

Kirsi Riihijärvi

## Draama ja oppiminen työpajaympäristössä

Metropolia Ammattikorkeakoulu  
Teatteri-ilmaisun ohjaaja  
Esittävän taiteen ko  
Opinnäytetyö  
16.5.2013

Tekijä(t) Otsikko	Kirsi Riihjärvi Draama ja oppiminen työpajaympäristössä
Sivumäärä Aika	50 sivua + 1 liite 16.5.2013
Tutkinto	Teatteri-ilmaisun ohjaaja
Koulutusohjelma	Esittävän taiteen ko
Suuntautumisvaihtoehto	Teatteritoiminnan suuntautumisvaihtoehto
Ohjaaja(t)	Filosofian maisteri Marja Louhija-Tyhtilä
<p>Tämä opinnäytetyö käsittelee työpajalla tapahtuvaa oppimista. Työ on työelämälähtöinen ja se pohjaa työhöni Pajaston Taidepajan työvalmentajana. Opinnäytetyössä pyritään selvittämään, millaisia taitoja voi kehittää työpajan teatterikursseilla. Casena toimii Pajaston teatterikurssi syksyltä 2012. Opinnäytetyön avulla olen halunnut kehittää ammatillista ja teoreettista viitekehystä, jossa toimin. Tästä opinnäytetyöstä syntynyt tietotaito viedään konkretiaan työpaikallani, ja se toimii näin osana Pajaston kehittämissuunnitelmaa. Teoriakirjallisuuden lisäksi opinnäytetyön lähdemateriaalina käytetään kurssiin osallistuneiden palautteita sekä omaa prosessointiani.</p> <p>Ensimmäisessä luvussa käsitellään nuorisotyöttömyyttä ja nuorten työpajatoimintaa. Seuraavaksi kuvaillaan oppimisen teoriaa yleisellä tasolla ja pyritään vastaamaan, mitä oppiminen tarkoittaa työpajaympäristössä. Sellaisia oppimisen tapoja ja käytäntöjä käydään läpi, jotka tukevat oppimista työpajaympäristössä. Tämän jälkeen avataan draamaa ja sen käyttöä työpajalla. Opinnäytetyö avaa draaman käsitteitä ja kuvaa Pajaston teatteri- ja draamakurssin prosessin. Tämän kautta työssä pohditaan, mitä draaman avulla voi oppia ja voivatko nämä taidot olla hyödyksi kiristyvillä työmarkkinoilla.</p>	
Avainsanat	Nuorten työpajatoiminta, draama, oppiminen, nonformaali, työttömyys, voimautuminen, Pajasto – nuorten työpaja

Author(s) Title	Kirsi Riihijärvi Drama and Learning in the Workshop Environment
Number of Pages Date	50 pages + 1 appendice 16 May 2013
Degree	Bachelor of Arts
Degree Programme	Performing Arts
Specialisation option	Drama Instructor
Instructor(s)	Marja Louhija-Tyhtilä, Master of Arts
<p>The main subject of this thesis is learning in the workshop environment. The thesis is work-oriented, and it is based on my work as a trainer at the Pajasto Youth Workshops Art Workshop. The thesis aims to clarify what kind of skills one can develop during a workshop on theater courses. As a case-example the thesis presents a description of the autumn 2012 drama course. I have been able to develop the professional and theoretical framework through this thesis. This thesis will be a part of Pajastos development plan and the know-how learned during the process will be taken into concrete use. The theoretical study, as well as feedback from the participants, are presented as source material.</p> <p>The first chapter deals with youth unemployment and youth workshops. The following one is about how the learning in general is handled, and the aim to respond to what learning means in a workshop setting. A variety of learning methods and practices that support learning in the workshop environment, are reviewed. Consequently drama and its use in the workshop will be examined. The thesis opens up the drama concepts and Pajaston theater drama courses process is presented. This thesis aims to find the answers for the questions following: what kinds of skills can be learned from the drama process ? How can those skills be valuable when young people are trying to find work from the tightened labor market?</p>	
Keywords	Youth Workshop, Drama, learning, nonformal, unemployment, empowerment, Pajasto Youth Workshop

## Sisällysluettelo

1	Johdanto	1
2	Työpajatoiminta	3
2.1	Nuorisotyöttömyys	3
2.2	Nuorten työpajatoiminta	5
2.3	Pajasto	7
2.4	Lähtökohtia työhön	8
3	Oppiminen työpajaympäristössä	10
3.1	Oppiminen	10
3.2	Formaali, informaali ja nonformaali oppiminen	12
3.3	Oppiminen työpajaympäristössä	13
3.4	Opinnollistaminen	14
3.5	Erilaisia työpajalle ja draamalliseen tekemiseen sopivia oppimiskäytäntöjä	15
3.5.1	Tekemällä oppiminen	16
3.5.2	Kokemuksellinen oppiminen	17
3.5.3	Vapauttava/problematisoiva kasvatus	19
3.5.4	Uudistava oppiminen	20
4	Draama ja teatteri	22
4.1	Draama ja teatteri	22
4.2	Draaman historiaa	23
4.3	Käsitteistöä	24
5	Draama työpajalla – case Destination Dolphination	29
5.1	Draama Taidepajalla	29
5.2	Case: Pajaston draamakurssi – Destination Dolphination – syksy 2012	30
6	Draama ja oppiminen	35
6.1	Draaman avulla oppiminen	35
6.1.1	Hyväksyvä ja turvallinen ilmapiiri	36
6.1.2	Leikki draamallisen oppimisen tilana	36

6.2	Mitä draaman avulla voi oppia?	38
6.2.1	Draama kehittää ajattelua	38
6.2.2	Draama kehittää vuorovaikutus- ja ryhmätyötaitoja	39
6.2.3	Draama kehittää itsetuntemusta	40
6.2.4	Kaaosmaisessa tilassa toimiminen	41
6.3	Kurssin palaute	42
6.4	Ehdotelmia opitun löytämiseen	43
7	Pohdinta	45
	Lähteet	48

## Liitteet

Liite 1. Destination Dolphination - käsikirjoitus

## 1 Johdanto

Työskentelen Pajaston Taidepajalla ohjaajana. Pajasto toimii Tampereen kaupungin Nuorisopalveluiden alaisuudessa ja tarjoaa vuosittain työkokeilupaikan noin viidellekymmenelle 18–25-vuotiaalle nuorelle. Pajaston toiminta on työpajatoimintaa. Se on työvoimapolitiittisena toimenpiteenä myös yhteydessä TE-keskukseen, ja nuori saa jakson aikana työmarkkinatukea. Työkokeilun voi tehdä Pajaston Mediapajalla, AV-pajalla tai Taidepajalla. Työpajajakso kestää noin neljä kuukautta. Tällä hetkellä Pajastolla toimii neljä työntekijää. Näistä kolme on työvalmentajaa, jotka vastaavat omista ryhmistään, ja yksilövalmentaja, joka vastaa nuoren henkilökohtaisesta kokonaisvaltaisesta kohtaamisesta.

Nuoret tulevat Pajastolle työkokeiluun ja tekevät media- ja kulttuurialan töitä projektiluontoisesti ja itse. Tähän liittyy oletus, että käytyään jakson nuoren on helpompi saada opiskelu- tai työharjoittelupaikka, koska työpajalta saa oikeanlaista kokemusta työnteosta, ohjatusti ja ilman tulosvelvoitetta. Samalla nuoren tilanne käydään läpi kokonaisvaltaisesti, pohditaan tulevaisuudensuunnitelmia ja opetellaan elämönhallintataitoja.

Juuri tällä hetkellä nuorisotyöttömyys on valtava haaste Suomessa ja muualla Euroopassa, nuoria työttömiä on paljon. Pohdin tässä opinnäytetyössäni työpajalla tapahtuvaa oppimista ja sitä, millaisia taitoja nuori voi oppia draamakurssin aikana. Opinnäytetyöni on työelämälähtöinen. Käytän sitä pohjamateriaalina siihen, että Pajastoa ollaan opinnollistamassa. Opinnollistamisella työpajayhteydessä tarkoitetaan, että tunnistetaan se, mitä työpajalla on opittu. Näin nuoren mahdollinen tuleva opinahjo voi tunnustaa opitun eli työpajalla olosta voi saada opintopisteitä ja korvaavuuksia.

Toimin Pajaston Taidepajalla työvalmentajana eli ohjaajana. Vastaan ryhmästä, johon tulee neljän kuukauden jaksolle 12 nuorta kerrallaan. Taidepajalla tutustutaan kurssiluontoisesti ja itse tekemällä taide- ja kulttuurialan töihin. Työni Pajastolla on ollut minulle erityinen matka, koska olen saanut opetella ja etsiä ohjaamistani ja ohjaajuuttani tekemisen kautta ja käytännössä. Olen saanut kasvaa työhöni. Olen päässyt kokeilemaan innostuneiden ja kiinnostuneiden ihmisen kanssa erilaisia tapoja

toimia kulttuurin ja taiteen parissa. Aina en ohjaajana pääse helpolla ja joudun työssäni usein vaativiin ja haastaviin tilanteisiin.

Työpajalla ohjaaminen on hyvin kokonaisvaltaista ohjaamista. Välineellinen painopiste omassa ohjaamisessa on ollut draama. Olen tietoinen, kuinka kokonaisvaltaisen, hienovaraisen ja ainutlaatuisen välineen kanssa työskentelen. Draaman avulla voi myös alistaa ja nitistää ihmistä. Draaman avulla olen kuitenkin saanut olla usein todistamassa oivalluksia, kasvua, ymmärtämistä, jakamista, innostumista, rohkaistumista ja voimaantumista. Nämä tiedot jäävät usein kuitenkin Pajaston seinien sisään, pajastolaisten omaksi tiedoksi ja ymmärrykseksi. Tässä opinnäytetyössäni haluan pohtia, mitä draaman kautta voi oppia työpajalla. Opinnäytetyötä tehdessäni olen ollut enemmän kysyjä kuin vastaaja. Tavoitteeni on ollut oppia ja ymmärtää työtäni laajemmin.

Tämän opinnäytetyön avulla olen halunnut laajentaa omaa ammattitaitoani ja osaamistani teorian ja kirjallisuuden avulla. Olen etsinyt itselleni teoreettista viitekehystä, jossa toimia. Olen pyrkinyt osaltani vastaamaan työelämästä nousevaan kysymykseen: mitä oppiminen on työpajaympäristössä? Samalla olen pohtinut, mitä mahdollisuuksia draaman käytössä on työpajalla oppimisen kannalta? Millaisia taitoja draaman avulla voi kehittää? Miten tällainen työskentely voi tukea esimerkiksi työn saannin mahdollisuuksia? Käyn läpi myös kirjallisuuden avulla teatterin ja draaman käsitteitä. Kirjallisuuden lisäksi opinnäytetyöni materiaalina ovat olleet omat muistiinpanoni ja pajalaisten kurssipalautteet.

Tämä työ on vienyt mennessään. Välillä olen huomannut kirjoittavani draaman pehmeiden arvojen käytön puolustuspuhetta. Välillä olen ollut kauhuissani, koska olen löytänyt itseni kirjoittamassa Huxleyn hengessä ”tehokkaista ja tuottavista” työntekijöistä, joita luodessa draama voi olla apuna. Oma tavoitteeni on kuitenkin enemmän sosiokulttuurinen. Draaman käyttö voi olla voimauttavaa; se voi kehittää itsetuntemusta, lisätä luottamusta ja uskoa tulevaisuuteen, toisiin ihmisiin ja elämään.

Ohjaajana en kuitenkaan halua olla vain työvoimapolitiittisen toimenpiteen suorittaja. Jotta voi muistaa, mikä minulle työssäni on tärkeintä, lisään tähän runoilija ja psykoanalytikko Clarissa Pinkola Estesin runon:

### Simple Prayer for Remembering The Motherlode

*We do not become healers. We came as healers. We are. Some of us are still catching up to what we are.*

*We do not become storytellers. We came as carriers of the stories we and our ancestors actually lived. We are. Some of us are still catching up to what we are.*

*We do not become artists. We came as artists. We are. Some of us are still catching up to what we are.*

*We do not become writers, dancers, musicians, helpers, peacemakers. We came as such. We are. Some of us are still catching up to what we are.*

*We do not learn to love in this sense. We came as Love. We are Love. Some of us are still catching up to who we truly are.*

-Dr. Clarissa Pinkola Estes-

## 2 Työpajatoiminta

### 2.1 Nuorisotyöttömyys

Laskin, että puolen vuoden aikana olin lähettänyt 70 työhakemusta. Vain yhdestä työpaikasta tuli kutsu työhaastatteluun. En kuitenkaan saanut sitäkään työtä.

- Pajalainen-

Nuorten työttömyyden kasvu alkoi taantuman myötä 2008. Vuodessa nuorten työttömien määrä kasvoi 56 prosentilla edelliseen vuoteen. Nuorten asema työmarkkinoilla on heikentynyt myös yhteiskunnan ja työmarkkinoiden muutoksen vuoksi. Työmarkkinoiden kilpailu ja kiristyneet osaamisvaatimukset, sekä talouden nopeat suhdannevaihtelut ja elinkeinoelämän muuttuminen ovat kasvattaneet nuorisotyöttömyyttä ja vaikeuttaneet työhön kiinnittymistä. (Nuorten yhteiskuntatakuu 2013, 6, 8.)

Merkittävin syy nuorisotyöttömyyteen on kouluttamattomuus. Tällä hetkellä Suomessa on noin 110 000 20–29-vuotiasta nuorta, jolla ei ole peruskoulutuksen jälkeistä tutkintoa. Tämä lisää myös yhteiskunnasta syrjäytymistä. Alle 30-vuotiaita työttömiä nuoria oli TE-toimistoiden mukaan 54900 (joulukuu/2011). Pelkän peruskoulun suorittaneita oli 17 000, 32000:lla oli ammatillinen tutkinto ja 5300:lla ylioppilastutkinto. Tilastojen ulkopuolisia eli täysin ilman koulutusta, työtä tai voimassa olevaa työnhakua olevia ”kadonneita” nuoria on Suomessa noin 25 000. (Nuorten yhteiskuntatakuu 2013, 6, 8)



Ongelma ei ole pelkästään Suomen. Kysymys liittyy myös koko ihmiskunnan yhteen murrokseen, jota tällä hetkellä käydään läpi. Kyse on tietotekniikan aikakaudesta, jonka lasketaan alkaneen vuonna 1971 Intelin mikroprosessorien tullessa markkinoille. Samanlaisia teknologisia murroksia tunnetaan tämän lisäksi vain kaksi ihmiskunnan historiassa, maanviljelyksen aloittaminen muinaisessa Lähi-idässä sekä tehdasteollisuuden ja massatuotannon kehittyminen alkaen 1800-luvulta. (Perez, Ohtosen 2013 mukaan.) Tietoyhteiskunnassa tehokkuuskäsite ei enää ole sama kuin ennen. On syntynyt uudenlaisia vaatimuksia, kuten osuvuus, muutos ja reagointinopeus, esimerkiksi mahdollisimman nopea ja herkkä reagointi kysynnän muutoksiin. Asiakslähtöisyys on korostunut. Siinä missä ennen tehtiin fyysistä ja mekaanista työtä, on nykyään työskentely tietoon ja osaamiseen perustuvaa, omaehtoista ja itsenäistä. (Ohtonen 2013, 21.)

Samalla massatuotannon voima tuottaa hyvinvointia on alkanut hiipua. Reaalinen hyvinvointi ei ole lisääntynyt enää 20 vuoteen vauraissa länsimaissa. Teollisuus ja maatalous ovat vähentäneet työvoimaansa, ja näin näyttää tapahtuvan myös tulevaisuudessa. Kumpikin ala on aiemmin työllistänyt niitä nuoria, joilla on alhainen koulutustaso. (Ohtonen 2013, 22.)

Nuorisotyöttömyydellä on yhteys nuorten syrjäytymiseen. Syrjäytymisen inhimillistä ulottuvuutta on vaikeaa mitata, yksilöiden pahoinvointi voi johtaa sosiaaliseen eriytymiseen. Seuraukset voivat olla moninaiset, kuten esimerkiksi päihteiden väärinkäyttö ja rikollisuuden kasvu. Syrjäytymisellä on myös vaikutus kansantalouden kasvuun. On tutkittu, että vuoteen 2015 mennessä työllisyysasteen tulisi kivuta 72 prosenttiin, jotta työvoiman saatavuus ja julkisen talouden kestävyys jatkuisi tulevaisuudessa. Vaikka Suomi kuuluu loistavine Pisa-tuloksineen koulutuksen kärkimaihin, on nuorilla paljon terveys- ja mielenterveysongelmia, jotka vaikuttavat jatkokoulutuksen ja työn saantiin. Nuorten syrjäytyminen maksaa yhteiskunnalle satoja miljoonia euroja vuodessa. Syrjäytymisen ehkäisemisen lisäksi myös nuoren kasvua ja kehittymistä tulisi tukea. (Nuorten yhteiskuntatakuu 2013, 6–7.)

Hallitus pyrkiikin puuttumaan nuorisotyöttömyyteen Nuorisotakuun avulla, jolla taataan jokaiselle alle 25-vuotiaalle nuorelle ja alle 30-vuotiaalle vastavalmistuneelle työ-

harjoittelu-, opiskelu-, työpaja tai kuntoutuspaikka viimeistään kolme kuukautta työttömäksi joutumisesta. Yhteiskuntatakuuta on tarkennettu myöhemmin koulutustakuulla, joka lupaa, että jokaiselle peruskoulun päättäneelle taataan koulutuspaikka lukioissa, ammatillisissa oppilaitoksissa, oppisopimuksessa, työpajassa, kuntoutuksessa tai muulla tavoin (Nuorten yhteiskuntatakuu 2013, 7.) Nuorisotakuu tuli voimaan laajamittaisena tammikuussa 2013. Jo nyt huhtikuussa se on herättänyt vastustusta mallina, joka tuodaan ylhäältä alaspäin kovalla kiireellä. Alkupölyn laskeuduttua nähdään, mitä nuorisotakuu todellisuudessa tuo.

## 2.2 Nuorten työpajatoiminta

Nuorten työpajatoiminta on yksi palvelu nuorten koulutuksen ja työllistymisen edistämiseksi. Nuorten työpajatoiminta on tarkoitettu alle 29-vuotiaille nuorille. Työpajatoiminnalla tarkoitetaan yhteisöä, jossa työnteen ja valmennuksen avulla pyritään parantamaan yksilön kykyä ja valmiuksia hakeutua koulutukseen tai työhön sekä parantaa hänen arjenhallintataitojaan. Työpajalla edetään valmentautujien kykyjen ja motivaation mukaisesti. Työpajatoiminta kuuluu yhtenä osana sosiaalisen työllistämisen toimialaan, jonka tavoitteena on tukea heikossa työmarkkina-asemassa olevia sekä edistää ja ylläpitää heidän toimintakykyään. Tavoitteena voi olla myös kuntoutusprosessin tukeminen tai pääseminen työhön tai koulutukseen. Työpajamethodi perustuu tekemällä oppimiseen. Pajoilla voi arjenhallinnan harjoittelun lisäksi opetella erilaisia taitoja. Työpajat tarjoavat myös vaihtoehdoisen väylän koulutukseen, mikäli koulunkäynti on keskeytynyt, ei kiinnostusta tai siihen ei ole edellytyksiä. (Opetus- ja Kulttuuriministeriö 2013)

Tällä hetkellä Suomessa on noin 250 erilaista työpajaa, joita ylläpitävät kunnat, säätiöt, yhdistykset ja yhteisöt. Työpajatoimintaan osallistuu vuosittain n. 10 000 – 20 000 valmentautujaa. Työpajat tekevät yhteistyötä mm. sosiaalipalveluiden ja työvoimahallinnon kanssa. Valmentautujien ikärakenne vaihtelee paikallisen tarpeen mukaan. Työpajajakson kesto on keskimäärin kuusi kuukautta. Yhteiskuntatakuun mukaan kunnilla on velvoite järjestää nuorille työpajatoimintaa kunnissaan.

