiliskierros
- Läps -viesti tai sähkötytys
- pulpetit paikalleen

2. sessio: Sortokaudet

I Lämpärit ja virittäytyminen

- tilan raivaus
- Turha jännitys pois: hippa, 8, tuolirinki
- Ryhmäharjoituksia: veitsi ja haarukka, kartat/jonot, minä olen puu (aloitus suoraan aihepiiristä eli esim. minä olen keisari)

II Sortokaudet

- pienryhmissä neljä kuvaa kirjan kuvaamista ensimmäisen sortokauden tapahtumista (jakavat kotitehtävänsä ryhmissä, sopivat yhteisesti neljä kuvaa kappaleesta), kuvat esitetään luokalle ja aiheesta keskustellaan.
- Pienryhmät tekevät uutiset sortokauden tapahtumista. Jokaisella ryhmällä yksi aihe (yhdistä alla olevia aiheita niin, että tulee sopiva lukumäärä:):
 - Ensimmäinen sortokausi
 - Nikolai Bobrikov ja helmikuun manifesti
 - Suuri adressi
 - Postimanifesti
 - Kielimanifesti
 - Uusi asevelvollisuuslaki
 - Yleislakko
 - Toinen sortokausi
 - uusi kenraalikuvernööri
 - uudet lait, jotka kavensivat suomalaisten päätösvaltaa
 - I maailmansota päätti sortokaudet

III Purku, lopetus

- KOTITEHTÄVÄ: Kotitehtävänä tulee miettiä neljä asiaa, joita omassa maassaan arvostaa ja joista ei olisi valmis luopumaan.
- loppurinki/kolme sanaa fiiliskierros
- pulpetit paikoilleen

3. sessio: Mitä omassa maassaan arvostaa?

I Lämpärit ja virittäytyminen

- tilan raivaus
- Turha jännitys pois: hippa, 8, tuolirinki
- Ryhmäharjoituksia: veitsi ja haarukka, kartat/jonot, minä olen puu (aloitus suoraan aihepiiristä eli esim. minä olen keisari) + elävä kone (aiheina sorto, epäoikeudenmukaisuus, päätöksenteko, mielettömyys)

II Mitä omassa maassaan arvostaa?

- Luokka jaetaan pienryhmiin. Pienryhmissä jaetaan kotitehtävän ajatukset. Ryhmille kerrotaan, että he ovat nyt samanlaisessa tilanteessa kuin suomalaiset sortokauden aikana. Koska heille tärkeät asiat ovat uhattuina, tulee heidän vastata päättäjille kirjoittamalla adressi tai järjestämällä mielenosoitus asiasta. Käydään läpi erilaisia vaikuttamisen keinoja ja kanavia. Kannanotot luetaan lopuksi luokalle ja niistä keskustellaan.
- Nuoret ja heidän vaikuttamismahdollisuutensa. Mitä, miten, missä ja miksi?

III Purku, lopetus

- loppurinki/kolme sanaa fiiliskierros
- pulpetit paikoilleen

Jämäkkyys, 8. luokan terveystieto

1. Työpaja: Ryhmässä työskentely, ryhmäpaine, omat valinnat

I Lämpöparit ja virittäytyminen; ryhmässä työskentely

- tilan raivaus
- Turha jännitys pois: ylös-alas -hippa, 8, tuolirinki
 - hiki pintaan: tuolit ringissä, hippa (ylös - alas), 8, varvashippa, susilamma
 - ryhmäytyminen: veitsi ja haarukka (ota ensiksi pelkästään kirjaimilla ja helpoilla asioilla kuten kellotaulu, talo, juna jne.), jonot (järjestäytykää syntymäpäivän mukaan oikeaan järjestykseen, tammikuu alkuun joulukuu loppuun)
 - hyväksyminen – tyrmäys: joo – ei –harjoitus (ekaksi tyrmätään, sitten hyväksytään)