Työpajojen menetelmiksi ovat käytännön työn tekemisen ohella vakiintuneet työvalmennus ja yksilövalmennus. Työvalmennuksen avulla kehitetään valmentautujan

työkykyä ja osaamista, kun taas yksilövalmennuksella tuetaan toimintakyvyn ja arjenhallintakyvyn kehittämistä. Työpajalla nuori toimii työkokeilijana ja saa näin jakson aikana Kelan maksamaa työmarkkinatukea. Opetusministeriön nuorisoyksikkö vastaa nuorten työpajatoiminnan sisällöllisestä kehittämisestä. Työpajalla nuorella on mahdollisuus ohjatun ja tuetun työnteon lisäksi räätälöityyn polkuun, joka johtaa koulutukseen, keskeneräisen koulutuksen loppuun saattamiseen tai avoimille työmarkkinoille työllistymiseen. Sisällöllisesti toiminnot vaihtelevat työpajoittain. Työpajoja löytyy auto- ja kuljetusalasta taidepainotteisiin työpajoihin. Varsinkin taide, viestintä ja mediapajat ovat suosittuja nuorten keskuudessa. (Opetus- ja Kulttuuriministeriö 2013; Nuorten yhteiskuntatakuu 2013, 33)

Työpajojen rahoitus jakautuu opetus- ja kulttuuriministeriön sekä työ- ja elinkeinoministeriön kesken. Työhallinto ohjaa nuoria työharjoitteluun ja työmarkkinatuella pajaan. Opetus- ja kulttuuriministeriö vastaa pajatoiminnan kehittämisestä ja perusrahoituksesta. Pajojen rahoitus koostuu ylläpitäjän osuudesta, myytävistä palveluista, myyntituloista ja erikseen myönnettävästä tulosperusteisesta avustuksesta. (Opetus- ja Kulttuuriministeriö)

Työpajatoimintaa on ollut Suomessa 1980-luvulta lähtien. Tuolloin se oli nuorisotyön väline, kun etsittiin uusia ratkaisuja nuorison koulutukseen ja työelämästä syrjäytymisen ongelmiin. 1990-luvulla tarve työpajoille lisääntyi laman ja massatyöttömyyden vuoksi. Pajatoimintaan saattoi osallistua kokonaisia perheitä. Vähitellen työpajatoiminnasta tuli alueellisesti ja valtakunnallisesti verkostoitunutta ja näin ollen toiminta pääsi myös kehittymään. Työpajatoiminnasta tuli yksi nuoriin kohdistuvista työvoimapolitiittisista toimista.

Laman jälkeen, 1990-luvun puolivälissä, työpajatoiminta vakiintui ja laajeni. Uusia menetelmiä kehitettiin, mutta samalla nuoriso- ja pitkäaikaistyöttömyyden lisääntyttä asiakaskunnasta tuli haasteellisempaa. Yhteistyö sosiaalitoimen kanssa alkoi. 1990-luvun loppupuolelle tultaessa asiakaskunta laajeni edelleen: koulupudokkaita ja pitkäaikaistyöttömiä oli yhä enemmän. Valtakunnallinen työpajayhdistys ry perustettiin koordinoimaan työpajatoimintaa. Työpajatoiminta on muotoutunut aikojen saatossa, työntekijät ovat ammattillistuneet. (Opetus- ja Kulttuuriministeriö 2013)

Työpaja luo nuorille autonomisen ja rauhallisen tilan ja merkitykset, joista voi ponnistella eteenpäin. Se ei ole pelkästään harjoittelua työhön tai itsekuriin, vaan luo ”iloisen pelin paikan”. Työttömyyden aikana on nuorella voinut olla apaattisia ja turhauttavia kokemuksia, elämänrytmi puuttuu eikä teoilla ole tarkoitusta. Työpajalla tapahtuva luova leikki työllä ja muodostuvat sosiaaliset suhteet voivat luoda merkityksiä uudelleen. Learning by doing- tyyppinen oppiminen toimii pajatyössä vain periaatteena. Työpajalla ei ole tarkoitus korvata mitään taikka ketään, eikä työpaja voi olla kenellekään tulosvastuussa. (Aaltojärvi & Paakkunainen 1995, 6, 76–79.)

### 2.3 Pajasto

Pajasto on työpaja, joka toimii Monitoimitalo 13:ssa. Pajasto tarjoaa työkokeilupaikan vuosittain noin viidellekymmenelle 18–25-vuotiaalle työttömälle nuorelle. Tällä hetkellä Pajaston alaisuudessa toimii AVEE-paja, Mediapaja ja Taidepaja. Pajaryhmiä on vuoden aikana 6 ja jakso kestää noin neljä kuukautta. Haku tapahtuu henkilökohtaisten haastatteluiden kautta. Työaika nuorella on pääosin maanantaista perjantaihin klo 9–15 eli 30 tuntia viikossa. Pajaston toiminnan mahdollistaa, rahoittaa ja hallinnoi Tampereen kaupungin Nuorisopalvelut ja osa rahoituksesta tulee ELY-keskuksesta. Pajaston toiminta on kehittynyt Kulttuuripaja-nimisestä projektista, jossa työskenteli vain yksi ohjaaja. Syksyllä 2012 toiminta vakiintui ja Kulttuuripajasta tuli Pajasto, Tällä hetkelle Pajastolla työskentelee neljä työntekijää, kolme työvalmentajaa ja yksi yksilövalmentaja.

Pajastolla tutustutaan taiteeseen ja kulttuuriin itse tekemällä. Kurssit vaihtelevat hieman jaksoittain. Taidepajan kurssit sisältävät kuvataidetta, luovaa kirjoittamista, valokuvausta, teatteria ja draamaa ja kädentaitoja. AVEE-pajalla nuori pääsee työskentelemään tapahtumissa, tutustuu äänentoistotekniikkaan, livemiksaukseen, bändi- ja teatterivalotekniikkaan sekä tekemään äänityöt Protools-ohjelmalla. Mediapajalla kurssit keskittyvät paino- ja verkkoviestintään, internetsivuihin, valokuvaukseen, kuvankäsittelyyn sekä videotuotantoon. Näiden lisäksi Pajaston yhteisiä kursseja ovat lyhytelokuva, animaatio sekä sirkus. Pajastolla suunnitellaan yksilövalmentajan kanssa nuoren tulevaisuutta ja tutustutaan eri koulutusvaihtoehtoihin. Lisäksi Pajastolla leireillään, tehdään tutustumismatkoja sekä muuta elämänhallintaa tukevaa toimintaa.

Pajastolla nuori työskentelee pääosin ryhmätyömuotoisesti. Työpajoilla opitaan tekemällä itse ja tutustumalla erilaisiin taidemuotoihin ja kulttuuriteollisuuden aloihin. Näin työpajat toimivat koulutukseen ja työelämään tähtäävänä oppimisympäristönä. Päälinjana on kehittää nuorten ammatillisia taitoja ja elämänhallintaa sekä tukea sosiaalista vahvistumista toiminnan avulla. Pajan toimintamalli on suunniteltu siten, että nuoret kohtaavat pajalla uusia haasteita, sitoutuvat tehtäviin töihin, saavat pajalla tehtävistä projekteista oikeaa työkokemusta ja onnistumisen kokemuksia. Ryhmämuotoinen työskentely kehittää nuoren vuorovaikutustaitoja ja tukee sosiaalista vahvistumista. (Pajaston toimintasuunnitelma)

Pajalaisten henkilökohtaiset tavoitteet kartoitetaan jakson alussa ja niitä päivitetään ja seurataan jakson aikana sekä sen päättyessä. Työpajoilla opittuja taitoja työpajalaiset kokeilevat esimerkiksi Nuorisopalveluiden tapahtumissa ja toiminnoissa sisällön tuottajina ja toteuttajina. Pajalla tutustutaan myös yleisesti taide- ja kulttuurialan kenttään sekä eri koulutusvaihtoehtoihin vierailuiden avulla. Pajajakson aikana valmistetaan ajanmukaiset cv:t, työhakemukset ja portfolioit. (Pajaston toimintasuunnitelma).

#### 2.4 Lähtökohtia työhön

Taiteen avulla nuori voi voimautua, kehittää itseään ja tutkia omia mahdollisuuksiaan. Taidepajalla ryhmä on työväline toimiessaan yksilön tukena. Taidepajalla työskennellään projektiluontoisesti sekä ryhmässä että yksin. Vastaan Taidepajalle valittavan ryhmän toiminnasta, sovin sisällöistä kurssien ohjaajien kanssa. Ohjaan ryhmäytymistä ja luovaa toimintaa, teatteria ja draamaa, kirjoittamista, ja kuunnelmia äänimaisemineen.

Nuoret hakeutuvat Pajastolle eri taustoista ja eri lähtökohdista. Osalla ei ole minkäänlaista kokemusta taide- ja kulttuurialalta, osa on taiteen ammattilaisia. Haku tapahtuu yksilöhaastatteluiden perusteella ja hakijoita on aina ollut vähintään tuplasti aloituspaikkoihin nähden. Valintaan vaikuttaa esimerkiksi nuoren elämäntilanne, ryhmän muodostaminen ja se, voiko Pajaston toiminta vastata nuoren elämäntilanteeseen. Esimerkiksi Taidepajalla taide toimii välineenä oman itsen ja ryhmän kehittämiseen. Minkäänlaista kokemusta taiteesta ei etukäteen tarvita, pelkkä oma kiinnostus riittää. Kuitenkin, jos nuori ei kykene ryhmätoimintaan tai ei kykene

sitoutumaan toimintaan muulta tavoin juuri sillä hetkellä, hänen ei kannata hakeutua Pajastolle. Usein kehotamme nuorta hakemaan seuraavalle jaksolle, jos tilanne olisi muuttunut. Suurin osa hakijoista on todella motivoituneita ja innokkaita tulemaan aloittavaan ryhmään. Vain harvoin nuori hakee pajalle, koska ”työkkäri pakotti”.

Nuorten taustat ovat usein hyvin erilaisia, mutta yhdistävänä tekijänä on tietynlainen hapuilu oman elämänsä kanssa. Ihmiset ovat usein muuttaneet Tampereelle jostain muualta, eivätkä välttämättä tunne muita uudessa kotikaupungissaan. Osa on juuttunut työttömään elämään, eikä omaa minkäänlaista päivärytmiä. Osa on juuttunut tulevaisuudensuunnitelmiinsa ja kokee, että jos he eivät saa tehdä juuri sitä unelmaansa, eivät tee mitään. Osalla on todella heikot elämönhallintataidot, kuten esimerkiksi taito tehdä ruokaa tai käyttää rahaa. Usealla on suuri riski syrjäytyä. Pajalaiset ovat usein myös ”irtonaisia”, etsimässä jotain uutta tai hapuilemassa jonkin toisenlaisen luo. Ihmiset etsivät itseään ja omia mahdollisuuksiaan. Suurimmalla osalla Taidepajalle tulevista on kuitenkin sisäinen motivaatio, uteliaisuus ja/tai kiinnostus kulttuurin ja taiteen tekemistä kohtaa.

Suomalainen yhteiskunta on eriarvoistumassa kovaa kyytiä. Jatkuvat leikkaukset ovat vaikuttaneet esimerkiksi koulumaailmaan. Kuulin eräältä pajalaiselta, että hän oli suorittanut lukion niin, ettei osallistunut yhdellekään opinto-ohjauksen tunnille. Niitä ei oltu hänen mukaansa edes tarjottu. Osa nuorista ei yksinkertaisesti tiedä, millaisia tulevaisuuden mahdollisuuksia esimerkiksi ammattien suhteen on olemassa. Suomessa voi myös elää niin, ettei tee yhtään mitään. Voi elää tukien varassa ja osallistua silloin tällöin Työvoimahallinnon kursseille. Opintotuki on pienempi, kuin työttömyyskorvaus. Tämä on myös yksi syy siihen, miksi ihmiset eivät hakeudu opiskelemaan. Voi mennä vuosia, että ihminen on ikään kuin uinahtanut omaan elämäänsä, ilman verkostoja tai ilman minkäänlaisia tulevaisuudensuunnitelmia tai edes haaveita. Päihteiden käyttö voi olla arkipäivää. Ihmisillä voi olla kokemus ”näennäisvapaudesta”, jossa ollaan vuorotellen joko krapulassa tai kännissä ja hoetaan, että tämä on vapautta (tämä on asia, josta pajalla puhutaan usein – myytti sekaisin olevasta taiteilijuudesta istuu tiukassa).

Toinen ääripää ovat alat, jonne on miltei mahdotonta päästä. Jos kouluun otetaan vain murto-osa hakijoista, on hyvin todennäköistä, että kouluun ei tule valituksi. Vaatimukset ja odotukset itseä kohtaan ovat suuret. Kun tällaiseen opinahjoon nuori ei pääsekään, hän kokee huonommuutta ja häviäjän osan, eikä hänellä usein ole varasuunnitelmaa.

Osa on hakenut työpaikkaa mutta töitä ei yksinkertaisesti ole. Tarjolla olevia osa-aikaisia töitä ei nähdä kannattaviksi. Saatu palkka vähennetään tuista, ja edessä saattaa olla tilanne, ettei palkasta jää näin mitään käteen.

On myös nuoria, jotka eivät halua hakeutua minkäänlaiseen uraputkeen tai opiskelemaan, vaan haluavat vain olla. Nämä ihmiset elävät usein hyvin pienesti, ekologisesti ja yhteisöllisesti. Tämä on mielestäni mielenkiintoista, uudenlainen tapa elää ja kenties vastaisuus yhteiskunnan suorittamiskulttuurille ja kapitalismille.

Osa nuorten ongelmista on mielestäni yhteiskunnan luomaa ja rakenteellista ja osa on omaa syytä. Osalla ei ole ongelmaa.

### **3 Oppiminen työpajaympäristössä**

#### 3.1 Oppiminen

Oppimista tapahtuu niin yksilö- kuin ryhmätasollakin. Oppimisen voi käsittää olevan tapa, jolla yksilö ja ryhmä hankkivat, tulkitsevat, jäsentävät muuttavat tai omaksuvat tietoa, taitoa ja asenteita. (Ruohotie 2005,11.) Seuraavat määritelmät ovat Ruohotien (2005, 74–79) mukaan.

Kun pyritään ymmärtämään oppimiseen liittyviä eroja ja kun puhutaan oppimiseen liittyvistä tieteellisestä luokittelusta (taksonomiasta), luokittelun ylimmällä tasolla nähdään persoonallisuus ja älykkyys. Ne tekijät, jotka tekevät ihmisestä yksilöllisen ja inhimillisen, kuuluvat käsitteen persoonallisuus alle. Persoonallisuuden luonne nähdään dynaamisena ja integroituneena ja siihen liitetään tiedostamattomat prosessit. Älykkyydellä tarkoitetaan kahta asiaa; kykyä tarttua aktiviteetteihin, jotka ovat vaikeita, abstrakteja, kompleksisia, vaativat tehokkuutta, tavoitteellisia, sosiaalisesti arvostettuja ja omaperäisiä ja toiseksi kykyä ylläpitää näitä aktiviteetteja tilanteissa, joissa vaaditaan keskittymistä ja tunteiden hallintaa.

Älykkyuden ja persoonallisuuden kentät voidaan jakaa kolmeen eri osaan, affektiiviseen, konatiiviseen ja kognitiiviseen. Persoonallisuuteen liitetään affektiivinen ja älykkyYTEEN kognitiivinen alue, konatiivinen liittyy kumpaankin.

*Affektiivisellä* rakenteella tarkoitetaan käsitteitä kuten tunne, emootio, mieliala ja temperamentti. Affekti on tunnereaktio joka yhdistyy johonkin kohteeseen tai ideaan, se voi olla tuntemukseen liittyvää energiaa tai jostakin asiasta pitämistä/ei pitämistä.

*Kognitiivisiin* rakenteisiin yhdistetään käsitteet havaitseminen, tunnistaminen, ymmärtäminen, ajattelu, järkeily ja päättely. Kognitio on yleisesti prosessi, joka auttaa oppijaa tiedostamaan, jäsentämään ja saamaan tietoa jostain kohteesta.

*Konatiolla* tarkoitetaan oppijan kehittymistä auttavia mentaalisia prosesseja. Tällöin voidaan puhua sisäisestä epätasapainotilasta, tai tiedostetusti asetetusta pyrkimyksestä jota tavoitella. Konatiivisina käsitteinä nähdään impulssi, halu, tahto ja määrätietoinen pyrkimys.

Oppimistapahtumalla ei käsitetä pelkästään tarkkaan rajatun sisällön tai taidon omaksumista tai taitoa vaan sillä nähdään olevan mahdollisuus vaikuttaa oppilaan tietoisuuteen omista tai muiden kognitiivisista toiminnoista, ajattelusta, oppimisesta tai tietämisestä. Koska viime vuosina on alettu ymmärtää affektiivisten, kognitiivisten, ja konatiivisten alueiden kytkentöjä, on opetuksessa alettu ymmärtää ja käyttää uteliaisuutta, mielikuvitusta, haasteellisia tehtäviä ja muita motivointikeinoja. (Ruohotie 2005, 75–79.)

Oppimisen ja toiminnan tahdonalaista kontrollia kutsutaan itsesäätelyksi ja siihen liittyvät olennaisesti käsitteet motivaatiosta ja tahdosta. Tahdonalaiset prosessit liittyvät minän ja oppimistehtävän hallintaan ja motivaatioon liittyvät prosessit puolestaan edistävät toimintaan sitoutumista. Kun tehdään päätöstä, sitä edeltävä tilaa kutsutaan motivaatioksi ja sen jälkeistä tilaa tahdoksi. Vapaalla tahdolla tarkoitetaan ihmisen kykyä havainnoida ja reflektoida omia toimintojaan ja säädellä tahdonalaisia valintoja. Vapaaseen tahtoon liittyvät ihmisen kiinnostuksen kohteet, arvot, tiedot, vallitseva ympäristö ja aikasempi elämänhistoria. Sosiaaliseen ympäristöön, jossa ihmiset elävät ja toimivat, liittyy vapaa tahto, siihen liittyvät ajatteluprosessit ja itsesäätely. Ruohotien kirjassa on lainaus kirjailija ja filosofi Ayn Randilta: ” Sosiaalinen ympäristö ei voi pakottaa oppijaa ajattelemaan tai estää häntä ajattelemasta. Mutta sosiaalinen ympäristö voi kuitenkin innostaa tai lannistaa; se voi mahdollistaa tai vaikeuttaa rationaalisen päättelykyvyn soveltamista, se voi rohkaista ajattelua ja paheksua sen laiminlyöntiä tai se voi lannistaa ajattelun”. (Ruohotie 2005, 75, 79-81.)



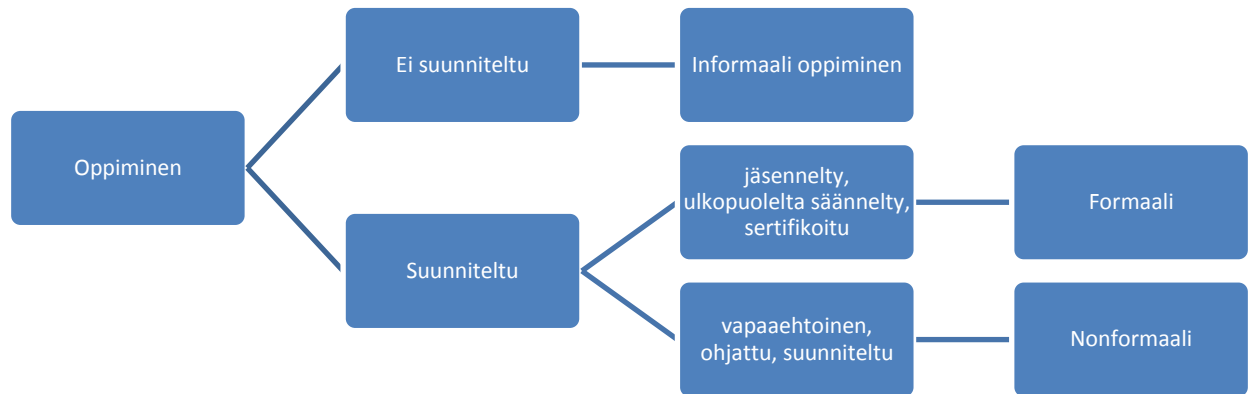
### 3.2 Formaali, informaali ja nonformaali oppiminen

Oppimista tapahtuu muuallakin kuin siihen tarkoitetuissa oppilaitoksissa. Oppimista syntyy myös tarkkailemalla omaa toimintaa vuorovaikutustilanteissa toisten kanssa. Oppimista voidaan nähdä tapahtuvan muodollisesti, epämuodollisesti ja epävirallisesti. Alla olevat määritelmät näihin on otettu McMahon, Neven, Cepin & Bregsteinin (2012, 12-13.) mukaan Flowersin (2012, 28.) Nämä kolme kasvatus - ja koulutustapaa tukevat ja täydentävät toisiaan elinikäisen oppimisen prosessissa.

*Muodollinen (formal)* oppiminen viittaa virallisen koulutusjärjestelmän puitteissa tapahtuvaan oppimiseen. Tämä sisältää koulutusta niin peruskoulusta ammatilliseen koulutukseen, tärkeimmät toimijat ovat koulut ja eri korkeakoulutuksen instituutiot. Osa formaalista koulutuksesta on pakollista.

*Epävirallinen (nonformal)* oppiminen tapahtuu esimerkiksi harrastustoiminnassa tai vapaa-aikakeskuksissa, ja se perustuu vapaaehtoisuuteen. Epämuodollinen oppiminen on tavoitteellista, suunnitelmallista ja yhteisöllistä toimintaa, jossa korostetaan osallistumista korostavaa toimintatapaa. Oppija on usein suunnittelemassa toimintaa. Tarkoituksena on välittää arvoja sekä kehittää ja harjoittaa erilaisia demokraattisen toiminnan vaativia taitoja. Vaikka oppimista tapahtuu, tuloksia harvoin kirjataan, koska oppimista ei välttämättä edes huomata tai sille ei ole väylää virallistamiseen.

*Epämuodollinen (informal)* oppiminen tapahtuu usein paikoissa, joissa opetus tai koulutus ei ole pääasiallista toimintaa. Omassa, jokapäiväisessä, elinympäristössään olevista lähteistä, kokemuksista ja vaikutteista oppija omaksuu arvoja, asenteita, taitoja ja tietoja. Epämuodollinen oppiminen vain tapahtuu, tajuaa oppija sitä tai ei. Epämuodollisesta oppimisesta käytetään myös termiä arkioppiminen.



Kuvio 1. Informaali, Formaali ja Nonformaali oppiminen (McMahon, Neven, Cepin & Bregstein 2012, 13).

### 3.3 Oppiminen työpajaympäristössä

Juuri tällä hetkellä puhutaan ”kadonneista” nuorista, joilla ei ole minkäänlaista koulutusta peruskoulun jälkeen ja jotka ovat kadonneet tilastoista. Suomessa ennustetaan tulevaa työvoimapulaa, jolloin jokainen tuleva ja mahdollinen työntekijä olisi tärkeä. Vaikkakin koulutuksen taso on Suomessa huippuluokkaa oppimistuloksien perusteella, tukee se tahtomattaan myös syrjäytymistä. Koulun tarjoama malli ei aina tue henkistä kasvua tai inhimillistä vuorovaikutusta. Vaihtoehtoisille oppimisen muodoille jätetään edelleen liian vähän tilaa. Työpaja voisi toimia yhtenä koulutusvaihtoehtona, oppiminen työpajaympäristössä voi luoda yhden uuden koulutusmahdollisuuden. (Hassinen 2004, 26–29.)

Kun nuori tulee pajalle, on hänen itsetuntonsa usein maassa. Työtä tai koulutuspaikkoja ei ole kaikille, ja tämä vetää itsetunnon alas. Osa ei työnteko tai koulutus kiinnosta, osa haluaa ehdottomasti juuri sen ja sen koulutuksen, josta on aina unelmoinut, eikä suostu joustamaan pätkääkään. Mielikuva esimerkiksi kulttuuri- ja taidealan töistä saattaa olla hyvinkin ruusuinen tai siihen sotketaan päihteiden sekainen ”vapaus” tehdä juuri mitä haluaa. Myös oma elämäntilanne saattaa olla jollain tavalla jumissa – etsitään jotakin, muttei tiedetä mitä. Tämä ”jotain” voi olla esimerkiksi

muita ihmisiä. Varsinkaan muualta Tampereella muuttaneilla ei ole välttämättä minkäänlaista turvaverkkoa.

Osalla pajalaisista on myös erilaisia oppimisvaikeuksia. Osalla on ollut koulussa todella vaikeaa, usealla on kiusaamiskokemuksia, vaikeuksia auktoriteettien kanssa tai alisuoriutumista. Osalla on myös väsymiseen johtanutta ylisuorittamista ja kuvitelmia täydellisyydestä. Tämä johtaa helposti siihen, ettei uskalleta antaa omaa panosta tai lyödään hankat tiskiін ensimmäisen ongelman ilmetessä. Tämä määrittää paljon toimintaa. Tekemisen tulee olla turvallista, sallivaa ja kannustavaa.

Koska pajalaiset tulevat jokainen omasta lähtökohdastaan, on pajan tavoitteet määriteltävä yleisesti ryhmässä ja erikseen jokaisen pajalaisen kohdalta. Osana sitouttamista jokainen pajalainen pohtii itse kirjallisesti, mitä paja-ajalta haluaa. Ryhmässä pohditaan yhteisesti myös ryhmää: millaiseksi ryhmän halutaan muodostuvan? Millaisessa ryhmässä on helppo olla? Miten itse siihen vaikutan? Samalla myös tuetaan vastuunottoa omasta osallisuudesta toimintaa.

Työpajalla opitaan erillä tavalla kuin perinteisessä formaalissa opetuksessa, jossa opettaja opettaa ja oppilas oppii. Työpajalla oppiminen tapahtuu ryhmätasolla ja prosessin aikana. Oppiminen jää helposti piiloon, jokaisen pajalaisen omaksi kokemukseksi, ellei sitä nosteta esiin. Mitkä ovat sitten ne asiat, jota tällaisessa toiminnassa tai prosessissa voi oppia? Mitä voi oppia prosessin aikana? Millaista oppimista pajalla tapahtuu?

### 3.4 Opinnollistaminen

Jotta nuoren työpajalla oppiminen ei jäisi vain työpajan seinien sisään, ja hänelle olisi hyötyä jatkossakin työpajalla olostaan, työpajakenttää kehitetään edelleen mm. opinnollistamisen kautta. Pirjo Kovasen (2013, 7) mukaan

opinnollistamisessa on kysymys työpajan tai muun työvaltaisen oppimisympäristön pedagogiikan esiintuomisesta. Opinnollistamisen toimintamallin avulla tehdään näkyväksi tekemällä oppimisen arvoja, tavoitteita, käytäntöjä ja menetelmällisiä valintoja. Sen perustana on sekä yhteiskunnallinen ja koulutuksellinen tasa-arvoisuus ja erilaisissa oppimisympäristöissä tapahtuvan oppimisen tunnistaminen ja tunnustaminen yksittäisen oppijan eduksi. Toimintamallilla halutaan turvata oppijalle mahdollisimman hyvä yksilöllinen ja ammatillinen kasvu sekä työelämään sijoittuminen.

Opinnollistamisen perustarkoituksena on kehittää aiemman osaamisen kartoittamisen, osaamisen suunnitelmallisen kerryttämisen sekä osaamisen dokumentoinnin käytäntöjä yhteismitallisesti ja vertailtavasti ammatillisissa oppilaitoksissa kertyvän osaamisen kanssa. Opinnollistamisessa tunnistetaan, tehdään näkyväksi ja suunnitelmallisesti hyödynnettäväksi oppimisympäristön fyysistä, ohjauksellista ja tukitoiminnallisista puitteista kertyvät mahdollisuuden työelämäosaamisen ja työelämävalmiuksien edeltävien elämänhallinnallisten osaamisten kertymiseen.

Käytännössä Pajastolle halutaan tuoda opinnollistamista, jotta nuorelle olisi mahdollisimman paljon hyötyä siitä, että hän on käynyt työpajalla. Tämä tarkoittaisi, että nuori saa esimerkiksi todistuksen, jonka avulla hän voi todentaa sen, mitä on opiskellut. Yksi selkeä toimintamalli on oppilaitosyhteistyö, jossa nuori voisi tehdä valmiiksi jonkin opintokokonaisuuden työpajalla ja opintokokonaisuus voitaisiin hyväksi lukea myöhemmin oppilaitoksessa. Koska kuitenkin Pajastolla tämä on vielä alkutekijöissään, käyn seuraavassa läpi erilaisia työpajalle sopivia oppimisen malleja.

### 3.5 Erilaisia työpajalle ja draamalliseen tekemiseen sopivia oppimiskäytäntöjä

Työpajatoiminnassa puhutaan tekemällä oppimisesta. Ajatuksena on oppia käytännön asioita toiminnan kautta. Kuitenkaan harvoin tätä oppimisen tapaa avataan, siihen viitataan kuin jokainen tietäisi mistä puhutaan. Olen löytänyt kuitenkin myös muita oppimiseen liittyviä teorioita, jotka ovat lähellä toisiaan, mutta jotka tukevat sitä oppimista, mitä työpajalla tapahtuu. Työpajaympäristössä puhutaan yleisimmin tekemällä oppimisesta.

Nämä kaikki voidaan laskea kuuluvan nonformaalin oppimisen kenttään, jota ei ole vielä sertifikoitu. Tällä hetkellä kuitenkin etsitään tällaisen sertifikoinnin mahdollisuuksia kuten em. opinnollistaminen tai eurooppalaisen Youth in Action-ohjelman Youthpass-käytäntö, jossa käydään läpi, mitä on tehty ja mitä on opittu – ja kirjataan se ylös.

Seuraavassa avaan tarkemmin joitain teorioita, joiden koen voivan tukea työpajalla oppimista. Aloitan klassikosta, tekemällä oppimisesta. Tämän lisäksi käyn läpi myös kolmea muuta teoriaa; kokemuksellista oppimista, uudistavaa oppimista, problematisoivaa kasvatusta. Vaikka näistä ei tulisikaan sitä "virallista" mallia, uskon,

että nämä tukevat omalta osaltaan sekä omaa ammatillisuuttani että tekemällä oppimisen teoriaa.

### 3.5.1 Tekemällä oppiminen

Tekemällä oppimisen ts. toiminnasta oppiminen (learning by doing, learning by action, action learning) saattaa olla ensimmäinen ihmisten välinen tapa oppia. Pieni lapsi oppii tehden. Perusajatuksena on ottaa mallia ja tehdä perässä, tai yrityksen ja erehdyksen kautta kokeillen. Kokemus syntyy sosiaalisessa toiminnassa, sekä reflektoiden saatuja kokemuksia. Kokemus sisältää yksilön ja ympäristön vuorovaikutuksen, se ei siis ole pelkkä ihmisen pään sisäinen tila. Taustalla on 1900-luvulla tapahtunut tietokäsityksen monipuolistuminen. Tekemällä oppimisen teorian on kehittänyt kasvatustieteilijä John Dewey. (Grönholm 1994, 13; Vuorinen 2001, 179; Ojanen 2012, 115.)

Deweyn mallista löytää viisi eri vaihetta. Sen vahvuus on eri vaiheiden nivoutuminen toisiinsa niin teoreettisesti kuin sisällöllisesti. Ensimmäisenä on toteaminen, että nykyinen tapa ei toimi. Seuraavaksi määritellään ja tutkitaan huomattua ongelmaa. Tämän jälkeen käydään läpi tilanteen ehtoja tutkimisen sekä olettamuksien avulla ja näiden kautta tehdään työhypoteesi. Viimeiseksi käydään läpi hypoteesia, ensin ajatuksellisesti, sitten käytännössä. Jos se toimii, on ratkaisu löytynyt, ja kontrolli on saavutettu. Näin syntynyttä hypoteesia voidaan käyttää muissakin tilanteissa ja sitä voidaan soveltaa. (Ojanen 2012, 115.)

Oppiminen tapahtuu aktiivisen tekemisen kautta ja osallistumalla. Oppimisen prosessin intentiona on ihmisen suhde ympäristöönsä. Toiminnallista oppimista ei ole tarkoin määritelty, se pyrkii toimimaan viitteellisenä menetelmänä monenlaisille lähestymistavoille, joita yhdistää sellainen toiminta, jolla on paljon yhteyksiä opetettavaan aiheeseen. Näin toiminnallisen oppimisen nähdään tuottavan parhaimman oppimistuloksen. Se, mikä on hyvää toiminnassa, tulee todeksi ja tavoiteltavaksi. Vaikka käsitykset todellisuudesta ovat sosiaalisia ja kielellisiä, niiden testaaminen on persoonallinen ja kokemuksellinen prosessi. Totuus muuttuu ja muotoutuu koko ajan uudelleen ja sen uusia ratkaisuja testataan toiminnan kautta. (Grönholm 1994, 13; Vuorinen 2001, 179.)

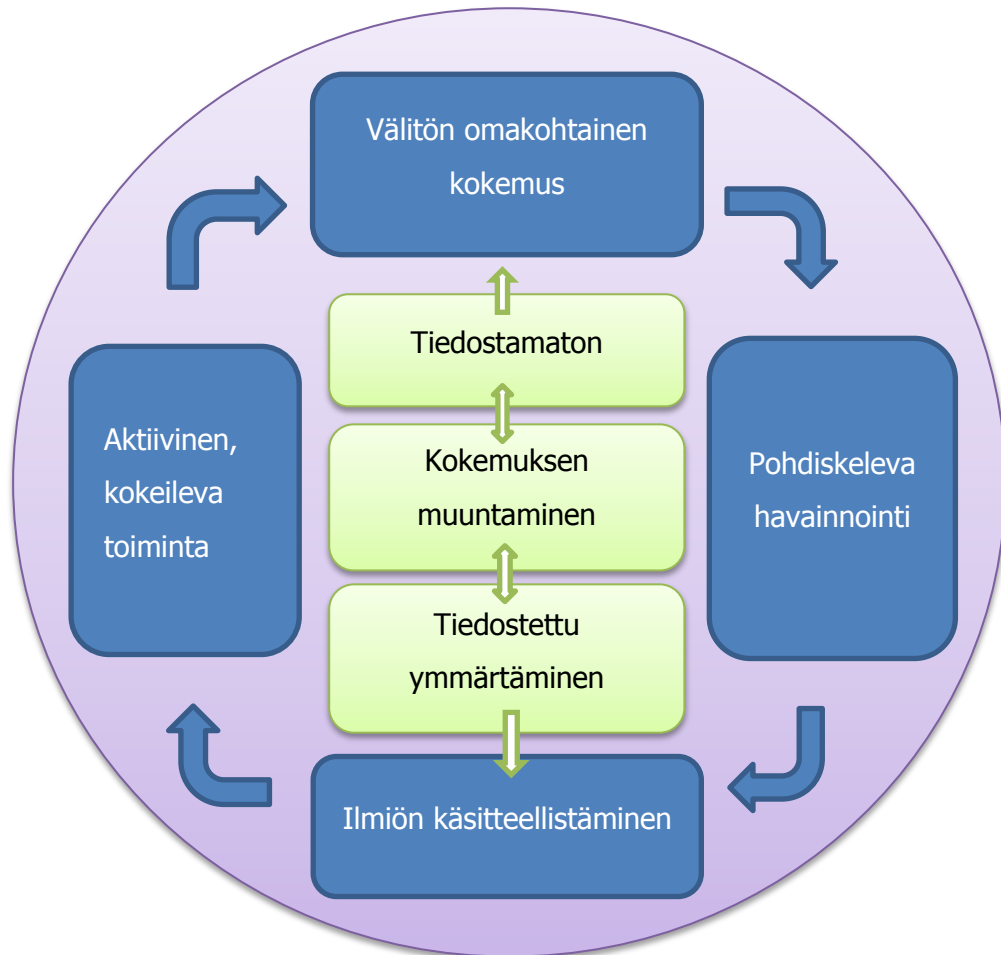
Draamallisista tilanteista löytyy myöskin tekemällä oppimista. Koska useimpiin opetusmenetelmiin liittyy mahdollisuus toiminnallisiin aktiviteetteihin, on toiminnallinen ilmaisumuoto vaikeasti määriteltävissä. Toiminnallisella ilmaisumuodolla tarkoitetaan tässä sellaisia fyysisiä aktiviteettejä edellyttäviä toimintoja, joissa käytetään demonstraatiota, stimulointia ja draamatyöskentelyä, ja joiden avulla kavennetaan teorian ja käytännön välistä kuilua. Tekemällä oppiminen voi rakentua myös sosiaalisesti tapahtumaksi, joka tukee useiden työn teon kannalta tärkeiden valmiuksien oppimista. (Vuorinen 2001, 179–180.)

Tekeminen on tärkeä keino opetuksen konkretisoinnissa. Kun kokeillaan, harjoitellaan, osallistutaan ja tutustutaan, niin eletään juuri sitä todellisuutta, johon oppimisen tavoite kohdistuu. Konkreettisuuden teho perustuu oppijan omiin kokemuksiin ja tekemisestään (oppimisestaan) saamaan välittömään palautteeseen. Konkreettinen toiminnallisuus on usein ylivertainen opetusmenetelmä, kun oppimistavoitteina ovat taitojen hankkiminen tai asenteisiin vaikuttaminen. (Vuorinen 2001, 180–181.) Yleisesti voidaan kuvata, että toiminnalliseen oppimiseen liittyy tekeminen, kokeminen, vuorovaikutus ja yhteistyö, jonka kautta opitaan.

### 3.5.2 Kokemuksellinen oppiminen

Kokemuksellisen oppimisen käsitteen (experiential learning) on kehittänyt David A. Kolb. Tähän teoriaan ovat vaikuttaneet paljon Deweyn teoriat. Käsitteen mukaan vuorovaikutuksessa ympäristön ja oman itsen kanssa tapahtuu oppimista kokemusten muuttumisen ja laajenemisen kautta. Oppiminen käsitetään oppijaa monipuolisesti koskettavana toiminnallisena prosessina, joka vetoaa eri aistikanaviin, tunteisiin, kokemuksiin, elämyksiin, mielikuviin ja mielikuvitukseen. Kokemuksellisessa oppimisessa oppija nähdään vastuullisena omasta toiminnastaan, sisältäpäin ohjautuvana, oppija on tunteva ja tahtoa. Oppija on mahdollisimman paljon tekemisissä käsiteltävän asian kanssa oman kokemuksensa, havainnoinnin (reflektion) ja pohdiskelun kautta. Kokemus siis sinällään ei ole vielä oppimista, vaan se toimii tällaisen oppimisen raaka-aineena. Oppiminen tapahtuu vasta kun kokemukselle antaa merkityksen ja kokemusta tulkitaan. (Ruohotie 2005, 11; Toivakka & Maasola 2011, 43.)