II Ryhmäpaine

- Vastakohtaparit. Positiivinen ja negatiivinen ryhmäpaine. Luokka jaetaan pienryhmiin (viisi ryhmää). Ryhmissä rakennetaan yksi henkilö kerrallaan ensiksi muutama kuva positiivisesta ryhmätilanteesta ja sitten muutama kuva negatiivisesta ryhmätilanteesta.
- 4 kuvaa Ellin bileistä
 - Ellin kotibileet
Elli järjesti kotibileet perjantai-iltana. Hän kutsui viisi parasta kaveriaan. Jotta tulisi vähän vaihtelua, hän lupasi, että jokainen voi tuoda jonkun tuttunsa mukanaan. Ellin äiti oli ostanut 12 pulloa olutta ajatellen, että jokaiselle vieraille olisi kaksi pullollista. Äiti lähti illaksi elokuviin ja ravintolaan syömään ja sopi Ellin kanssa, että tämä soittaisi heti, jos tulee jotain ongelmia. Äidin lähdettyä ovikello alkoi soida ja Ellin kaverit tulivat, paitsi Jenna, joka ei ollut saanut äidiltään lupaa tulla. Kaikki toivat mukanaan myös tuttujaan. Olut maistui monelle, ja joillakin oli omia juomia mukana. Miisa ei juonut mitään ja Viivi joi yhden pullollisen, koska ajatteli, että on pakko, ettei näytä lapselliselta. Jotkut katsoivat leffaa, osa alkoi tanssia ja toiset istuivat juttelemassa parvekkeella. Jotkut kavereiden kavereista viestittelivät omille kavereilleen, ja väkeä alkoi tulla lisää. Muutama vanhempi poika oli tullessaan aika kovassa humalassa. Elliä ja Miisaa alkoi vähän huolestuttaa, koska pojat olivat kovaäänisiä. He mahtailivat toisilleen ja tönivät toisiaan. Kun kirjahyllystä putosi kaksi lasista lintua ja joku oli ottanut äidin viinikaapista pulloja, Elli päätti soittaa äidilleen.
 - Luokka jaetaan viiteen ryhmään. Jokainen ryhmä tekee neljä kuvaa, joissa kertoo, millaiset juhlat olivat heidän hahmonsa mielestä. (Ryhmät tarkastelevat juhlia joko Ellin, Miisan, Viivin, vanhempien poikien tai Ellin äidin näkökulmasta.)
 - Apukysymyksiä kuvien rakentamiseen:
 - Oliko henkilöllä juhlissa hauskaa?
 - Miltä muiden käyttäytyminen näytti hänen mielestään?

- Millaiselta tyypiltä hän halusi itse näyttää juhlissa?
- Tunsiko hän olonsa itsevarmaksi?
- Keiden seuraan hän pyrki juhlissa?
- Mitä henkilölle tapahtui, kun Ellin äiti tuli kotiin?
- Mitä henkilö kertoi omille perheenjäsenilleen bileistä kotiin mentyään?
- Yhdessä keskustellaan, minkälaisia ajatuksia kuvat muissa herättivät.
- Kotitehtävänä miettiä tilanne, jossa on vastakkain oma tahto ja kaveripaine.

III Purku ja lopetus

- kolme sanaa -fiiliskierros
- loppu läps-viesti tai sähkötyt

2. työpaja: Ryhmäpaineita oikeasta elämästä

I Lämpärit ja virittäytyminen

- tilan raivaus
- Turha jännitys pois
 - hiki pintaan: tuolit ringissä, hipa (ylös - alas), 8, varvashippa
 - ryhmäytyminen: veitsi ja haarukka, zip zap bob TAI elefantti TAI joku muu
 - mikä tilanne? (yksi ulos, muut keksivät tilanteen ja kuka ulkona olija on) –harjoitellaan kohtausten peruselementtejä

II Kohtauksia elämästä

- Pienryhmissä jaetaan tarinat siitä, kun oma tahto ei ole kohdannut ryhmäpainetta (ks. edelliskerran kotitehtävä). Ryhmät tekevät neljä kuvaa joko yhden tarinan pohjalta tai yhdistävät siihen kaikista tarinoista elementtejä. Kuvat päättyvät ristiriitaan. Aikaa kuvien rakentamiseen max. 15 minuuttia, kohtaukset katsotaan ja puretaan luokan kanssa. Purussa käytetään kuumaa tuolia, ajatusääniä, otsikoita, mitä ikinä, mikä siihen (ja luokan fiilikseen) sopii.
- Tarinan kaksi puolta. Luokka jaetaan pienryhmiin. Puolet pienryhmistä tekevät kohtauksen painostajan näkökulmasta, toinen puoli ryhmäpaineen kohtaavan näkökulmasta. Kohtaukset katsotaan ja niistä keskustellaan (aiheina tupakka, alkoholi, huumeet, laihduttaminen, vaatteet, harrastukset, musiikki)

III Purku ja lopetus

- kolme sanaa -fiiliskierros
- loppu läps-viesti tai sähkötytys

3. työpaja:

I Lämpärit ja virittäytyminen

- tilan raivaus
- Turha jännitys pois
 - hiki pintaan: tuolit ringissä, hippa (ylös - alas), 8
 - ryhmäytyminen: veitsi ja haarukka

II Pidä oma pääsi –kampanja!