Kokemuksellinen oppiminen nähdäänkin kehämäisenä, jossa henkilökohtainen kokemus, sen pohdinta ja käsitteellistäminen sekä aktiivinen toiminta vuorotteleva. Kokemukellisessa oppimisessa oppija nähdään tuntevana ja tahtovana yksilönä, joka on vastuullinen omasta toiminnastaan ja joka ohjautuu sisältäpäin. (Ruohotie 2005,11; Toivakka & Maasola 2011, 43.)



Kuvio 2. Kolbin kokemuksellisen oppimisen malli (Toivakka & Maasola 2012, 44)

Koska kokemuksellinen oppiminen on kokonaisvaltaista ja moniulotteista oppimista, antaa se väylän myös abstraktien aiheiden käsittelemiseen, kuten itsetuntemus ja vuorovaikutus. Oppimistilanne on myös yhteistoiminnallinen, jokainen oppija on vastuussa ryhmänsä oppimisesta ja tukee näin sosiaalista kasvua. Näin kokemuksellinen oppiminen tukee persoonallista ja sosiaalista kehitystä. Näin mahdollistuu myös yksilön itsetuntemuksen kasvu, tietoisuus siitä sekä oppimaan oppimisen taidot. (Toivakka & Maasola 2011,43.)

Myös epäonnistumisen työstäminen on tavallista kokemuksellisessa oppimisessa. Epäonnistumisesta oppiminen voi olla vaikeampaa kuin myönteisistä kokemuksista. Palautteen antaminen onkin tärkeää, kun ihminen hyväksyy palautteen, hän ottaa vastuun suorituksesta, pystyy asettamaan realistisia tavoitteita, jotka auttavat parantamaan suoritusta. Palautteen antaminen lisää halua tehdä itsearviointia sekä lisää itsetuntemusta. On tärkeää huomata kuitenkin, että annetun palautteen teho on riippuvainen selkeydestä, spesifiydestä ja kuinka puolueetonta se saajan mielestä on. Voi olla, että se, joka eniten tarvitsee palautetta, ei hakeudu sitä saamaan, koska he pyrkivät minimoimaan negatiivisen palautteen ja suojelemaan itsetuntoaan. Tällaisessa tilanteessa palautteen antamisessa ei ole paljoakaan hyötyä. Jotta jatkuvaa oppimista voisi tapahtua, palautteelle tulisi olla avoin. Kommunikaation tulee olla intensiivistä, mitä avoimempaa se on, sitä avoimemmin ideoita ja niihin liittyviä näkökulmia on mahdollista käsitellä. Käytännöt, jotka levittävät ideoita ja liittyvät nopeaan palautteenantoon, ovat edellytyksiä kommunikaatiolle. (Ruohotie 2005, 62–63.)

### 3.5.3 Vapauttava/problematisoiva kasvatus

Koululaitosmainen opetus on pohjautunut ajatteluun jossa opettaja kertoo ja opettaa ja oppilas vastaanottaa saamansa opin. Paolo Freire kutsuu tällaista oppimisen mallia tallettavaksi kasvatukseksi. Tässä opettaja on subjekti ja oppilaat objekteja. Opettajalla on auktoriteetti ja valta päättää mitä opetetaan. Freiren mukaan tällaisessa oppimisessa opettaja ”täyttää” oppilaat, ”säiliöt”, tiedolla, joka on usein myöskin irti todellisuudesta. Tällöin tieto on irrallaan siitä kokonaisuudesta, josta se on syntynyt ja näin tieto muuttuu merkityksettömäksi. Luovuus, muutos ja tieto eivät saa tilaa tämän kaltaisessa oppimisessä. Tällainen ”talletuskäsitys” pitää yllä myös sortoa, tiedon omaava antaa ikään kuin lahjan tietämättömäksi määrittelemälleen kohteelle tietoa jakaessaan. Freiren mukaan yhteiskunta tukee tätä sorron kierrettä. Onkin sortajien etujen mukaista ”muuttaa sorrettujen tietoisuus, ei sitä tilannetta, joka sortaa heitä.” Välineinä sortajilla on tallettava kasvatus ja holhoava sosiaaliturva, joka auttaa syrjäytyneitä pysymään syrjäytyneinä. Yhteiskunta nähdään ”hyvänä, järjestäytyneenä ja oikeudenmukaisena” ja tavoitteena on integroida nämä laiskat ja kyvyttömät syrjäytyneet muuttamalla heidän ajatustapaansa. (Freire 2005, 75–78.)

Freiren mukaan kyse ei ole kuitenkaan siitä, että sorretut (edellä syrjäytyneet) eivät olekaan yhteiskunnan ulkopuolella, vaan tiiviisti sen sisäpuolella järjestelmässä, joka



on tehnyt heistä ”olentoja toisia varten”. Tavoitteena ei tulisikaan siis olla sorretun ajattelutavan muuttaminen vaan sortorakenteen muuttaminen sellaiseksi, että jokainen ihminen voisi olla ”olento itseään varten”. Sortajat eivät tätä halua, joten tallettava kasvatusta on käytössä, jotta oppilas ei alkaisi tiedostavaksi. (Freire 2005, 74–76.)

Vapauttava kasvatusta on Freiren mukaan vastaisku tallettavalle kasvatukselle. Tästä käytetään myös muotoa problematisoiva kasvatusta. Kuitenkaan Freiren mukaan ihminen ei voi olla aidosti inhimillinen ilman kysyvää mieltä ja käytäntöä. Vapautuksen kasvatuksen avaimena onkin *conscientizacao*, joka voidaan kääntää sanaksi tiedostaa. Freiren lukutaitokampanja on tunnettu siitä, että se ei pyri vain opettamaan ihmisiä lukemaan ja kirjoittamaan, vaan käyttää tätä myös väylänä ihmisen vapauttamiseen. Toiminta aloitetaan *generatiivisten teemojen* käsittelyllä, jolla tarkoitetaan niitä teemoja, jotka nousevat ihmisen omasta todellisuudesta. Näitä voivat olla esimerkiksi yleiset, maantieteelliset, vastakkaiset (herruus vs. vapaus), historialliset jne. Näin ihminen katsoo sosiaalista tilannettaan laajemmin. Ihmisiä tulee siis opettaa kriittisiksi ja kriittisen reflektioiviksi. Tämä mahdollistaa sen, että ihmisestä tulee subjekti omassa elämässään. (Freire 2005, 114; Kurki 2000, 38.)

Vain oman oivaltamisen kautta syntyy tietoa, vuorovaikutuksessa maailman ja toisten kanssa. Vapauttavassa kasvatuksessa opettaja ja oppilas ovat vuorovaikutuksessa keskenään, ja toimivat toistensa opettajina ja oppilaina. Ihmisistä tulee tiedostavampia, heräävät omaan tilanteeseensa ja alkavat toimia sen parantamiseksi. Puhutaan *transitatiivisen kriittisen tietoisuuden* asteesta, jolla ihmiset pystyvät syvästi tulkitsemaan ongelmia, vaihtavat passiivisuuden ja hiljaisuuden dialogiin ja ovat avoimia uudelleen arvioimaan omaa tilannettaan. (Freire 2005, 74–76; Kurki 2000, 38.)

Freiren mukaan inhimillistyminen vaatii sen, että ihminen kasvaa subjektiksi. Kasvatuksen tulee tukea ihmisen ontologista päämäärää ja subjektiksi kasvua. Muuten kasvatusta on vain tukahduttavaa. Kasvatuksella on mahdollisuus näyttää tie kestävään vapauteen. Kun ihminen tulee tietoiseksi sorrostaan, muuttaa hän toimintaansa oman toimintansa avulla. Seuraavaksi muutos alkaa levittyä, kehittyä ja siitä tulee jatkuva vapauttava kulttuurinen prosessi, jolla mahdollistuu yhteiskunnallinen muutos. (Kurki 2000, 39.)

#### 3.5.4 Uudistava oppiminen

Paolo Freire on vaikuttanut voimakkaasti uudistavan oppimisen kehittäjään, Jack Meziroviin. Uudistavassa oppimisessa oppijan käsitys uudistuu niin omasta itsestään kuin ympäröivästä maailmasta. Tämän jälkeen oppija myös toimii toisin ja tulee uudeksi myös tavoiltaan. Yksi uudistavaan oppimiseen johtavista avaintekijöistä on prosessimainen itsereflektio, jossa arvioidaan kriittisesti pyrkimystä tulkita ja määritellä kokemusta ja sen merkityksen määrittelyä. Oman toiminnan tiedostaminen ja tulkitseminen sekä omien pyrkimysten ja motivaation tarkastelu ovat itsereflektion edellytyksenä.

Mezirov määrittelee uudistavan oppimisen termit merkitysskeeman ja merkitysperspektiivin. Merkitysskeemaan liittyvät tietyt uskomukset, tunteet, asenteet ja arvopäätelmät, jotka voidaan laskea merkityksen sisältöön ja rakenteeseen. Nämä vaikuttavat odotuksiin ja valittaviin strategioihin. Merkitysperspektiivi toimii linssinä ihmisen ja maailman välillä. Tällä tarkoitetaan ihmisen perusolettamuksia, jotka voivat olla laajoja tai suuntaa antavia. Nämä linssit suodattavat, ovat kosketuksissa tai tulkitsevat maailmaa ihmiselle. Ennakointi ohjaa kognitioita ja havaintoja ja voi näin häiritä kokemuksen tulkintaa. Uudistava oppiminen antaa mahdollisuuden näiden uskomusten ja asenteiden muuttumiseen, se voi olla kokonaisen perspektiivin muuttumista. Näin ihminen voi vapautua uskomuksistaan, asenteistaan, arvoistaan ja tunteistaan, varsinkin, jos ne ovat aiemmin toimineet väärinä tulkintaa tehdessä. Uusi näkökulma ja tietoisuus voi avautua reflektion kautta.

Kyse on laadullisesta muutoksesta, ei pelkän tietomäärän lisääntymisestä. Kun koettua yritetään ymmärtää, käytetään ensin kaikki aiemmin toimineet ajatusmallit. Jos nämä eivät riitä kokemuksen ymmärtämiseen, voidaan pohdiskelu kieltää, lykätä tai siihen voidaan tarttua. Perspektiivin muutos on mahdollista, kun elämäkokemuksille annetaan merkityksiä. Omiin uskomuksiin ja oletuksiin suhtaudutaan kriittisesti. Myös suhtautuminen muihin voi muuttua, ihminen löytää uudenlaisen tavan hahmottaa ympäristöä ja omaa paikkaansa maailmassaan.

Mezirov on hahmotellut uudistavan oppimisen prosessia, vaikka totesi, ettei se tule menemään aina samalla tavalla. Ensiksi ihminen kohtaa jonkin hämmäntävän pulman tai kriisin, josta ei kykene selviytymään aiempien selviytymisstrategioiden avulla. Tällaisia asioita voivat olla esimerkiksi työpaikan vaihdos, läheisen kuolema tai sairaus. Koska muu ei auta, alkaa ihminen tutkia itseään. Tähän voi liittyä erilaisia tunteita, kuten häpeää tai syyllisyyttä. Hän alkaa arvioida omia oletuksiaan kriittisesti, ja havaitsee,

että muutkin ovat käyneet läpi samankaltaisia prosesseja. Tämä johtaa uusien ja erilaisten vaihtoehtojen tutkimiseen, kuten uusiin rooleihin, vuorovaikutussuhteisiin ja toimintatapoihin. Tämä johtaa uudenlaisen toimintasuunnitelman tekoon, jossa voidaan jaotella myös eri vaiheita: ensin hankitaan tietoja ja taitoja, sitten kokeillaan uusia rooleja, suhteita sekä yhteyksiä ja tämän kautta päästään kompetenssin ja itseluottamuksen kehittämiseen. Kokonaan uuden perspektiivin kanssa ihminen ihminen integoituu uudelleen elämään. (Ruohotie 2005, 183.)

Mezirovin teoriassa keskitytään henkilökohtaiseen uudistumiseen. Vastaavasti Paolo Freiren teoriassa pyritään laajaan ja radikaaliin sosiaaliseen muutokseen. Tavoitteena on voimaantuminen, tuleminen tietoiseksi ja sosiaalinen uudistuminen ja näiden yhdessä muotoutuvan kokonaisvaltaisen muutoksen. Nämä prosessit eivät sulje pois toisiaan, vaan toimivat toisiaan tukevana. Näen tämän liittyvän vahvasti työpajatyöskentelyyn, sillä usein nuoret jotka tulevat pajalle, ovat hyvin tiedostavia ja yhteiskuntakriittisiä. Taiteen ja ryhmätoiminnan kanssa tapahtuu usein Mezirovin kuvailema prosessi, usein pelkkä taiteen tai teatterin mainitseminen aiheuttaa pienen shokin, joka laittaa alkuun prosessin. Voi olla järkytys myös että asioita tehdään todella itse, kukaan ei tee valmiiksi. Freireläinen prosessi tapahtuu nähdäkseni pienessä mittakaavassa ryhmässä, kun luodaan ryhmälle uutta olemisen tapaa, jossa voi olla sellainen kuin on. Tämä on toki ideaali, joka toteutuu osittain, mutta toteutuu kuitenkin.

## **4 Draama ja teatteri**

### **4.1 Draama ja teatteri**

Teatteri sanana on saanut alkunsa sanasta Thea, katsella. Tästä juontui alun perin katsomoa tarkoittava kreikankielen sana θέατρον, theatron. Teatterilla tarkoitetaan Suomessa nykyään niin näytelmien esittämistä ja katsomista kuin näytelmien esityspaikkaakin. Draama taas tulee sanasta drao, joka tarkoittaa toimintaa. (Wickham 2005, 43; Heikkinen 2001, 80; Teerijoki, 212)

Teatterilla tarkoitetaan teatterirakennuksen lisäksi toimintaa, jota teatterirakennuksessa tapahtuu. Draamalla voi taas käsittää kolmea eri asiaa. Ensiksikin Suomessa draaman vakiintunut merkitys tarkoittaa näytelmäkirjallisuutta. Draamalla voidaan myös tarkoittaa myös voimakkaasti tunnepitoista sisältävää tapahtumasarjaa, kuten ihmissuhdedraamaa. Englannissa sana ”drama” ymmärretään jäsentyneenä toimintana

ja "theatre" rakennuksena, jossa yleisö voi seurata teatteriesitystä. Suomeen onkin rantautunut kolmas käsitys draamasta, kun suomalainen luova toiminta sai virikkeensä englantilaisesta draamapedagogiikasta. Tässä draama ymmärretään opetusmenetelmänä ja oppiaineena. Draama on, kuten teatterikin, tässä ja nyt tapahtuvaa toimintaa, prosessi. Draama käyttää teatterin keinoja pedagogisesti. Draama toimii opetusmenetelmänä kaikenikäisten ja ryhmien, joilla on erilaiset valmiudet – vaikka muut menetelmät eivät tuntuisi toimivilta. (Owens & Barber 1997, 6; Laakso 1994, 12, 122; Østern 1994, 43.)

Tämä opinnäytetyö käsittää draaman sen viimeksi mainitussa muodossa.

## 4.2 Draaman historiaa

Englannissa draamaopetusta on tehty melkein sata vuotta, Henry Caldwell Cook alkoi käyttää sitä työssään vuonna 1917 (Owens & Barber 1997, 12).

Kansanrunoudella ja suullisella esittämisellä on Suomessa pitkät perinteet "larinparaskeineen". Draamallisia esityksiä edustivat jokapäiväisten tapahtumien esittäminen improvisoiden. 1500-luvulla teinit tekivät teatteriesityksiä Suomen ollessa Ruotsin vallan alla, tämä kuului ruotsalaisen koulumaailman perinteeseen. Suomalainen ammattiteatteri syntyi 1800-luvun lopulla. (Tiusanen 1969, Rusasen 2002, 33 mukaan.)

Kansan yleissivistäminen alkoi teollistumisen myötä ja työvoimaksi haluttiin koulutettuja kirjoitus – ja lukutaitoisia ihmisiä. Myös 1900-luvun alussa levinnyt humanistiseen ihmiskäsitykseen pohjautuvat pedagogiset suuntaukset toivat esiin esteettisen kasvatuksen merkitystä. Kansanvalistustyön myötä alkoi omaehtoista kulttuuritoimintaa työväen- ja nuorisoseuraliikkeiden parissa. Esimerkiksi harrastajateatterille syntyi näin tärkeä kansallista identiteettiä tukeva vaikutus. (Ventola & Renlund 2007, 19.)

Koulunäytelmiä on tehty Suomessa kauan. 1940-luvulla ilmaisutaidolla tarkoitettiin puhetaitoa ja lausuntaa, ja näiden kehittymiseksi perustettiin Suomen Puheopisto, jossa koulutettiin opettajia alalle aina 1980-luvulle asti. Teatterikasvatus syntyi, kun 1970-luvulla alettiin koulunäytelmän rinnalle kehittää luovaa ilmaisun menetelmiä. Teatterikasvatuksen tarkoituksena oli vapauttaa yksilön luovia voimavaroja, spontaania itseilmaisua ja tukea näin yksilön kokonaispersoonallisuuden kasvua. Tätä alettiin

kutsua 1980-luvulla ilmaisutaidoksi, ja myöhemmin vuosituhanteen lopussa syntyi nimitys daamapedagogiikka. Kouluista draamakasvatus laajeni erilaisiin yhteisöihin ja sellaisille aloille, joissa toiminta vaati ihmisten kohtaamista ja kaipasi uudenlaisia työkaluja. (Korhonen & Østern 2001, 8 ;Ventola & Renlund 2007, 19.)

Valistusfilosofia antaa juuret modernille draamapedagogiikalle. Valistusfilosofian kulmakivenä oli romantiikan ajan filosofi Jean-Jacques Rousseau'n ajatuksiin jalosta villi-ihmisestä (noble savage), joka toimi hyvyytensä ohjaamana. Tälle hahmolle oli ominaista aidot tunteet ja henkilökohtaisesti koetut arvot. (Laakso 1994, 13–14.)

Yhdysvalloissa syntyi myös uudenlaista valistusfilosofian kaltaista ajattelua vuosisadan vaihteesta, siellä syntyi kasvatusta uudistava reformipedagogiikka. Reformipedagogiikka oli vastaliike autoritääristä ja tietopainoitteista koulua kohtaan ja siirsi lapsen kasvatuksen keskiöön. Uusina asioina tulivat ajatukset lapsen kunnioituksesta vapaudesta, omatoimisuudesta, aktiivisuudesta. Tämänkaltaisen ajattelu loi pohjaa taidekasvatuksen ja draaman syntyyn. Sosiaaliset lähtökohdat ja käden työt olivat myös uusia kasvatuksen piirteitä. (Laakso 1994, 13–14.)

Draamapedagogiikan juurilla ovat myös humanistinen psykologia ja teatteritaide. Humanistisessa psykologiassa ihminen nähdään subjektina, joka pystyy vaikuttamaan tulevaisuuteensa ja ottamaan siitä vastuun. Filosofisen tausta tälle luovat fenomenologia ja eksistentialismi. Teatteritaide tuo taas lainalaisuudet ja menetelmät draamapedagogiikkaan. (Laakso 1994, 13–14.)

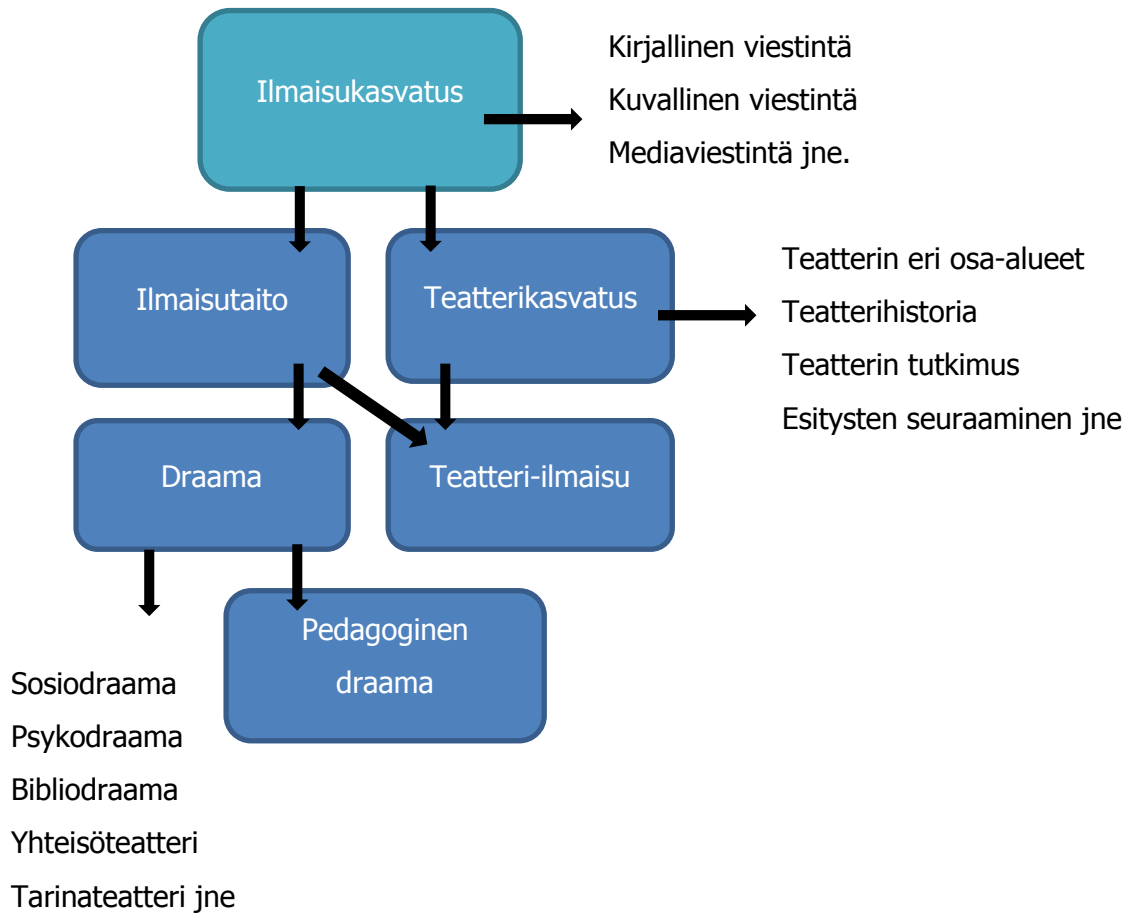
### 4.3 Käsitteistöä

Seuraavassa avataan osallistavan draaman kenttiä Jouni Piekkarin mukaan ja kasvatuksellisen draaman kenttää on kaaviossaan koonnut Timo Sinivuori. Sinivuoren käsittekartan termien määrittelyyn olen käyttänyt myös muuta kirjallisuutta selittävänä osana. Sinivuori (2002, 20–21) kuvaa väitöskirjassaan sitä määritelmien kirjavuutta, joka vallitsee teatterin kasvatuksellisilla kentillä, seuraavanlaisesti: ” Usein tuntuu siltä, että on vaikeampaa luokitella omaa teatteriin liittyvää tekemistään, kuin vain yksinkertaisesti tehdä sitä. Sinivuori jatkaa kuitenkin, että on tärkeää selventää käsitteistöä, varsinkin, mitä tavoitteellisemmän ja pitkäjänteisemmän kasvatustoiminnan kanssa ollaan tekemisissä. Draamaa on vaikeaa määritellä myös

siksi, että näyttäytyy aina tekijänsä näköisenä. (Owens & Barber 1997, 6.) Tämä näyttäytyy myös näissä esimerkeissä, määritelmät menevät limittäin ja päällekkäin useassakin kohdassa. Käsittelen näitä kenttiä kahtena eri lähtökohtana.

Jouni Piekkari hahmottelee osallistavan teatterin kenttää jakamalla sen neljään osaan: teatteriin ja draamaan yhteisössä eli yhteisöteatteriin, toiseksi draamaan, draamakasvatukseen ja pedagogiseen draamaan, kolmanneksi draaman ja terapiaan ja neljänneksi harrastajateatteriin. Taustateorian toimii sosiokulttuurinen innostaminen. Yhteisössä tehtävän draaman ja teatteri tarkoitukset vaihtelevat mutta yhteistä on draaman yleisinhimillisyys. Taustalla voidaan nähdä mm. Augusto Boalin ja Paolo Freiren vaikutus. Tässä teatteri on yhteiskunnallista ja draama toimii tiedostamisen välineenä. Draama, draamakasvatus ja pedagoginen draama – suuntauksessa draama voidaan jakaa pedagogiseen ja teatterilliseen suuntaukseen. Pedagoginen toimii oppiaineen sisällä, ja oppiaineita yhdistäen, toimii omana taideaineenaan tai on koulun opetusproduktio. Teatterillisessä voidaan nähdä tasapainottava suuntaus, jossa tavoitteena on eheyttävä ja yksilöllinen kasvu. Taustalla on myös englantilainen perinne, jossa ovat kehittyneet draaman erilaiset työtavat ja konventiot. Tähän suuntaukseen kuuluvat Drama in Education (DIE), Theatre in Education (TIE), improvisaatio ja prosessidraama. Kolmas suuntaus – Draama ja terapia pitää sisällään draamaterapian, psykodraaman, sosiodraaman, ja tarinateatterin. Painotus tässä on hoidollinen ja taustalla on J.L Morenon ajattelu. Neljäntenä suuntauksena on harrastajateatteri, jossa käsikirjoitukset voidaan tehdä paikallishistoriaan pohjautuen tai omasta elämästään. Piekkari laskee tämän alle devising-metodin. Tämä suuntaus voidaan nähdä myös yhtenä yhteisöteatterin osana. (Piekkari 2007, 39)

Miellän toimivani tuolla Piekkarin määrittelemällä alueella yhteisöteatterin ja draamakasvatuksen teatterillisellä välisellä alueella. Freireläinen ajattelu on minulle läheistä. Yhteistoiminnallisuus ja ryhmä ovat tärkeitä. Yhteisöä ei ole alussa, mutta se luodaan matkan varrella. Tavoitteeni ovat yleisinhimilliset, vahvistaminen ts. voimaantuminen, merkitysten luominen, ryhmän ja yksilön äänen vahvistaminen ja kuuluvaksi saattaminen. Draamakasvatuksen teatterilliselta puolelta allekirjoittaisin sen tasapainottavuuden, yksilöllisen kasvu ja eheyttävyyden. Tekniikoista huomaan käyttäväni sen englantilaista perinnettä, improvisaatiota ja Owensin ajatuksia. Käytän prosessidraaman tekniikoita yhdistettynä devising-tekniikoihin.



Kuvio 3. Sinivuoren käsitekartta ilmaisusta teatteri-ilmaisuun (Sinivuori 2002, 22)

*Ilmaisukasvatus* pyrkii kehittämään ihmisen kokonaisilmaisua sekä opettamaan erilaisia ilmaisukeinoja. Samalla pyritään ohjaamaan monipuoliseen ryhmätoimintaan sekä rohkaisemaan ja ohjaamaan omaehtoiseen itseilmaisuun. Ilmaisukasvatus on myös oppiaine, joka sisältää pedagogisen draaman, puheviestinnän ja teatteritaiteen opintoja. Ilmaisukasvatusta voi opiskella Jyväskylän yliopistossa. (Laakso 1994, 123.)

Luovaa elämänsäntettä kasvatetaan erilaisuuden ymmärtämisen ja tekemisen prosessien tunnistamisen kautta. Tämänkaltaisessa vuorovaikutuksellisessa tekemisessä kehittyä eettinen päättely, sekä kyky tuntea esteettistä iloa. (Liukko 2001, Sinivuori 2002, 21 mukaan.) Ilmaisukasvatus toimii myös lähtökohtana ja selittäväenä tekijänä kasvatuksellisille ilmaisukäsitteille (Sinivuori 2002, 21).

*Ilmaisutaidolla* käsitetään ilmaisun taitoa, joka tapahtuu erilaisin viestintäkeinoin, sanallisesti, kuvallisesti, musiikillisesti, liikunnallisesti tai draamallisesti (Laakso 1994, 123). Ilmaisutaidon opettaminen liittyy ilmaisukasvatukseen (Sinivuori 2002, 22).

*Draamapedagogiikka* on toimintaa, jota opettaja käyttää toteuttaessaan draamaa eli se toimii ilmaisukasvatuksen menetelmällisenä näkökulmana. Draamapedagogiikka on käsitteenä kokoava ja korostaa kasvatuksellista näkökulmaa. Kyseessä on sekä taidemuoto että opetusmenetelmä, joka tutkii ja opettaa draaman ja sen eri käytäntöjä opetus- ja kasvatustyössä. Draamapedagogiikka sisältää sekä kasvatuksellisten ja opetuksellisten menetelmien lisäksi näyttämötaiteen opetukseen sisältyvän pedagogisen toiminnan. (Grönholm 1994, 21; Sinivuori 2002, 22-23.)

Björn K. Rasmussen lähestyy väitöskirjassaan draamapedagogiikkaa jaotteleamalla sen teoriaa kolmeen eri paradigmaan, epistemologiseen, rooliteoreettiseen/sosiaalipedagogiseen ja taidekasvatukselliseen. Ensimmäinen on epistemologinen, tietoteoreettinen, jossa peruskysymyksenä on, että miten ihminen hankkii tietoa esimerkiksi itsestään, ympäristöstään tai yhteiskunnasta. Tavoitteena ovat esimerkiksi identiteetin vahvistaminen, ajattelun ja kielen kehittäminen ja teoriaa taustoittavat humanistinen ja kognitiivinen psykologia. Epistemologisen suuntauksen filosofiana on pragmatismi, jossa ajatellaan, että tiedon voi omaksua parhaiten toiminnan välityksellä. Tiedon edellytyksenä ja päämääränä on toiminta. Draamapedagogiikan englantilainen perinne on vahvasti epistemologista. Toinen teoria eli rooliteoreettinen ja sosiaalipedagoginen pyrkii parantamaan sosiaalisia taitoja, demokraattista pätevyyttä, yhteistyökykyä ja vastuunottoa. Sisältö koostuu vuorovaikutuksen ja viestintätaitojen kehittämisestä, ja ryhmädynamiikasta. Tähän kuuluu esimerkiksi sosiodraama. Tämä suuntaus on vallallaan Saksassa, Pohjoismaissa ja Yhdysvalloissa. Kolmannen, eli taidekasvatuksellinen suuntauksen taustalta löytyvät klassis-esteettinen teoria ja moderni teatteri. Päämääränä on antaa tietoa ja kokemuksia teatterista eli taidekasvatuksen draamallisesta välineestä. Teatteriin liitettävä sanasto ja peruselementit, kuten tarina, ristiriita ja jännite ovat tietoisesti käytössä. Taidekasvatus myös hyödyntää teatterihistoriaa, eri teorioita ja tyyllilajeja. (Rasmusson 1991, Laakson 1994, 26–28 mukaan.)

Draamapedagogiikka on (josta Laakso käyttää muotoa pedagoginen draaman) englanniksi on Drama in Education (DIE) tai Educational Drama. Tämän alueeseen kuuluu perinteinen dramatisointi, projekti- ja teematyöskentely. Käsitteellä Theatre in



Education (TIE) tarkoitetaan pedagogista esitystä, jonka jälkeen yleisön kanssa käydään keskustelua. Yksi draamapedagogiikan peruspiirre on kokemuksellinen oppiminen. Sen ytimessä on käsitys ihmisestä kokonaisuutena, ajattelevana, tuntevana ja toimivana. (Laakso 2002, 123.)

Draamapedagogiikan sisältö voidaan jakaa kolmeen eri osa-alueeseen: estetiikkaan, teematyöhön ja vuorovaikutukseen. *Estetiikalla* käsitetään dramaturgiset periaatteet, visuaalisuus, haptisuus, taktisuus, spatiaalisuus, auditiivisuus ja taiteellisen ilmaisun periaatteet. Sanana estetiikka pohjautuukin kreikan sanaa *aisthos* – joka tarkoittaa aisteja ja sitä, mitä aistien kautta voidaan kokea. *Teematyön* kautta voidaan ymmärtää temaattiset sisällöt niin tunnepohjaisesti kuin älyllisestikin. *Vuorovaikutus* on taas dynaaminen yhteistoiminnallinen ja luova tapahtuma. (Østern 1994, 43- 44). Pedagogisen draaman kautta tekijä saa myös esteettistä kokemusta vaikkakin sivutuotteena. Näin pedagoginen draama on myös taidekasvatusta. (Hornbook 1991, Toivakka & Maasola 2011, 45 mukaan)

*Teatterikasvatus* painottuu teatteri ominaispiirteisiin, mutta sillä on paljon yksilön kokonaisvaltaisen kehittymiseen tähtäviä tavoitteita, samoin kuin ilmaisukasvatuksella. Taiteelliset näkökulmat korostuvat teatterikasvatuksessa. Teatterin avulla ihminen voi jäsentää ympäröivää todellisuuttaan, kehittää omaa persoonallisuuttaan tai elämänkatsomustaan. (Teatterikasvatustyöryhmä 1982, Sinivuoren 2002, 23, mukaan).

*Teatteripedagogiikka* on sitä toimintaa, jota opettaja käyttää tutkiessaan, suunnitellessaan ja toteuttaessaan teatterikasvatusta. Se sisältää itsensä ilmaisemisen taiteellisesti, teatteri-ilmaisun. Toiminnan edellytyksenä on paneutuminen taiteelliseen luomisprosessin sekä keinoihin, joilla ilmaista sitä. Kaikki teatterin osa-alueet ovat myös teatterikasvatuksen osa-alueita, ja siinä voidaan käyttää esimerkiksi teatterintutkimusta, teatterihistoriaa, dramaturgiaa tai teatteriesitysten seuraamista. (Sinivuori 2000, Sinivuoren 2002, 23 mukaan).

Koen, että näistä määritelmistä lähestyn omassa tekemisessäni draamakasvatusta. Rasmussenin draamakasvatuksen jaoista epistemologinen suuntaus on työskentelyäni lähellä sen toiminnallisen luonteen vuoksi. ja rooliteoreettinen/sosiaalipedagoginen olisivat lähimpänä omaa ajatteluaani. Rooliteoreettinen ja sosiaalipedagoginen on myös

työssäni toimiva sen tavoitteidensa kautta: sosiaalisten taitojen kehittyminen, demokraattista pätevyys, yhteistyökyvyn ja vastuunoton kehittyminen.

## **5 Draama työpajalla – case Destination Dolphination**

### 5.1 Draama Taidepajalla

Kun ohjaan draamakurssia Taidepajalla, on minulla joitain tavoitteita. Nämä liittyvät ryhmässä olemisen tapaan ja tilaan, jossa asioita tehdään. Tavoitteet asetan itselleni ja ryhmälle ja uskon, että omalla toiminnallani voin vaikuttaa tiettyjen asioiden syntyyn ryhmässä. Ohjaajana pyrin luomaan ryhmästä mahdollisimman turvallisen, tasa-arvoisen, kunnioittavan ja mahdollisuuden olla tämän sisällä vapaa ja luova. Jotta uskallat sanoa mielipiteesi tai antaa jotain itsestäsi, tulee ryhmän olla turvallinen ja tuomitsematon. Tasa-arvoisuus taas koostuu siitä, että jokaisella on edellä mainittu mahdollisuus. Kunnioitus on sanana juhlava, mutta suhtaudun siihen arkisesti: kunnioitusta on mielestäni esimerkiksi se, että kuuntelee toista puhumatta päälle tai että kunnioittaa toisen koskemattomuutta niin fyysisesti kuin henkisesti. Vapauden kokemuksella viittaan siihen että olet vapaa itsestäsi vaikka vain hetken, uskallat olla tässä ja nyt ja läsnä, ilman minkäänlaisia ennakkosuunnitelmia, jännityksiä, ahdistuksia. Tämä mahdollistaa mielestäni luovuuden syntymisen. Uskon, että jokainen ihminen on luova, jotkut vain ovat kadottaneet kontaktin omaan itseensä ja samalla luovuutensa. Jokainen ihminen on kykeneväinen oppimaan ja kehittymään.

Mielestäni tämänkaltaisessa työssä on tärkeää, että ohjaaja ei nouse ohjattavan yläpuolelle, vaan on samalla tasolla nuoren kanssa. Tällä en tarkoita yksiulotteista ja kaverillista vuhottamista, vaan yksinkertaisesti sitä, että nuorta kunnioitetaan, ja hänen mahdollisuuksiinsa uskotaan, oli hän millainen tahansa. Tämä on tärkeää jo siksi, että varsinkin Tampereella tuntuu nuoria pyöritettävän viranomaisten toimesta. Nuorella on vaara joutua heittopussiksi. Tästä samasta syystä koen tärkeäksi sen, että tehdään ryhmälähtöistä teatteria – tavoitteena on saada nuorten ääni kuuluviin sekä näkyviin se maailma, jossa nuoret elävät.

Koska olen aikaisemmalta ammatiltani sosiokulttuurinen innostaja, on tämä oman työni pohja. Selkärangasta lähtee pyrkimys siihen, että ryhmä toimii ja päättää itse. Olen huomannut, että ainakin osalla on suuri ulkoahjautuvuuden tarve. Halutaan, että joku

ulkopuolinen määrää tekemisen ja määrittelee onko tuotos hyvää vai huonoa. Tällöin myös tekeminen on ”ihan samaa” eikä haastetta omaan ajatteluun oteta vastaan. Oma ajattelu ja itseä ei kunnioiteta, eikä myöskään toista. Ihmisen tulee olla jonkinlainen super jotta hän ansaitsee tulla kuulluksi. Tätä pyrin poistamaan ja tuomaan sellaista ajattelua tilalle, että jokainen ansaitsee tulla kuulluksi ja nähdyksi juuri sellaisena kuin on.

Asioita tehdään myöskin tietyllä tapaa ”väljästi”. On hyvin tavallista, että nuorilla on paljon myöhästelyä tai poissaoloja – asioita tehdään tämän mukaan. Ohjaajana en esimerkiksi päättä, että nyt tehdään viidessä viikossa teatteriesitys, mutta voin määritellä, että tehdään jotain ”esityksellistä”. Tämä antaa mahdollisuuden keskittyä itse toimintaan, luo rauhan tekemiselle. Tämä on oma ajatustapani, kun työskentelen ryhmälähtöisesti ja prosessikeskeisesti. Olen asettanut joitain yleisiä tavoitteita kurssille. Haluan esimerkiksi että osallistuja saa kokemuksen itseilmaisuudesta, niin kehollisesta kuin tunneilmaisuustakin. Ryhmän kehittyminen on tärkeää, haluan saadan ryhmän ääntä esille. Kun perusrakenteet ovat hyvät ja turvalliset, yksilön on helpompi kehittyä, olla rohkea ja tulla esille ryhmässä. Toivon tämän kokemuksen kantavan mahdollisimman pitkälle.

## 5.2 Case: Pajaston draamakurssi – Destination Dolphination – syksy 2012

Taidepajalla valmistetaan joka ryhmässä jotain esityksellistä. Olen ollut tekemässä eri ryhmien kanssa erilaisia esityksiä, katuteatterista satunäytelmään. Viimeisimmät esitykset ovat olleet draamaprosessin tuloksia, joissa on käytetty ryhmälähtöistä devising-metodia. Nuoret ovat tuoneet omia tekstejään, kehittäneet tarinaa, toimineet käsikirjoittajina, ohjaajina, näyttelijöinä, puvustajina, maskeeraajina, markkinoijina, tiedottajina, koreografeina. Näin oli myöskin Destination Dolphination – esityksessä.