- Ostos tv- mainoskampanja. Ryhmässä keksitään kampanja, jossa mainostetaan omia jotain uutta tuotetta tai asiaa, joka kaikkien tulisi saada, jotta sopeutuisi massaan.

III Purku ja lopetus

- Loppukeskustelu: mitä yksilöllinen valinta, oma mielipide edellyttää?
- kolme sanaa -fiiliskierros
- loppu läps-viesti tai sähkötytys

Imperialismi, 8. luokan historia

1. työpaja: pohjustusta ja virittäytymistä imperialismin aikaan, imperialismi Afrikassa

I Lämpärit ja virittäytyminen

- tilan raivaus
- Turha jännitys pois: tuolirinki, 8, ylös – alas, varvashippa
- Ryhmäharjoituksia: veitsi ja haarukka, kartat/jonot
- Keskittyminen: zip, zap, bob tai katapultti tai pallojen heittäminen tai joku muu (esim. vie kynä sille, jonka nimen sanot –vaikeutetaan tuomalla lisää muistettavaa)

II Imperialismi Afrikassa

- Pienryhmissä tehdään kuvia annetuista aiheista (yksi kerrallaan ohjaajan merkistä lavalle); kuvituksen aiheina imperialismi Afrikassa
 - eurooppalaiset haluavat uusia raaka-aineita Afrikasta
 - Euroopan liikaväestö siirtyy Afrikkaan
 - valkoinen rotu sivittää muuta maailmaa
 - siirtomaiden perinteiset elinkeinot syrjäytetään
 - Lisää, lisää, lisää!
- Luokka jaetaan pienryhmiin (voi olla samat kuin edellä). Pienryhmissä tehdään neljän kuvan sarja imperialismista Afrikassa. Kuvissa pitää näkyä kohtauksen peruselementit kuka, mitä, missä, milloin. Ryhmät voivat käyttää apuna kirjaa. Kuvat esitetään muille, niistä keskustellaan.

III Purku, lopetus

- Kotitehtävänä pohtia afrikkalaisten ja eurooppalaisten kohtaamista Afrikassa
- kolme sanaa fiiliskierros
- Läps -viesti tai sähkötys

2. sessio: eurooppalaisten ja afrikkalaisten kohtaaminen

I Lämpärit ja virittäytyminen

- tilan raivaus
- Turha jännitys pois: hippa, 8, tuolirinki
- Ryhmäharjoituksia: veitsi ja haarukka, kartat/jonot
- Keskittyminen (mikä vaan harjoitus sopii, voi myös jättää väliin)

II Eurooppalaisten ja afrikkalaisten kohtaaminen

- Vastakohtaparit. Luokka jaetaan puoliksi. Puolet edustavat Afrikkaa, puolet eurooppalaisia. Ryhmät seisovat rivissä toisiaan vastakkain. Ohjaaja antaa käskyjä, minkä mukaan puolet ottavat stillin (eli patsas tehdään yksin annetun aiheen pohjalta = Afrikkaa edustavat ottaa patsaan aiheesta eurooppalaiset valtaavat maan ja Eurooppaa edustavat tekevät patsaan samasta aiheesta, mutta omasta näkökulmastaan).
 - eurooppalaiset tulevat Afrikkaan
 - afrikkalaiset työskentelevät eurooppalaisten yrityksissä
 - uuden kulttuurin kohtaaminen
 - siirtomaavallat jakavat Afrikan maat keskenään
 - valkoiset valloittajat rauhanrakentajina afrikkalaisten jatkuvissa heimosodissa
 - valkoiset valloittajat orjakaupan lopettajina
 - valkoiset valloittajat kristinuskon ja sivistyksen tuojina
- Luokka jaetaan pienryhmiin. Jokainen pienryhmä saa yhden alla olevista aiheista. Tehtävänä on valmistaa uutiskatsaus, joka esitetään luokalle. (Uutiskatsauksessa kaksi toimii uutisankkureina, kaksi kuvittaa esim. patsailla uutisen. Tai sitten uutisankkuri voi haastatella kansalaisia tmv. Pääasia, että kaikilla on rooli uutisissa.) Uutiset katsotaan lopuksi yhteen pötköön (ryhmä vaihtuu uutistunnarin aikana), jonka jälkeen uutisista keskustellaan lyhyesti. Ennen uutisten tekoa käydään lyhyesti läpi, minkälaisia uutiset ovat, miten tiedot tulee esittää. Uutisankkureiden on kirjoitettava ylös tekstinsä (ja näytettävä opettajalle ennen esitystä). Aikaa uutisten tekoon noin 20 minuuttia.
- 6. RYHMÄ: Afrikan jako
- 7. RYHMÄ: Englanti Afrikassa
- 8. RYHMÄ: Ranska Afrikassa
- 9. RYHMÄ: Belgia / Hollanti Afrikassa
- 10. RYHMÄ: Saksa/ Italia Afrikassa