Syksyllä 2012 olimme monen uuden asian edessä. Monitoimitalo 13:a tilat olivat uudet ja työyhteisö oli uusi Ensimmäistä kertaa oli mahdollisuus käyttää tekniikkaa uudella tavalla. Etukäteen oli sovittu, että Pajaston A-vee-pajalaiset tulisivat toteuttamaan esityksen teknisen puolen. Taidepajalaiset vastaisivat sisällöstä sekä näyttelisivät esityksessä. Etukäteen oltiin sovittu, että esitys tehtäisiin Wivi Lönn-salin lavalle. Koimme mielekkääksi kokeilla, millaisia mahdollisuuksia salissa olisi. Aikaisemmin olin jättänyt sen mahdollisuuden, että esitys ei olisikaan missään ”perinteisessä” teatteritilassa, vaan se voisi toimia esimerkiksi kadulla.

Ennen draamakurssia taidepajalaiset olivat tutustuneet jo kuvataiteeseen, kirjoittamiseen, lyhytelokuvaan, animaatioon, ja tapahtuman tuottamiseen. Teatteri – ja draamakurssi oli Taidepajan jakson viimeinen kurssi. Koska neljä kuukautta on lyhyt aika ja tekeminen on intensiivistä, oli pientä väsymystä oli jo ilmassa, kun aloitimme marraskuun lopussa. Alku tuntui vaisulta, intensiivinen tekeminen oli vienyt veronsa. Ryhmä lähti kuitenkin vähitellen mukaan. Joka aamu aloitettiin aamuringillä, jolloin on mahdollisuus kertoa millä mielin ollaan. Koen tämän ”fiilisringin” tärkeäksi rutiiniksi. Silloin voi kertoa, onko jotain akuuttia päällä ja miten yleisesti menee. Tällöin syntyy paikka, jossa jokainen saa tilan itselleen ja suunsa halutessan auki. Jos on esimerkiksi kärtyinen, voi sen sanoa, eikä muiden tarvitse arvailla, että mistä huonotuulusuus johtuu. Tämä helpottaa kaikkien työntekoa.

Aloitimme kurssin improvisaatiolla, ilmaisullisilla peleillä ja leikeillä, luottamus- ja keskittymisharjoituksilla ja itsetuntemusta lisäävillä harjoituksilla. Vuosien aikana olen kehittänyt itselleni ”mindmappimaisen ohjauslakanan”, joka on täynnä erilaisia harjoituksia, joita olen kerännyt omien teatteriryhmien ja -kurssien lisäksi kirjoista ja internetistä. Tästä lakanasta nappaan aina tuntisuunnitelmiin mukaan harjoituksia riippuen ryhmästä ja sen tarpeista. Tämä on mahdollistanut sen, että voin ohjatesani vain keskittyä ohjaamiseen ja lähteä ryhmän mukaan, eikä minun enää tarvitse käyttää liikaa aikaa erilaisten draamallisten kokonaisuuksien rakentamiseen. Niin tälläkin kertaa.

Harjoitteiden myötä alkoi myös hahmottaa tulevan näytelmän maailma. Tämä syntyi ohjaamani tulevaisuutta käsittelevän draamallisen työpajan jälkeen. Päätimme sijoittaa näytelmän tulevaisuuden Tampereelle. Kaksi ryhmää suunnitteli ensin tulevaisuuden maailmoja fläpille, ja näin syntyi kaksi vaihtoehtoista maailmaa, toinen vuoteen 2053 ja toinen vuoteen 2100. Kummassakin oli vahvoja yhteiskunnallisia aiheita, kuten orjien käyttö ja eriarvoisuus. Tämän perusteella tehtiin improvisaatioita.

Tämän jälkeen ryhmä jatkoi suunnittelua luomalla kumpaankin maailmaan hahmot. Syntyi kaksi hahmoa, toinen oli kilpikonnien tutkija ja toinen Tito Muhammed- puoliksi ihminen ja puoleksi delfiini eli delfinoidi. Laitoimme hahmot elämään kuumassa tuolissa. Kumpikin ryhmä esitteli hahmonsaa ”elävänä”, rekvisiitalla kuorrutettuna ja niin, että muut saivat kysyä näiltä hahmoilta mitä tahansa. Näistä hahmoista toinen, Tito, myöhemmin Tiitu, muodostui näytelmän päähenkilöksi.

Näin alettiin luoda näytelmää. Huomasin käyttäväni metodia, josta minulla oli kaikkein eniten koulutusta, mutta jota olin vähätellyt, käytössä oli Allan Owens ja Keith Barbermainen työskentelytapa – draamatarina. Tämä olikin helppo ja toimiva tapa luoda käsikirjoitusta. Tiitu oli siis delfinoidi, joka oli ensimmäisiä lajiaan. Hän oli syntynyt ”ihmiskunnan suurimpana keksintönä” mutta oli todellisuudessa ahdistunut pilleristi, joka harrasti yhden illan juttuja ja oli hukassa. Ryhmä teki improvisaatioita, ja loi näin Tiitun maailmaa ja tarinaa. Aiheina olivat mm. mikä oli Tiitun helvetti ja paratiisi? Millaisia uutisotsikoiteja maailmasta saisi? Näiden improvisaatioiden kautta saimme vähitellen lihaa tarinan luiden ympärille.



Kuvio 4. Yhteisesti kehitetty hahmo Tiitu

Kuvio 5. Tiitu ja kiusaustilanne

Dramaturgisesti taustalla toimi väljästi Sankarin matka, johon ryhmä oli tutustunut jo aiemmin kirjoittamiskurssilla. Tein käsikirjoitusta samalla ja laitoin sen myös työparilleni nähtäväksi. Oli haastavaa ja mielenkiintoista, mitä ottaa ja mitä jättää? Tärkeää on ohjaajan asenne, se ettei pyri jyräämään ryhmää. Ja että pyrkii perustelemaan, miksi jokin asia on valittu. Hyvänä työkaluna tällaisessa tekemisessä toimii Googlen gmail-palvelut kirjoitusohjelma, jonka kautta pystyi jakamaan käsikirjoituksen toiselle muokattavaksi.

Ohjaajuus oli aluksi tiukasti minulla. Näytelmän valmistuessa huomasin kuitenkin usein, että melkein jokaisella oli mielipide lavalla tapahtuviin asioihin. Ohjaajana kuuntelin ehdotukset. Osa tuli käyttöön ja osa ei. Vähitellen jutun omistajuus kuitenkin siirtyi enemmän ja enemmän ryhmälle – vaikkakin pidin viimeisen päätävävallan itselläni loppuun asti. Syntyi jonkinlainen ryhmän “taju”, että tässä ollaan nyt etsimässä tarinaa. Jutun omistus oli vahvasti koko ryhmällä, minä pitelin ohjaksista. Tapa oli moniääninen, improt toimivat ehdotelminä, joista poimittiin toimivimmat palat juttuun mukaan. Ryhmän “taju” oli luova, elävä ja laaja-alainen. Siinä missä olisin ohjaajana jumiutunut tylsiin ja turvallisiin vaihtoehtoihin, ryhmän tekeminen oli laaja-alaisempaa, syvempää ja kekseliäämpää.

Tyylilajiksi määrittelin reippaasti överin. Tämän varjolla saatiin tehtyä isompaa. Näin saatiin lyhyellä aikaa enemmän irti, enemmän asioita oli mahdollista. Jo ennen teatterikurssia erilaisia toiveita oli kuulunut ryhmäläisiltä. Yksi oli, että esityksessä olisi jonkinlainen musikaaliosuus. Tämä toteutui pienimuotoisesti kun teimme rakkauskohtauksen. Ryhmä teki koreografian ensin pienryhmissä ja sitten yhdessä, ja kohtausta käytettiin, kun Tiitu ja Miska-tyttöystävä rakastuivat. Tämän lisäksi oli kuulunut toive käyttää Scissor Sistersin kappaletta: Only the horses. Kappale tuli jutun loppuun Only the Dolphins – nimisenä versiona.



Kuvio 6. Rakkauden tanssi

AVee-pajalaiset tekivät esitykseen kaiken tekniikan, valot, äänet, biisit, ja videot. Tämä oli ihanaa. Olin aiemmissa produktioissa tottunut itse roikkumaan aamutuimaan katossa säätämässä valoja ja painamassa mankasta play-nappulaa esityksen aikana. Nyt tätä ei tarvinnut tehdä, vaan ryhmä sai keskittyä itse tekemiseen ja muut hoitivat tekniikan. Haastavaksi tuli tiedonkulku: miten kertoa esityksestä, jota ei ole olemassakaan viiden viikon kurssin alussa? Koska alussa ei ole mitään, mitä lähteä työstämään, miten voi ohjeistaa tekniikkaa? Asioita tuli siis lyödä lukkoon kovalla tahdilla vaikka mieluusti olisin jättänyt aikaa tarinan mehustumiseen. Mutta aika oli rajallinen, vain viisi viikkoa. Päätöksiä piti vain tehdä. Vähitellen nämä kuitenkin selvisivät. Esitystä tehtiin isolla pensselillä maalaten. Aika oli rajallinen eikä hienosäätöön ollut aikaa.

Vihdoin juttu saatiin kasaan. Ryhmäläiset vastasivat kaikesta, puvustuksesta käsiohjelmiin ja markkinointiin. Esitystä markkinoitiin sosiaalisessa mediassa, [www.nuorentampere.fi-sivustolla](http://www.nuorentampere.fi-sivustolla), mainoksin ja sähköpostin välityksellä. Esitys esitettiin yhteensä neljä kertaa ja sen näki noin 180 katsojaa. Jokaisesta esityksestä välittyi tekemisen ilo ja ryhmähenki.



Kuvio 7. Delfinoidit ovat valmiita valloittamaan maailman

## 6 Draama ja oppiminen

### 6.1 Draaman avulla oppiminen

Draaman erilaiset tehtävät ja arvot toteutuvat usein samanaikaisesti. Draamalla on itseisarvo taiteellisenä ilmaisuna. Se toimii kuitenkin myös oppimismenetelmänä. Pedagoginen draama noudattaa kokemuksellisen oppimisen periaatteita ja se toimiikin näin kokemuksellisen oppimisen integraationa. Draamassa oppiminen on myös yhteistoiminnallista. Draamallisessa oppimisessa keskeistä on taiteen läsnäolo ja sitä lähestytään monien aistien avulla. Lisäksi draamalliselle oppimiselle on ominaista pohdinta, toiminta ja vuorovaikutus. Ilmaisukeinoina draamassa toimivat keho ja ääni. Ilmaisun sisältöjä ja muotoja pohditaan älyn ja tunteen kautta. Draama voi edistää ja tukea laadullista oppimista ja sen nähdään toimivan myös motivoivana tekijänä. Koska ihmiset oppivat eri tavoin, draama tarjoaa mahdollisuuden hyödyntää toisenlaisia oppimistyyliä, kuten toiminnallisuutta, toimintoja ja ryhmätyön muotoja. (Owens & Barber 1997, 10–12; Østern 1994, 43; Grönholm, 1994, 6; Rusanen 2002, 16; Toivakka & Maasola. 2011, 44.)

Alunperin draamakasvatuksen tavoitteiksi on asetettu itseilmaisun lisääminen, itseluottamuksen vahvistaminen, myönteisen minäkuvan vahvistaminen, ryhmätyöskentelytottumusten kehittäminen, eritasoisten taidetapahtumien kokeminen ja kehittäminen. Yhden katsantokannan mukaan draamapedagogiikan on katsottu hyödyntävän erilaisia toiminnan kenttiä. 80-luvun alussa Heinig ja Stillwell määrittivät tätä kenttää seuraavalla tavalla. Heidän mukaansa draama hyödyntää kieltä ja viestintää, ongelmanratkaisutaitoja, luovuutta, positiivista minäkuvaa, sosiaalista tietoutta, empatiaa, sekä näyttämötaiteen ymmärtämistä. Välineellisesti draama antaa valmiuksia esiintymiseen ja sekä opettaa yhteistyötaitoja. (Laakso 1994, 21.) Christina Chaib (Rusanen 2002, 22) käsittelee väitöskirjassaan nuorisoteatterin vaikutusta persoonallisuuden kasvuun. Chaib on löytänyt tälle viisi kategoriaa: kommunikatiivinen kompetenssi rikastuu, itseluottamus kasvaa, vapauden kokemus lisääntyy, identiteetti vahvistuu, empatiakyky kehittyy.

Pyrim seuraavassa määrittelemään asioita, jotka liittyvät olennaisesti draamalliseen tekemiseen.



### 6.1.1 Hyväksyvä ja turvallinen ilmapiiri

Simo Routarinne määrittelee kirjassaan Improvisoi menettelytapoja, jotka vähentävät yksilön pelkoa improvisaation keinoin. Routarinne toteaa, että pelko itsessään ei ole niin vaarallista kuin se, että toiset näkevät pelon. Näillä keinoilla pyritään Routarinteen mukaan sietämään epäonnistumisen pelkoa turvallisessa ja hyväksyvässä ilmapiirissä. Rakentavan vuorovaikutuksen avulla voidaan parantaa pelkoa, jolloin on mahdollista heittäytyä vuorovaikutuksen virtaan. Routarinteen mukaan näin pelkoa kasvatetaan ja tuodaan sen aiheuttajaa lähemmäksi. Tämän toteutuessa ihminen oppii sietämään pelkoaan ja oivaltamaan pelkonsa aiheettomuuden. Näitä menettelytapoja ovat asian nostaminen yleiseen tietoisuuteen, jolloin pelkoa ja sen yleisyyttä voi käsitellä ryhmän kesken. (Routarinne 2004, 60.)

Lisäksi tulee kannustaa mokaamiseen ja ennalta suunnittelusta luopumiseen. Näin lasketaan rimaa ja mahdollistetaan spontaanius. Hyväksyvän ja turvallisen ilmapiirin mahdollistavat yhteisesti sovitut vuorovaikutuksen pelisäännöt, jolloin epäonnistumisen pelkoa korvataan vähäisellä negatiivisella palautteella sekä lisääntyneellä positiivisella palautteella. Myös huono idea on vain hylätty idea, jolloin kukaan vain ei ole kehittänyt sitä eteenpäin. Epäonnistumisen pelkoa vähentää myös huomion kääntäminen itsestä muihin. Tällöin keskittyminen on suuntautunut itsen ulkopuolelle, ärsykkeisiin, toimintaan sekä ympäristöön sen sijaan, että keskittyy omiin huomioihinsa ja omiin tuntemuksiinsa. Routarinteen mukaan tällöin tietoisuudella ei riitä kapasiteettia enää käsittelemään epäonnistumisen pelon tuntemuksia. (Routarinne 2004, 60.)

### 6.1.2 Leikki draamallisen oppimisen tilana

Lapsen leikeistä kuvastuvat kuvitteelliset tilanteet, joiden avulla lapsi voi ymmärtää ympäröivää maailmaa paremmin. Tämä periaate toimii niin toiminnallisessa oppimisessa kuin draamassakin. Draamaan osallistujille luodaan potentiaalinen tila, jossa luodaan mahdollisuus ottaa leikki vakavasti. Tämä tila ei sisällä valmiita vastauksia tai kokemuksia, mutta kuitenkin luo draamamaailman kehykset. Useat toiminnan ja tunteen tasot ovat läsnä samanaikaisesti. Draama jäljittelee inhimillistä käyttäytymistä ja antaa näin mahdollisuuden pohtia inhimillisiä tilanteita ja leikin kautta luodaan merkityksiä. Draamassa ilmaisukeinoina toimivat keho ja ääni. Ilmaisun sisältöjä ja muotoja pohditaan älyn ja tunteen kautta.

Metaxu on antiikin kreikan määritelmä, jossa kaksi maailmaa on läsnä yhtäaikaan. Metaxu on välitila, joka toimii todellisuuden ja fiktion todellisuuden välissä. Metaxis - käsitteen muodostivat Augusto Boal-Gavin Bolton: Esteettinen kahdentuminen, johon sisältyy draaman ja teatterin oppimispotentiali. Draaman avulla voidaan luoda kuvitteellinen ympäristön, johon toiminta voidaan sijoittaa. Näin yhdistyvät kaksi maailmaa: arkielämään liittyvä ja draaman maailmasta avautuva. Tähän perustuu draaman pedagoginen voima. Tällainen prosessi edistää emotionaalista ymmärtämistä, kun tunteet ja ajatukset yhdistyvät. Turvallisuutta luo se, että se ei ole totta vaan kuvitelmaa. Jos luotuun ympäristöön ja tilanteeseen uskotaan, voi kokemus olla todellinen. Näin saadaan roolin kautta kokemukseräinen elämys ja oppiminen mahdollistuu. Keskustelun ja reflektoinnin kautta kokemukset ja elämykset yhdistyvät laajempiin yhteyksiin. Jos henkilökohtaiset ja merkitykselliset kokemukset yhdistetään toimintaan, on mahdollista käsitellä kokemuksia myös yhteisesti. Draama kehittää näin kognitiivisia taitoja, vuorovaikutusta sekä itsetuntemusta. Vaikka tämä on fiktiota, mahdollistaa draama sen, että todellisuudessa menetetyt asiat ovat läsnä draamassa. (Østern 1994, 43; Owens & Barber 1997, 17; Rusanen 2002, 15, 31; Heikkinen 2001, 103; Toivakka & Maasola 2012, 45.)

Destination Dolphination -esityksen tarinaa kehiteltäessä käytiin kuin ohimennen useita eri aiheita ja rooleja. Keskusteltiin esimerkiksi päihteidenkäytöstä, eriarvoisuudesta, yhteiskunnan tilasta, maapallon tulevaisuudesta ja käytiin läpi omaa toivottua tulevaisuutta. Ja koska jokainen oli mukana tekemässä, jokainen pohti mukana.

*Huippukokemuksella* tarkoitetaan henkilökohtaista onnistumisen elämystä ja tämän muodostamaa tilaa. Huippukokemuksen aikana kokija paneutuu vain siihen, mitä on tekemässä. Tekeminen sulautuu tietoisuuteen ja tietoisuus suuntautuu tekoihin. Työskentelyn aikana tekeminen ei ole kiinnittynyt onnistumiseen tai epäonnistumiseen. Toiminta itsessään tuottaa nautintoa. Huippukokemus voi muuttaa ihmisen tietoisuutta syvällisesti. (Toivanen 2007, 121–122.)

Tämän projektiin huippukokemus tapahtui mielestäni yhteisen tekemisen kautta ja siinä, että ihmiset seisoivat jutun takana. Aiemmin mainitsemani ryhmän ”taju” oli mielestäni huippukokemus.

## 6.2 Mitä draaman avulla voi oppia?

Seuraavaksi pyrin vastaamaan kysymykseen, mitä draaman avulla voi oppia Pajaston teatterikurssilta. Olen kerännyt tähän mielestäni tärkeimmät asiat. Jaottelin nämä raa'asti neljään ryhmään: draama kehittää ajattelua, vuorovaikutus- ja ryhmätyötaitoja, itsetuntemusta sekä kaaosmaisessa ympäristössä toimimista. Nämä luonnollisesti kietoutuvat toistensa ympärille: oman ajattelun kehittyminen tukee itsetuntemusta. Kun tunnen itseni paremmin, uskallan kenties vuorovaikuttaa rohkeammin ja niin edelleen. Lähestyn aihetta oman kokemukseni, pajalaisten palautteiden ja kirjallisuuden avulla.