III Purku, lopetus

- KOTITEHTÄVÄ: Pehdy imperialismin aikaan Kiinassa ja Japanissa. Miten näissä maissa eurooppalaiset otettiin vastaan?
- loppurinki/kolme sanaa fiiliskierros
- sähkötytys tai läps -viesti
- pulpetit paikoilleen

3. sessio: Eurooppalaiset Japanissa ja Kiinassa

I Lämpärit ja virittäytyminen

- tilan raivaus
- Turha jännitys pois: hippa, 8, tuolirinki, mitä vaan fyysistä
- Ryhmäharjoituksia: veitsi ja haarukka, kartat/jonot
- Mikä tilanne? Luokka jaetaan pienryhmiin. Ryhmissä yksi menee luokan ulkopuolelle ja muut sillä välin päättävät tilanteen, johon hän tulee. Ohjaaja antaa otsikot:
 - ulkona olija tulee kotiin, joka on valloitettu
 - ulkona olija on diktaattori, joka on päättänyt teloittaa kaksi ihmistä
 - ulkona olija on tarjoilija, joka yrittää selvittää, mitä ruokaa siansaksaa puhuvat asiakkaat haluavat ostaa
 - ulkona olija on teini, joka on tulossa kampaajalle, joka ei ymmärrä pyyntöä ja vahingossa mokaakin värjäyksen ja värjää hiukset väärän värisiksi
 - ulkona olija on Suomen presidentti, joka on tulossa kokoukseen, jossa yksi diktaattori pitää puhetta, jossa esittelee, miten hänen mielestään Suomen voisi jakaa paremmin muiden maiden kesken.

II Eurooppalaiset Japanissa ja Kiinassa

- Luokka työskentelee pienryhmissä. Puolet luokasta tekevät kohtauksia Japanista, puolet Kiinasta. Ryhmien tehtävänä on tehdä kolme kohtausta:
 - 1. kohtaus: eurooppalaisten tulo maahan
 - 2. kohtaus: mitä eurooppalaiset maassa tekivät ja miten heidät otettiin vastaan
 - 3. kohtaus: minkälaisia seurauksia eurooppalaisten tulolla oli
- Runo erilaisten kulttuurien arvostamisen puolesta. Luokka jatkaa työskentelyä samoissa pienryhmissä. Jokaisen pienryhmän tehtävänä on kirjoittaa yksi säe erilaisten kulttuurien ja erilaisuuden arvostamisen puolesta. Ryhmille annetaan loppupäätte, johon säkeen on päätyttävä (jotta runo rimmaisi).
 1. RYHMÄ: säkeen päätyttävä sanaan, jonka lopussa on NEN.
 2. RYHMÄ: säkeen päätyttävä sanaan, jonka lopussa on NEN.
 3. RYHMÄ: säkeen päätyttävä sanaan, jonka lopussa on KAS.
 4. RYHMÄ: säkeen päätyttävä sanaan, jonka lopussa on KAS.
 5. RYHMÄ: säkeen päätettävä runo (eli sana saa olla mikä vain, kunhan päätös on riittävän mahtipontinen.)