### 6.2.1 Draama kehittää ajattelua

Taiteellinen oppiminen antaa keinon päästä käsittelemään monimutkaisiakin ideoita ja ajatuksia. Teatterin ja muiden taiteiden avulla voidaan konkreettisesti käsitellä erilaisia kysymyksiä arvojen, moraalien, etiikan ja estetiikan saralta. Taiteellisen oppimisen avulla luodaan merkityksiä ja merkityssisältöjä sekä tarkastellaan elämää toisen ihmisen näkökulmasta. Tämä voi herättää kriittistäkin ajattelua ja keskustelua. Toiminnan tarkoituksena onkin, että oppija herää kysymään kysymyksiä - ei siis pelkästään omaksumaan tietoa. Draaman avulla voi vaikuttaa. Draaman käyttäminen on demokraattista ja kriittistä toimintaa. Sen avulla pyritään edistämään kriittistä ajattelua suhteessa ryhmään ja erilaisiin mielipiteisiin. Taiteessa oppiminen onkin akkomodatiivista, oivaltavaa; vanhaan ajatteluun tulee "särö" ja tieto jäsentyy uudella tavalla. Tämä voi tarkoittaa myös, että yhteiskunnallisesti heikommat voivat löytää oman äänensä valtarakenteiden "totuuksien" tilalle. Taiteessa oppiminen on dialogista ja transformatiivista, kokemuksen kautta ymmärtämiseen ja uudenlaisten merkitysten luomiseen. (Owens & Barber 1998, 10–12; Østern 1994, 43; Rusanen 2002, 18; Korhonen & Østern 2001, 9.)

Taiteellisen ilmaisun avulla voidaan tutkia maailmaa ja sen ilmiöitä. Näin opitaan ymmärtämään erilaisuutta, sekä tunnistamaan ja hyväksymään omia ja muiden tunteita. Näin myös omat arvot ja asenteet kirkastuvat. Persoonallisuus voikin kehittyä draaman keinoin. Draaman avulla voidaan oppia tuntemaan itseä, saada itseluottamusta ja rohkeutta kohdata luovasti eri elämäntilanteita. Näin ihminen kykenee paremmin ratkaisemaan ongelmia ja tekemään päätöksiä. Draaman avulla voi

myös tutkia turvallisesti inhimillisten tunteiden aluetta, sosiaalisia tilanteita sekä moraalisia ongelmia. Draamatyöskentelyn kautta oppii taiteellista ilmaisua ja teematyöskentelyn kautta temaattisen rakenteen merkitystä sekä yhteistyössä ryhmädynamiikkaa. (Grönholm 1994, 6.)

Taide antaa mielestäni välineen käsitellä jotakin, joka ei muuten muotoutuisi, jäsenyisi, tulisi ulos. Tämä jokin voi olla sanatonta, yllätyksellistä, järjetöntä, rajatonta. Palaset menevät sekaisin ja jäsenyvät uudelleen, uudella tavalla. Esimerkiksi oma jumiutunut arkipäiväinen rooli voi rikkoutua ja kuva itsestä uudistua. Mielestäni taiteen tekeminen on parhaimmillaan parantavaa; eheyttävää, uudistavaa ja voimaannuttavaa. Draama antaa mahdollisuuden kokeilla omia todellisia rajojaan ja rikkoa niitä, olla rohkea. Samalla draama antaa välineen tutkia ympäröivää maailmaa ja omaa suhdetta siihen, mitä täällä oikein tapahtuu? Kuka minä olen tässä maailmassa?

#### 6.2.2 Draama kehittää vuorovaikutus- ja ryhmätyötaitoja

Draaman avulla syntyy myös kokemus yhteenkuuluvuudesta, ryhmähengestä. Ryhmä on enemmän kuin yksi. Ryhmän tuella voi rohkaistua tekemään asioita, joita ei muuten tekisi. Tämä korostuu Taidepajalla, jossa melkein kaikki tehdään ryhmätöinä. Draama toimii myös ryhmäyttämisen välineenä. Yksilö voi kasvaa ryhmän avulla, varsinkin tullessaan kuulluksi ja nähdyksi ryhmässä. Dialogissa toisen (ihmisen, yleisön) kanssa ihminen tulee kuulluksi ja nähdyksi kokonaisuudessaan. Mielestäni jokaisella ihmisellä on tähän oikeus. Tämän kautta uskaltaa olla myös esillä, ja rohkaistuu kenties pohtimaan omaa esillä oloaan. Jotta tulisin ymmärretyksi, tulisiko minun puhua kovemmalla äänellä, selvemmin, rauhallisemmin? Tämänkaltaisten ilmaisullisten taitojen opetteleminen on luontevaa draamakurssilla.

Jos ihminen pelkää vastaanottaa asioita, eikä ilmaise itsestään mitään, hän voi ennen pitkää pahoin. Itseilmaisun elementti on sidonnainen henkiseen hyvinvointiin ja mielen tasapainoon. Mitä heikommin itseään ilmaisee, sen helpompi on tulla väärinymmärretyksi. Vastavuoroisesti saamme tyydytystä siitä, että ilmaisumme vastaa niitä ajatuksia ja tunteita, joita haluamme viestittää. (Laakso 1994, 19.)

Vuorovaikutukseen tarvitaan vähintään kaksi ihmistä. Jotta vuorovaikutustilanne olisi toimiva, tulee näiden kahden olla läsnä toisilleen. Kun toimimme yhdessä, luomme mahdollisuuden kontaktin syntymiseen. Yhteisen ymmärryksen perustana toimivat

yhteiset elämykset ja kokemukset. Aina ei kuitenkaan täydellistä yhteistä ymmärrystä saavuteta. Tällaisena esteenä voi toimia tulkinta. Me ikään kuin väritämme todellisuutta tulkinnan kautta. Sanotut asiat voidaan kuulla eri tavalla riippuen siitä, miten kuulija sanottua tulkitsee. Tähän vaikuttavat esimerkiksi puhujan puhenopeus, ilmeet, kehon asento ja etäisyys. Lisäksi tähän vaikuttavat viestijöiden tunteet, puhetapa, tilanne ja intuitio sekä yksilöiden temperamenttiset ja persoonalliset piirteet, minäkäsitys, elämäkokemukset ja sukupuoli. (Toivakka & Maasola 2012, 30.) Draaman avulla voidaan vaikuttaa siihen, että omaa ilmaisua kehitetään. Kun tätä käydään läpi ryhmässä, tullaan tietoisiksi myös toisen tavasta ilmaista itseään. Erilaiset tavat tulevat näkyville ja ”luvallisiksi” kuin itsestään.

Tiedolla ei ole merkitystä ilman vuorovaikutusta ryhmän ja yhteiskunnan kannalta. Kun ihmiset kohtaavat, tietoa vaihdetaan, muokataan ja luodaan uudestaan. Harvoin yksilöiden tiedot ovat kilpailuasetelmassa tai sulkevat toisensa kokonaa pois. Usein vain ongelmaksi muodostuu vain tapa, jolla asioita ilmaistaan. On hyvä kiinnittää huomio niihin ilmaisukeinoihin, joita ihminen käyttää toimiessaan toisten kanssa ja pyrkiessään välittämään tiedot ja sisällöt toisille. Kun puhutaan innovoinnista, syvällisestä oppimisesta tai uuden luomisesta, vuorovaikutustaidot korostuvat entisestään. (Routarinne 2004, 17.)

### 6.2.3 Drama kehittää itsetuntemusta

Terveen itsetunnon omaava kokee itsensä arvokkaaksi ja hyväksytyksi ja osaa arvostaa myös muita. Hän kokee, että oma elämä on arvokas ja ainutlaatuinen. Itsetunnon puute vaikuttaa hyvinvointiin, mielenterveyteen ja vuorovaikutuksettomuuteen muiden kanssa, kun taas hyvällä itsetunnolla varustettu kykenee tekemään ratkaisuja elämässään, sietää epäonnistumisia ja pettymyksiä eikä anna muiden mielipiteiden viedä mennessään. Keltinkangas-Järvisen (1996) mukaan hyvän itsetunnon omaavalla on realistinen minäkuva, hän osaa arvostaa hyviä piirteitään, mutta ei myöskään pelkää omien heikkouksien paljastumista vaan tunnistaa ne itsessään osana kokonaisuutta. Jos ihminen epäonnistuu suorituksensa kautta, osaa hyvän itsetunnon omaava eritellä tämän: vaikka epäonnistuin, en ole huono ihminen. (Toivakka & Maasola. 2011, 15 mukaan.)

Kun tunnet itsesi, tunnet ja ymmärrät myös muita. Kun katsot asioita toisin silmin, ymmärrät toisia ja itseäsi paremmin. Draaman avulla on pakko pysähtyä toisen äärelle, oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa toisen kanssa. Kun näet itsesi kokonaisena ja hyväksyt myös sellaiset piirteesi, joita et haluaisi tuoda päivänvaloon, ymmärrät ja

hyväksyt, että muillakin on tällaisia piirteitä. Olet ainutlaatuinen olematta ainoa. Kun kuuntelet toisen tarinaa, ymmärrät enemmän. Draaman avulla luodaan myös tila sellaiselle, jota ei muuten tapahtuisi. Voit kokeilla toisena olemista, toista näkökulmaa, asennetta, tahtoa, halua. Draaman avulla voi myös epäonnistua turvallisesti. Varsinkin improvisaatiossa ”moka on lahja”, josta voi lähteä käyntiin jotakin yllättävää. Jokaisella meillä on tarve ja oikeus tulla nähdyksi ja kuulluksi juuri sellaisena kuin on, ihan koko pakeettina.

Pajalaisten palautteissa kävi ilmi, että oma heittäytymiskyky tuli yllätyksenä. Palautekyselyn kysymykseen ”mitä et olisi uskonut tekeväsi” usea oli sanallistanut heittäytymisen. Oli ollut yllättävää näytellä, laulaa ja tanssia ihmisjoukon edessä, jännittää esitystä, ohjata innoissaan koreografiaa tai ylipäätään olla mukana tekemässä ”hämmäntävää taidepläjäystä kuten Destination Dolphination. Voisi siis sanoa, että mukana olleet olivat rohkeampia kuin normaalisti tavallisessa elämässään. Tässä on oppi itsestä ja siitä, että on enemmän kuin olisi uskonut olevansa.

Itsetuntoa voi vahvistaa, vaikka se voi olla eliniän kestävä monimutkainen prosessi. Itsetunnon kehittymistä tukevat kanssaihminen kanssa käyty vuorovaikutus, joka on välittävää, huomioon ottavaan, hyväksyvää, rakentavaa ja kannustavaa. Myös toiminnallisten tilanteiden kautta voi käsitellä ja vahvistaa itsetuntemusta. Tällaisessa toiminnassa oppiminen on kokonaisvaltaista. (Toivakka & Maasola 2011, 17, 25.) Tällaisia tilanteita voi rakentaa draaman kautta, ja tällaista henkeä voi ohjaaja rakentaa ryhmään.

#### 6.2.4 Kaosmaisessa tilassa toimiminen

Esitystä tehtäessä aloitettiin täysin tyhjältä pöydältä. Tämän kaltainen tekeminen vaatii osallistujilta osallistumista - mitään ei synny, jos ei ole mukana. Juttu syntyi siis yksi kohtaus ja päätös kerrallaan. Uusia hahmoja ja tilanteita syntyi koko ajan ja kaikki oli jatkuvassa muutoksessa. Koko esitys oli pieninä, mutta harjoiteltuina palasina, kun esitystä alettiin kursia kasaan. Kohtaukset olivat jo rakennettu ja harjoiteltu ja jokainen tiesi, mitä kohtauksissa tapahtuu. Tekeminen oli epävarmaa, mutta jatkuvasti oli tunne ja luotto, että juttu saadaan valmiiksi. Tähän yritin suhtautua mahdollisimman rennosti, muuten tekeminen olisi ollut kamalaa ja stressaavaa. En siis pyrkinyt ”runttaamaan”, vaan yritin suhtautua mahdollisimman rauhallisesti siihen, että kaikki on kesken.

Väittäisin, että tämän kaltainen tekeminen kehittää epävarmuudessa toimimista ja sen sietämistä. Maailmamme muuttuu koko ajan - tänään kaikki on näin, huomenna sitten toisinpäin. Keskeneräisyyttä käsitelimme työmuotoon kuuluvana ja harjoittelimme mukana ”uimisen” taitoa improvisaation kautta. Epäonnistumista ei tarvitse pelätä, vaan sekin nähdään tekemiseen kuuluvana. Epäonnistuminen voi tuoda uutta kulmaa tekemiseen tai se voi yrittelmä jostakin. Pienellä pohdinnalla usein voidaan saada esille uusi, vasta tulossa ollut asia.

Jälkeenpäin palautteista kävi ilmi, että pajalaiset kokivat näytelmän tekemisen ryhmässä olleen mielenkiintoista vaikkakin epävarmaa. Osa ei ollut uskonut, että tästä saataisiin näytelmää kasaan, mutta ”näköjään kaikesta saa tehtyä näytelmän”. Näyttelemisestä oltiin yllättyneitä siinä, että oli mahdollista muistaa vuorosanoja ilman hirvittävää stressiä ja improvisoida tarvittaessa. Väittäisin, että tällainen tekeminen kehittää toimintakykyä, luovuutta ja tämän kautta ongelmanratkaisutaitoa, myös epävarmoissa tilanteissa. Ei tarvitse keskittyä onnistumiseen, vaan voi keskittyä itse tekemiseen.

### 6.3 Kurssin palaute

Jokaisesta kurssista pyydetään palautetta pajalaisilta. Alunperin ajatuksena on ollut, että palautteiden mukaan voimme kehittää omaa toimintaamme. Näen tässä kuitenkin opinpaikan meille ohjaajille. Voisimme keskittyä enemmän kurssien purkuun koko ryhmän kesken, jotta opittu tulisi näkyväksi. Kirjallisen palautteen lisäksi myös palaute voisi olla myös osallistava.

Tällä kertaa pajalaisilta kysyttiin palaute lomakkeen muodossa ja jokainen taidepajalainen antoi kirjallista palautetta kurssista. Tämän lisäksi kysyttiin, mitä opit ja mitä et olisi uskonut tekeväsi tai mikä oli sinulle täysin uutta.

Teatterikurssin palaute oli enimmäkseen positiivista ja innostunutta. Ryhmähenki näkyi palautteissa ja osa halusi jatkaa teatterin tekemistä. Tekeminen oli koettu rennoksi, mutta intensiiviseksi. Oli ollut helppo olla. Palautteen mukaan kurssi oli lähentänyt ryhmäläisiä. Prosessin aikana oli välillä iskenyt epätoivo esityksen valmistumisesta ja välillä oli ollut suvantovaiheita; ”välillä ei jaksanu, mutta semmoista se on”. Kurssilla oli

ollut monipuolista ja antoisaa ja ”jokainen päivä oli mukava, eikä varmasti samanlainen kuin edellinen”.

Osalle teatterintekeminen oli tuttua, mutta vastauksissa kävi ilmi, että teatterikurssista oli silti löytynyt jotain uutta kulmaa omaan tekemiseen. Palautteista kävi ilmi, että osaa teatterikurssi oli jännittänyt kaikista eniten Taidepajan kursseista ja sitä oli odotettu sekalaisin tuntein.

Yleisesti tekeminen koettiin mielekkääksi. Palautteista kävi ilmi, että kurssin aikana oli tullut opittua paljon erilaisia asioita teatterin tekemisestä, kuten näyttelemistä, luontevampaa ilmaisua ja puhetekniikkaa: ”toivottavasti ossaan äännellä selvemmin”. Kurssin aikana on opittu jotain itsestä; ”Opin pelkäämään vähemmän esiintymistä”,.. Löytyi uskallusta, rohkeutta, heittäytymiskykyä ja itsevarmuutta. Yksi nuori totesi palautteessaan, että jostain syystä yleinen häpeä on häipynyt teatterikurssin aikana.

Ohjaajana otan kopin muutamista asioista palautteessa. Henkilöohjaus jää joka kerta mielestäni vaillinaiseksi ja osa pajalaisista olisi toivonut tarkempaa henkilöohjausta. Tällaisessa tekemisessä ryhmällä on täysin sama tieto kuin minulla. Jälkeenpäin ajateltuna olisin lisännyt vielä muillekin hahmoille esimerkiksi hetkiä, jossa hahmoja muokataan yhteisesti. Hahmot ovat jääneet mielestäni luonnosmaisiksi. Pääosin ohjaan fyysisesti ihmistä, tekemisen kautta. Tähän lisään tahtotilan, ja puran sitä, mitä roolin päässä liikkuu. Tämä on kuitenkin selkeästi oma henkilökohtainen kehittymiskohtani, mikä on se minimi, joka näyttelijän tulee tietää ollakseen hyvinvoivasti tekemässä esitystä? Mitä se näyttelemisen on?

#### 6.4 Ehdotelmia opitun löytämiseen

Reflektiolle on oleellista ihmettely ja kysyminen. Se saa yleensä aikaan sen, että asiat alkavat näkyä uudella tavalla. Kysyminen on hämmästyttävä inhimillinen kokemus. Kyky ihmetellä ja tutkia on ihmiselle luonnollista, koska ihminen osaa ajatella, Me osaamme siis etsiä ja odottaa vastausta. Käytännössä reflektointi on kokemuksen `vangitsemista` ja sen uudelleen arvioimista. Verbinä reflektoida on yhtä kuin kysyä, löytää materiaalia, joka ratkaisee epäilyn. Tämän tyyppinen, aktiivinen ja problematisoiva työskentely merkitsee vastuun hyväksymistä omasta toiminnasta. (Ojanen 2012, 75.)

Yksi asia, joka on selkeä kehityksen paikka Pajastolla, on sen läpikäyminen, mitä on opittu. Pajastolla kysytään aina jälkikäteen kirjallisesti palautteet kurssista, mutta kun etsitään sitä, mitä opitaan, ei tämä riitä. Palaute on usein toiminnan järjestäjälle



tarkoitettua, sellaista, jonka avulla hän voi kehittää omaa toimintaansa. Kuitenkin työpajatyössä tulisi miettiä sen sijaan, että mitä nuori on tästä oppinut? Koettua puretaan pitkin matkaa koko kurssin ajan. Paperinen versio voisi jäädä jokaiselle nuorelle lopuksi omaksi ”todisteeksi”, mutta opittu tulisi mielestäni löytää yhdessä ja osallistaen.

Mietin erilaisia osallistavia keinoja, joita voitaisiin käyttää opitun löytämiseen ja esilletuomiseen. Alla muutama ehdotelma.

*Paperit kierto!* Jokaiselle jaetaan paperi, jossa jokaisessa on kirjoitettu keskelle erilaisia kurssilla oletetusti opittuja asioita, kuten ”mitä opin äänenkäytöstä”, ”mitä opin esillä olosta”, ”mitä opin ryhmästä”, ”mitä opin teatterista”. Jokainen kirjoittaa paperiin muutaman asian, jotka ovat olleet itselle tärkeimmät. Tämän jälkeen paperi annetaan seuraavalle ja otetaan vastaan uusi paperi, jossa on uusi aihe ja niin edelleen. Tämän jälkeen kaikki paperit kerätään ja käydään yhdessä läpi.

*Ryhmäkeskustelu.* Ohjaaja ottaa yhden aiheen kerrallaan käsittelyyn ryhmän kanssa, ja aiheesta keskustellaan yhdessä. Tämä voisi toimia varsinkin silloin, kun jotain on mennyt pieleen. Tällöin teemana voisi olla esimerkiksi ”kummasta oppii enemmän, onnistumisesta vai epäonnistumisesta?” Näin ryhmässä voitaisiin käydä yhdessä läpi se, mitä on silti opittu, eikä ihmiset näin jumiutuisi vaikkapa häpeään tunteeseen.

*Learning cafe,* jossa isoille papereille kerätään erilaisia aiheita. Pienryhmät kulkevat ryhmissä, keskustelevat aiheesta ja kirjoittavat tulleet ajatukset paperille. Lopuksi nämä käydään yhteisesti läpi.