III Purku, lopetus

- loppurinki/kolme sanaa fiiliskierros
- sähkötys tai läps -viesti
- pulpetit paikoilleen

LAPSUUS ENNEN JA NYT, 7. luokan kuvataide ja terveystieto

1. Työpaja: Orientaatio lapsuuteen

I Lämppärit ja virittäytyminen

- tilan raivaus
- Turha jännitys pois:
 - hiki pintaan: tuolit ringissä, hippa (ylös - alas), 8
 - ryhmäytyminen: veitsi ja haarukka (ota ensiksi pelkästään kirjaimilla ja helpoilla asioilla kuten kellotaulu, talo, juna jne.), jonot (järjestäytykää syntymäpäivän mukaan oikeaan järjestykseen, tammikuu alkuun joulukuu loppuun)
 - keskittyminen: zip, zap ja bob, yhden kierroksen tarina sana kerrallaan (aiheena vaikka Ville 5 vee), mikä tahansa pieni ja helppo tehtävä yhdessä

II Orientaatio lapsuuteen

- pienryhmissä rakennetaan hahmo kerrallaan ohjaajan antamasta aiheesta kuvia lapsuudesta (jaa ryhmiin ja anna jokaiselle ryhmälle otsikko kuvalle (valitse sopivat otsikot ryhmälukumäärään), rakentavat ryhmässä patsaina kuvan annetusta aiheesta -katsokaa kuvat vuorotellen läpi):
 - Leikkiviä poikia rannalla (Albert Edelfelt)
 - Poika ja varis (Akseli Gallen-Kallela)
 - Tyttö ja ruukku (Helene Schjerfbeck)
 - Pikkusiskoaan ruokkiva poika (Helene Schjerfbeck)
 - Raatajat rahanalaiset (Eero Järnefelt)
 - Lapsen ruumissaatto (Albert Edelfelt)
 - Toipilas (Helene Schjerfbeck)
 - Veljekset (Hugo Simberg)
- katsotaan lapsuutta kuvaavia teoksia yhdessä (eli noita tossa edellä ja miksei muitakin), Vasta 1800 –luvulla lapset alettiin kuvata taiteessa lapsina. Keskustelkaa kuitenkin, mitä teokset kertovat ajan lapsuudesta ja lapsista (ovatko onnellisia, miten lapsi halutaan kuvata katsojalle jne.)

III Purku ja lopetus

- kolme sanaa -fiiliskierros
- loppu läps-viesti tai sähkötytys

2. työpaja: Lapsuus eri näkökulmista

I Lämpärit ja virittäytyminen

- tilan raivaus
- Turha jännitys pois
 - hiki pintaan: tuolit ringissä, hippa (ylös - alas), 8, jotain muuta
 - ryhmäytyminen: veitsi ja haarukka, kartta syntymäpaikoista tmv.
 - Mikä tilanne?

II Lapsuuden tarkastelu viidestä eri näkökulmasta

- Mitä isovanhempien lapsuudessa tehtiin? 4 kuvaa
 - tehdään pienryhmissä 4 kuvaa siitä, mitä isovanhemmat lapsuudessaan tekivät --> esitetään kuvat muille, keskustelua siitä, miten aika on muuttunut, mikä on pysynyt samana
- Luokka jaetaan ryhmiin (Liikunta, kaverit, harrastukset, perhe, jokin muu) (ensin kysytään, keneltä löytyy tietoa isovanhemmilta saamastaan haastattelusta jostakin aiheesta). Ryhmän tehtävänä on ensiksi jakaa isovanhempien kertomat asiat aiheesta. Seuraava tehtävä on miettiä, miten tänä päivänä esim. liikunta näkyy lapsen arjessa.
 - Ryhmät rakentavat kolme kohtausta, joista jokainen kohtaus kuvaa yhden sukupolven lapsuutta heidän saamastaan näkökulmasta. (Eli 1. kohtaus isovanhempien lapsuudesta ja siitä, miten silloin liikuttiin, 2. kohtaus vanhempien lapsuudesta ja liikunnasta, 3. kohtaus omasta lapsuudesta ja liikunnasta).

III Purku ja lopetus

- kolme sanaa -fiiliskierros
- loppu läps-viesti tai sähkötys

3. työpaja: Tulevaisuuden haaveita

I Lämpärit ja virittäytyminen

- tilan raivaus
- Turha jännitys pois
 - hiki pintaan: tuolit ringissä, hippa (ylös - alas), 8
 - ryhmäytyminen: veitsi ja haarukka
 - Minne valmistaudutaan? -sanaton kohta

II Lapsuus ennen, nyt ja huomenna

- Jotain uutta, jotain vanhaa, jotain lainattua: Miettikää ryhmässänne, mitä isovanhempienne lapsuudesta tulisi säilyttää, mitä omastanne ja mitä teistä olisi tulevaisuudessa tärkeää, että lapsuudessa olisi. Tehkää ajatuksistanne joko uutinen (jossa kerrotaan, miten loistavaa lapsuutta vuoden 2030 lapset saavat elää) tai sitten mainos, jossa myytte ideanne ostos-tv:ssä (tyyliin osta tämä laite, joka takaa, että lapsuutesi sisältää seuraavia asioita).

III Purku ja lopetus

- kolme sanaa -fiiliskierros
- loppu läps-viesti tai sähkötyt

Draamatarina, Äidinkieli 1 – 6 -luokat

1. TYÖPAJA: Tarinan maailma tutuksi

Tavoite: saada porukka toimimaan yhdessä ja ympäristö turvalliseksi

- ◆ Tilan raivaus
- ◆ Läps-viesti viereen, kaksi kääntää suunnan, mokasta aplodit
- ◆ Oravat ja piikkisiat -hippa. Piikkisika jahtaa oravia. Jos orava saa piikkisian kiinni, siitä tulee orava. Oravat ovat turvassa kiertämällä hännät yhteen (= käsivarret). Lopulta kaikki ovat piikkisikoja.
- ◆ Veitsi ja haarukka / Minä olen puu
- ◆ Improvisoidaan erilaisia sademetsän ääniä. Sovitaan, mikä on kunkin ”oma ääni”
- ◆ Oppilaat ryhmiin (eläinteemalla?). Kuunnellaan otteet kunkin ryhmän äänikollaasista.
- ◆ Harjoitellaan, miten ääni menee merkistä päälle/pois ja volyyymi pienenee/kasvaa.
- ◆ Rakennetaan pesä eli levitetään kankaat.
- ◆ Ohjaaja lukee Sadekausi-tarinan, oppilaat ”pesässä”. Väleissä sovitusta merkistä ryhmät osallistuvat sen kuvittamiseen äänillä (= ohjaaja panee päälle ja pois ja ”kääntää volyyminappulaa”).
- ◆ Tehdään (ryhmissä) kuvat tarinan käänteistä. Otsikot:
 - orava näkee piikkisian joessa
 - orava toivottaa piikkisian tervetulleeksi kotinsa
 - piikkisika syö oravan ruoat
 - oravaa väsyttää, piikkisika kuorsaa
 - orava laskee päiviäOhjaaja fasilitoi.
- ◆ Loppurinki. Jokainen saa kertoa, millaista oli. Opetellaan kuuntelemaan sitä, joka vuorollaan kertoo.
- ◆ Sähkötys
- ◆ Pulpetit paikoilleen

2. TYÖPAJA: Teemojen tarkastelu – erilaisuuden kohtaaminen, toiseen asemaan asettuminen, toisen kohtaaminen, kommunikaatio ja arvostaminen

Tavoite: ymmärryksen lisääminen (esim. roolin ottamisen kautta)

- ◆ Tilan raivaus
- ◆ Läps-viesti viereen, kaksi kääntää suunnan, mokasta aplodit
- ◆ Oravat ja piikkisiat -hippa. Piikkisika jahtaa oravia. Jos orava saa piikkisian kiinni, siitä tulee orava. Oravat ovat turvassa kiertämällä hännät yhteen (= käsivarret). Lopulta kaikki ovat piikkisikoja.
- ◆ Veitsi ja haarukka / Minä olen puu
- ◆ Kerrataan tarina katsomalla edelliskerran kuvat/patsaat. Otetaan kuviin ajatusääniä: Mitä orava ajattelee/tahtoo? Mitä piikkisika ajattelee/tahtoo?
- ◆ Kuunnellaan tarinaa eteenpäin konfliktiin asti, orava ja piikkisika eivät pysty yhteiselo
- ◆ Kuuma tuoli / esine / kuva edustaa hahmoa. Kysymyksiä konfliktista hahmolle, lapset vastaavat hahmon roolissa.
- ◆ Mielpidejana:
 - Orava oli ystävällinen tarjotessaan sialle suojaa
 - Piikkisialle olisi voinut käydä huonosti joutuessaan veden varaan
 - Piikkisika käyttäytyi huonosti oravaa kohtaan
 - Piikkisika olisi voinut tehdä jotakin oravan hyväksi
 - Orava teki oikein heittäessään sian mäkeen
- ◆ Mietitään miten orava ja piikkisika voisivat tulla toimeen?
- ◆ (Koti)tehtävä: Mieti tilanne, joissa olet ollut eri mieltä jonkun toisen ihmisen kanssa, vastakkain jonkun toisen mielipiteen kanssa. Kirjoita tilanne lyhyesti paperille.
- ◆ Loppurinki. Jokainen saa kertoa, millaista oli, mitä jäi mieleen. Opetellaan kuuntelemaan sitä, joka vuorollaan kertoo.
- ◆ Sähkötys
- ◆ Pulpetit paikoilleen

3. TYÖPAJA: Tarinan ja teemojen tuominen oppilaiden todellisuuteen

Tavoite: saada välineitä omaan käyttöön

- ◆ Tilan raivaus
- ◆ Läps-viesti viereen, kaksi kääntää suunnan, mokasta aplodit
- ◆ Oravat ja piikkisiat -hippa. Piikkisika jahtaa oravia. Jos orava saa piikkisian kiinni, siitä tulee orava. Oravat ovat turvassa kiertämällä hännät yhteen (= käsivarret). Lopulta kaikki ovat piikkisikoja.
- ◆ Veitsi ja haarukka / Minä olen puu
- ◆ Vastakohtapatsaat. Luokka kahtia, seisovat vastakkain rivissä. Toiselle puolelle annetaan yhteistyötä edistävä aihe, toiselle haittaava aihe (esim. ystävällinen - tyly), ottavat merkistä patsaan. Puolia vaihdetaan.
- ◆ Oppilaat tekevät patsaan (koti)tehtävän pohjalta (vaikea erimielisyys). Ohjaaja yhdistää samanoloiset patsaat ryhmiksi ja pyytää oppilaita lyhyesti ryhmässä kertomaan, mistä heidän patsaansa kertoi. Tämän jälkeen ryhmät tekevät neljä kuvaa joko yhdestä tarinasta tai yhdistävät tarinat yhdeksi kokonaisuudeksi.
- ◆ Katsotaan kuvat. Annetaan otsikkoja, ajatuskuplia, ehdotuksia tilanteen muuttamiseksi jne.
- ◆ Loppurinki. Jokainen saa kertoa, millaista oli, mitä jäi mieleen. Opetellaan kuuntelemaan sitä, joka vuorollaan kertoo.
- ◆ Sähkötyt
- ◆ Pulpetit paikoilleen

KULTAKAUSI, 7. luokan kuvataide

1. Työpaja: Orientaatio kultakauteen

I Lämppärit ja virittäytyminen

- tilan raivaus
- Turha jännitys pois
 - hiki pintaan: tuolit ringissä, hippa (ylös - alas), 8
 - ryhmäytyminen: veitsi ja haarukka (ota ensiksi pelkästään kirjaimilla ja helpoilla asioilla kuten kellotaulu, talo, juna jne., mutta niin, että KOKO LUOKKA TEKEE SAMAA -ei pienryhmissä), jonot (järjestäytykää syntymäpäivän mukaan oikeaan järjestykseen, tammikuu alkuun joulukuu loppuun)
 - keskittyminen: läps- viesti viereen, kaksi läpsyä kääntää suunnan, mokasta aplodit

II Orientaatio kultakauteen

- Ajankuvaa avataan oppilaille lyhyesti: kansakuntien herääminen: "kansallistunteen herättämisen näkyvintä ilmentymää voidaan kutsua ”perinteen keksimiseksi”. 1870-1914 välinen ajanjakso Euroopassa oli patsaiden paljastamisen, lippujen huiskutuksen, riemujuhlien ja kansallispäivien kulta-aikaa." Eli ajatuksena se, että kansakunnat, perinteet, kansallisuudet RAKENNETTIIN tähän aikaan, taitelijoilla tärkeä rooli suomalaisuuden kuvaamisessa ja sen synnyttämisessä
- pienryhmissä rakennetaan hahmo kerrallaan ohjaajan antamasta aiheesta kuvia suomalaisuudesta (jaa ryhmiin ja anna jokaiselle ryhmälle otsikko kuvalle (valitse sopivat otsikot ryhmälukumäärään), rakentavat ryhmässä patsaina kuvan annetusta aiheesta -katsokaa oppilaiden kuvat ensiksi kaikki ja käykää läpi tulkintoja kultakauden taiteesta):
 - Aurinkoinen talvimaisema (Pekka Halonen)
 - Lepohetki (Pekka Halonen)
 - Tukkinuotilla (Pekka Halonen)
 - Leikkiviä poikia rannalla (Albert Edelfelt)
 - Poika ja varis (Akseli Gallen-Kallela)
 - Sammon puolustus (Akseli Gallen-Kallela)
 - Päättynyt aamiainen /Teepöydän ääressä (Danielson 1890)
 - Velisurmaaja (Gallen -Kallela 1897)
- katsotaan suomalaisuutta kuvaavia teoksia yhdessä (eli noita tossa edellä ja miksei muitakin), keskustellaan, mitä niillä halutaan viestiä suomalaisuudesta/suomalaisille
- 4 kuvaa suomalaisuudesta
 - tehdään pienryhmissä 4 kuvaa siitä, mikä on suomalaista --> esitetään kuvat muille, keskustelua siitä, mistä käsitys suomalaisuudesta tulee, miten kansalle on muodostunut yhteinen käsitys suomalaisuudesta
- Kotitehtävänä etsiä vähintään yksi suomalaisuutta hyvin kuvaava maalaus kultakaudelta

III Purku ja lopetus

- kolme sanaa -fiiliskierros

- loppu läps-viesti tai sähkötys

2. työpaja: Maalausten kautta uusiin perinteisiin

I Lämpärit ja virittäytyminen

- tilan raivaus
- Turha jännitys pois
 - hiki pintaan: tuolit ringissä, hippa (ylös - alas), 8
 - ryhmäytyminen: veitsi ja haarukka
 - keskittyminen: zip, zap, bob tai vie kynä sille, jonka nimen sanot tai sana kerrallaan tarina tai joku muu

II Suomalaisuus ja uudet perinteet

- Luokka pienryhmiin. Valitkaa yksi kotitehtävänä valittu maalaus ja kertokaa tarina neljän kuvan avulla ennen tai jälkeen sen (niin että yksi kuvista on maalauksen kuva), muistakaa tarkastella kuvaa suomalaisen kansallisen heräämisen kautta
- ryhmä puoliksi (tai neljään tmv.). Osalle annetaan biisiksi Oi maamme ja osalle Finlandia. Ryhmät kuvittavat biisin rivi kerrallaan patsaina, yksitellen niin että lopuksi muodostuu patsasrivi. Patsas aina sanoo oman rivinsä ääneen tai sitten joku ryhmästä toimii lausujana. (Tämän voisi myös tehdä niin, että koko luokka kuvittaa (pienryhmissä työstäen) yhden biisin ja lopuksi se katsotaan samalla, kun biisi soi taustalla.)
 - Oi maamme, Suomi, synnyinmaa,
soi, sana kultainen.
Ei laaksoa, ei kukkulaa,
ei vettä, rantaa rakkaampaa,
kuin kotimaa tää pohjoinen,
maa kallis isien.
 - Oi Suomi, katso, sinun päiväs koittaa,
yön uhka karkoitettu on jo pois,
ja aamun kiuru kirkkaudessa soittaa
kuin itse taivahan kansi sois.
Yön vallat aamun valkeus jo voittaa,
sun päiväs koittaa, oi synnyinmaa!
- perinne keksitään: keksikää ryhmässänne uusi suomalainen perinne ja miettikää, miten se 'myydään' muille -tehkää ideasta ostos tv -mainos tai uutisjuttu -jatkuu viimeisellä kerralla (jää varmasti kesken)

III Purku ja lopetus

- kolme sanaa -fiiliskierros
- loppu läps-viesti tai sähkötys

3. työpaja: Uudet perinteet

I Lämpärit ja virittäytyminen

- tilan raivaus
- Turha jännitys pois
 - hiki pintaan: tuolit ringissä, hippa (ylös - alas), 8, varvashippa
 - ryhmäytyminen: veitsi ja haarukka
 - keskittyminen: zip, zap, bob tai vie kynä sille, jonka nimen sanot tai sana kerrallaan tarina tai joku muu

II Uudet perinteet

- JATKETAAN EDELLISKERRAN TEHTÄVÄÄ: perinne keksitään: keksikää ryhmässänne uusi suomalainen perinne ja miettikää, miten se 'myydään' muille - tehkää ideasta ostos tv -mainos tai uutisjuttu. Käykää läpi, miten ostos-tv:ssä tai televisiossa toimitaan ja käyttäydytään. Luokka esittää kohtauksensa koko luokalle, aiheesta keskustellaan.

III Purku ja lopetus

- kolme sanaa -fiiliskierros
- loppu läps-viesti tai sähkötytys