*Laput lattialla.* Ohjaaja on kerännyt eri aiheita ja kirjoittanut yhden kerrallaan paperille, esimerkiksi: yhdessä tekeminen, taiteellisuus, improvisaatio. Nämä paperit ovat lattialla niin, että ihmiset pääsevät helposti kulkemaan välistä ja lukemaan ne. Ryhmä käy lukemassa laput ja ohjaaja ohjeistaa: mene sellaisen luo, joka oli sinulle tässä prosessissa tärkein juttu. Käykää keskustelua muiden saman paperin ääreen tulleiden kanssa. Seuraavaksi voidaan valita, että mikä oli vähiten tärkeintä juuri sinulle. Ja aiheesta keskustellaan. Käydään lopussa yhdessä läpi.

*Väittämärinki.* Ohjaaja on kerännyt erilaisia väittämiä, jotka ovat nousseet esille prosessin aikana. Esimerkiksi: Opin ilmaisemaan itseäni. Oli hyvä, ettei tapeltu

kertaakaan. Nyt olen rohkeampi kuin ennen kurssia. Väittämien tulee olla sellaisia, jotka edes hieman provosoivat – esimerkiksi jos nurkissa on kihisty kiukusta, eikä mitään olla sanottu ääneen, voi väittäjä tappelusta olla hyvä keskustelun avaaja.

Ryhmä menee rinkiin, ja ohjaaja sanoo yhden väittämän kerrallaan. Jos henkilö on samaa mieltä aiheesta, ottaa hän yhden askeleen eteenpäin. Tämän lisäksi voidaan vaihtaa paikkaa katseen avulla niiden kanssa, jotka ovat ottaneet askelen.

Nämä ovat siis ehdotelmia opitun löytämiseen. Näitä voidaan käyttää esimerkiksi keskustelun avaamiseen tai ennen kuin tehdään yksin oma opitun arviointi.

## **7 Pohdinta**

Olen tämän opinnäytetyöni kautta päässyt hahmottelemaan itselleni teoreettista ammatillista viitekehystä. Olen päässyt päivittämään ja laajentamaan osaamistani. Tämä on ollut hyvä mahdollisuus pohtia omaa työtäni, vaikka välillä on ollut vaikeaa etäännyttää itseään katsomaan omaa työskentelyä kauempaa. Mutta nyt opinnäytteeni on kasassa ja olen aina vain vakuuttuneempi taideaineiden käytön todellisista mahdollisuuksista.

Minua ei lakkaa hämmästyttämästä, että mitä enemmän yhteiskunta muuttuu kilpailullisemmaksi, sitä enemmän on nähtävissä myös ”pehmeiden” arvojen nousu. Nousu toimii ikään kuin vastaliikkeenä koventuville ja kaventuville arvoille. Ehkä teknologistunut maailmamme tarvitsee inhimillisempää kohtaamista tiedostetummin kuin aiemmin. Taide voidaan nähdä viihteellisenä tai pelkkänä hippien huivien heilutteluna – ei siis vakavasti otettavana välineenä. Itse näen, että taiteella on tärkeä osa nykyisessä yhteiskunnassamme. Kuten Juha Hurme (2013) sanoi luennollaan, että taide ei ole mitään pinnalla olevaa kermavaahtoa, vaan sitä kovinta todellisuutta itsessään. Kun muilta loppuvat sanat, antaa taide vielä mahdollisuuden kommunikointiin.

Suomi on hyvinvointiyhteiskunta. Sitä ylläpitääksemme tarvitsemme veroeuroja. Tällä hetkellä työn tekeminen nuorelle työttömälle ei kuitenkaan vaikuta houkuttevalta. Joka suunnalta kuulee tarinoita esimerkiksi työn kiristymisestä, työilmapiirin kiristymisestä, kilpailuhenkisyydestä, burnouteista, ihmisten huonosta kohtelusta niin

asiakkaina kuin työntekijänäkin. Yksilö on supersankari, joka tekee supersankarisuorituksia yksin. Nyt ryhmätyön tekijänä ja ohjaajana en malta olla kysymättä, että voitaisiinko yksilösuorituksien sijaan keskittyä yhteistyöhön? Ryhmä, saadessaan äänensä kuuluviin, on kuitenkin viisaampi ja moniäänisempi kuin yksilö yksin.

Mitä jos nuori ei haluakaan tulevaisuudessa esimerkiksi valtavaa kivilinnaa asuttavakseen, hienoa autoa ajaakseen, kalliita etelänmatkoja kokeakseen elävänsä? Onko raha ainoa syy tehdä työtä? Jos raha on se joka tätä maailmaa pyörittää, mitä tapahtuu, jos rahalta viedään valta? Ehkä meidän nuoremme ovat vain tarpeeksi fiksuja, että näkevät tällaisen läpi. Osa on valmiita köyhäilemään ja etsimään toisenlaisista asioista sisältöä elämäänsä kuin materian haaliminen. Taiteen avulla voimme tarkastella sitä yhteiskuntaa jossa olemme. Olisiko mahdollista, että yhteiskunta oppisi toimimaan niillä ehdoilla, joita nuoret kannattavat? Sen sijaan että yritämme vaientaa riitasointuja, voisimme opetella kuuntelemaan niitä.

Millaista on työ tulevaisuudessa? Jos tehdastyö todella on vähenemässä tai siirtymässä Suomesta pois, ja kun tieto on meillä kaikilla enenevässä määrin, millaisia taitoja työntekijältä vaaditaan? Tuleeko työntekijän olla alistuva ja tottelevainen, vai sellainen, joka ajattelee omilla aivoillaan, on rohkea, kiinnostunut, itsensä tunteva, hyvät vuorovaikutus- ja ryhmätyötaidot omaava? Onko tulevaisuudessa eläminen vielä epävarmempaa kuin nykyään? Tällaisissa ympäristöissä toimimista voi oppia. Taide antaa toimivan oppimisympäristön.

Tämän opinnäytetyön myötä tulen viemään omaan työhöni enemmän tekemällä oppimisen mallia. Tämä tarkoittaa, että vastedes Taidepajalla tullaan käymään prosessit tarkemmin läpi jälkikäteen, eli mahdollistetaan tekemällä oppiminen. Samalla kuitenkin ymmärrän, että olen raapaissut vasta pintaa koko aiheesta. Työskentelee nuorisopalveluiden ylläpitämällä työpajalla, tehden työpajatyötä draaman avulla. Näin yhdistyy kolme alaa kokonaisvaltaista alaa, nuorisotyö, työpajatoiminta ja draama. Tästä aiheesta voisi siis kirjoittaa loputtomiin. Jokainen näistä aloista on nosteessa, varsinkin työpajakentällä käy tällä hetkellä aikamoinen kuhina. Oli mielenkiintoista huomata, että työpajatoiminnassa ja draamassa puhutaan ns. vakavasta leikistä, eli kummassakin luodaan tila, jonka kautta oppiminen mahdollistuu. Henkilökohtaisesti

toivon, että nämä kolme nonformaalin oppimisen kenttää saisivat enemmän jalansijaa tulevaisuudessa.

Tämä opinnäyte työ on toiminut oman ammatillisen kasvuni vahventajana. Uskon, että draamalla ja muilla taideaineilla voidaan parantaa ihmisen elämää laadullisesti ja edistää näin ihmisen hyvinvointia. Näen taiteellisten välineiden arvon myös, kun ollaan kehittämässä tulevaisuuden koulutusta. Tulevaisuuden työ on kehittymässä, onko tulevaisuuden työntekijä sellainen, joka tottelee kiltisti ja omilla aivoillaan ajattelematta käskyt, vai sellainen, joka tuntee itsensä, omaa vahvan itsetunnon, on hyvä vuorovaikuttaja, osaa toimia epävarmoissakin paikoissa ja ryhmässä, on luova ja rohkea? Draama antaa ihmiselle mahdollisuuden tulla täydemmäksi ihmiseksi, sekä oppia sellaisia taitoja, jotka vaikuttavat työllistymiseen. Ja näitä taiteellisia välineitä on nyt leikattu kouluista reippaalla kädellä. Juuri tällä hetkellä vähennetään taideaineita peruskouluista, kansaopistoilta on leikattu valtion tukea ja kulttuuri – ja taidealan opintomahdollisuuksia vähennetään ammattikorkeakouluissa. Tämä on uskomaton kehityksen suunta.

Taide antaa välineen opetella sellaisia taitoja, joiden oppimista muuten voi olla vaikeaa. Taide antaa mahdollisuudet tarkastella sitä todellisuutta, missä elämme. Taiteen avulla voi oppia sellaisia työtaitoja, joita tulevaisuudessa tarvitaan. Taiteella on myös todellinen tehtävä tässä yhteiskunnassa hyvinvoinnin edistäjänä, dialogin mahdollistajana ja inhimillistäjänä.

## Lähteet

Aaltojärvi Pia & Paakkunainen Kari 1995. Nuorten työpaja. Sosiaalinen peli, palkkatyö vai varasto? Helsinki: Nuorisotutkimusseura.

Bardy Marjatta, Haapalainen Riikka, Isotalo Merja, Korhonen Pekka (toim.) 2007. Taide keskellä elämää. Nykytaiteen museo Kiasma.

Flowers Nancy (toim.) 2012. Compasito. Lasten ihmisoikeuskasvatuksen käsikirja. Lasten keskus oy /Council of Europe.

Freire Paolo 2005. Sorrettujen pedagogiikka. Tampere: Vastapaino

Grönholm Inari 1994. Ilmaisun monet kielet. Opetushallitus.

Hassinen Markku 2004. Starttipaja-aapinen – kertomus työpajatoiminnan, yksilövalmennuksen sekä palveluohjauksen kehityskulusta ja nykytilasta Suomessa. Helsinki: Valtakunnallinen työpajayhdistys.

Heikkinen Hannu 2001. Pohdintaa draamakasvatuksen perusteista. Korhonen Pekka & Østern Anna-Lena (toim.) Katarsis. Draama, teatteri ja kasvatus. Jyväskylä: Atena Kustannus OY, 80, 103.

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

Kovanen Pirjo 2013. Maija Schellhammer – Tuominen (toim.) Osaamista yksilöllisillä poluilla. Opinnollistaminen osana oppilaitos-työpaja-yhteistyötä. Silta-Valmennusyhdistys ry.

Laakso, Erkki 1994. Draamapedagogiikan keskeistä käsitteistöä. Inari Grönholm (toim.) 1994. Ilmaisun monet kielet. Helsinki: Opetushallitus, 12-14, 21, 26-28, 122-123.

McMahon, Mieke Neven, Cepin Matej & Bregstein Rita 2012. Youthpass in the EVS training cycle. Education and Culture DG `Youth in Action`-programme.

[https://www.youthpass.eu/downloads/13-62-57/Publication\\_YP\\_EVS.pdf](https://www.youthpass.eu/downloads/13-62-57/Publication_YP_EVS.pdf) (luettu 2.5.2013).

Ohtonen Jukka 2013. Nuoret suomalaisessa yhteiskunnassa. Maija Schellhammer – Tuominen (toim.) Osaamista yksilöllisillä poluilla. Opinnollistaminen osana oppilaitostyöpaja-yhteistyötä. Silta-Valmennusyhdistys ry.

Ojanen Sinikka 2012. Ohjauksesta oivallukseen. Ohjausteorian käsittelyä. Gaudeamus Helsinki University Press.

Opetus- ja kulttuuriministeriö 2013. Nuorten työpajat.  
([http://www.minedu.fi/OPM/Nuoriso/nuorisotyoen\\_kohteet\\_ja\\_rahoytus/tyoepajat/](http://www.minedu.fi/OPM/Nuoriso/nuorisotyoen_kohteet_ja_rahoytus/tyoepajat/))  
Luettu 10.2.2013.

Owens Allan & Barber Keith 1997. Draama toimii. Helsinki: JB-kustannus.

Piekkari Jouni 2007. Osallistava teatteri: Devising ja muita merkillisyyksiä. Koskenniemi Pieta. Opintokeskus Kansalaisfoorumi.

Routarinne Simo 2004. Improvisoi! Helsinki: Tammi.

Ruohotie Pekka 2005. Oppiminen ja ammatillinen kasvu. Sanoma Pro.

Rusanen Soile 2002. Koin traagisia tragedioita: Yläasteen oppilaiden kokemuksia ilmaisutaidon opiskelusta. Acta Scenica 11. Helsinki: Teatterikorkeakoulu.

Sinivuori Timo 2002. Teatteriharrastuksen merkitys. Teatteriharrastusmotiivit ja taiteellinen oppiminen teatteriesityksen valmistusprosessissa. Tampere: Tampere University Press. Tampereen yliopistopaino.

Toivakka Sari & Maasola Miina 2011. Itsetunto kohdalleen. Harjoituksia itsetuntemuksen ja vuorovaikutustaitojen oppimiseen. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Toivanen Tapio 2007. Huippukokemus. Bardy, Haapalainen, Isotalo & Korhonen. Taide Keskellä elämää. Nykytaiteenmuseo Kiasman Julkaisuja 106/2007. Like.

Työ- ja elinkeinoministeriö 2012. TEM raportteja 8/12. Nuorten yhteiskuntatakuu 2013. Työllisyys-jayrittäjyysosasto.

[http://www.tem.fi/files/32352/Nuorten\\_yhteiskuntatakuu\\_tyoryhman\\_raportti\\_%282%29.pdf](http://www.tem.fi/files/32352/Nuorten_yhteiskuntatakuu_tyoryhman_raportti_%282%29.pdf). (luettu 23.3.2013).

Työpajatieto 2013. <http://www.tyopajatieto.fi/tyopajatieto/> (Luettu 4.4.2013).

Ventola Marja & Renlund Micke 2007. Draamaa ja teatteria yhteisöissä. Metropolia Ammattikorkeakoulu.

Vuorinen Ilpo 2001. Tuhat tapaa opettaa: Menetelmäopas opettajille, kouluttajille ja ryhmän ohjaajille. Tampere: Resurssi.

Wickham Glynne 2005. Teatterihistoria. Teatterikorkeakoulun julkaisusarja. Helsinki: Painatuskeskus.

Østern Anna-Lena 1994. Pedagoginen draama. Inari Grönholm (toim.) 1994. Ilmaisun monet kielet. Helsinki: Opetushallitus, 43-44.

### **Julkaisemattomat lähteet:**

Pajalaisten palautteet

Pajaston toimintasuunnitelma

Juha Hurme 2013. Lässyttämisen välttäminen- luento. Kulttuuritutka: Yhdessä isoksi – yhteisötaide kasvun tukena. Jyväskylä 16.3.2013.

## **Destination Dolphination**

### **Käsikirjoitus**

Teemat: (yhteiskunnallinen) eriarvoisuus ja erilaisuus, sorto, transhumanismi  
Tarina on (anti)sankaritarina, jossa Tiitu voimaantuu Rockymaisesti. Tila kulkee  
siis arjen ankeudesta voittajaksi.

### **Paikka**

Tampere vuonna 2100

Uutistila videolta

Jokin arkinen yleistila (eli valotilanteena semmoinen, jota voi käyttää useasti).  
- voisko tämmösiä valoja olla kaks, yks semmonen joka on etunäyttämön  
kohdevalo ja toinen joka on ison kohtauksen valo

Bileet

Tyttöystävän koti

Överirakastuminen - vaaleanpunainen tanssikohtaus

puisto - muuttuu strobotaisteluksi

Isän (sian) koti

### **Henkilöt**

Kertoja

Titu

Tyttöystävä

Sikamies

Orjat

Bailaajat

Rakkaustanssijat

Kiusaajat

Laborantti

Agentit

Lissu

Uutisankkuri

Tino Sointu



1. Alkuäänimaisemaa. Kertojan ääni (taustalla maailmanlopun kuvitusta): On vuosi 2100. Ihminen on vieläkin oman planeettansa vanki, maapallo on kuin suuri vankila, jossa on määrärahat loppumassa. 2000- luvun alun tuhoisat luonnonkatastrofit eivät onnistuneet pysäyttämään kiihtyvää väestönkasvua. Jätevyöhykkeet raivaavat ihmisen elintilaa. Maapallon rahavirtoja hallitseva eliitti tekee kovia ratkaisuja. Orjien käyttö on tavallista, ihmiset ovat orjina monikäyttöisempiä ja paremmin hallittavissa kuin robotit, joiden käytöstä on luovuttu melkein kokonaan. Eikä kukaan nyt haluakaan pelastaa pakkotyössä nääntyviä massoja. Uusiakin haasteita tulee koko ajan, elintilan loppuminen ajaa eliitin etsimään uusia mahdollisuuksia merestä. Näin evoluutio menisi takaisin alkupisteeseensä ja ihminen mereen. Ollaan suunnittelemassa kokonaan uutta rotua. (äänimaisema jatkuu puheen jälkeen, on kuulunut myös taustalla värittämässä puhetta???)

2. Screeniltä uutiset!

- Delfiinejä on kuljetettu tutkimuskeskuksiin, kukaan ei kommentoi - seuraavassa haastatellaan tutkijaa, projekti on jo salainen jnejne. Delfinoideista on tulossa uuden maailman pelastajia, voidaan mennä veden alle.

- Lissu haastattelee laboranttia:

3. Leikkaus Tiituun. Tiitun arki, on masentunut, väsynyt jne. Evä ei näy heti. Katsojalle jää hetki hengähtää ja tottua ajatukseen.

Kertoo itse:

- (yleisöön) Moi, mie oon Tiitu, mä oon kaksikytyks vuotta ja mie oon semmonen delfinoidi - puoleksi ihminen ja puoleksi delfiini. Tämmönen oon, tämmönen ihmiskunnan suuri keksintö. Mie ajattelin näyttää teille vähän miun elämää, että tervetuloa vaan mukaan. Laittakaa kännykät pois, kun ei niitä täällä tulevaisuudessa enää ees oo.

Niin, tämmöstä mulla on siis. Katotaanpa millasta mulla on koulussa.

3. Tiitun koulu. Menee istumaan, kiusaajat tulevat.

- Hei kato mikä meillä on täällä. Leväkuono. Naksnaksnaks (delfiinipuhetta)

- Hei hyppää tästä läpi, ota silakka!

jnejne

Tiitu: (yleisöön) niin että kiitti vaan. Tosi paljon. Tässä on tullu tämmöstä paskaa aika paljon. Eihän tätä jaksaa. No mie rentoudun tällä tavalla.

4. Sekoilua, bileet

Kreisimeininki heti valmiiksi: hirveellä höökillä tulee bileet lavalle:

Tiitu tulee on selvinpäin. Bilettäjä tulee:

Bilettäjä: Hei Hilleri, ota pilleri!

Tiitu ottaa ilolla vastaan, nuppi sekaisin vaan! Meininki kasvaa, kaikkea kiskotaan, on ihan sekaisin, lopuksi makaa maassa, sätkii ja hymyilee autuaasti.

Tyttöystävä tulee ja yrittää herätellä:

Hei ooksää ihan kunnossa? Onko kaikki ookoo? Hei tulkaa auttaan! Mää vien tän pois!

Tiitu: hei kuka SÄ oot?

Tyttöystävä roudaa Tiitun pois lavalta

#### 5. Rakkauden asunnossa

Tiitu: (herää krapulaan) Missä mie oon? Ai kun on pää kipee! Ai!

Tyttöystävä: Sä oot mun luona! Mä tein aamupalaa! Tarviitsä jotain lääkettä?

Tiitu: kyllä kiitos (saa, voi heti paremmin). Niin kuka sä oikein oot?

Tyttöystävä: no mä oon.... (rakastumispuhetta)

Tiitu: (yleisölle) emmää tiä että mikä siihen tuli, mutta yhtäkkiä mustä tuntu joltain!

Tuli tunne! Se oli mahtavaa! Se oli isoa!

- Rakkauden kohtaus! Överipunainen tanssikohtausta! Kaikki lavalle! Sydän! Biisi tulee Amandalta

- leikkaantuu isän soittoon: äiti on taas karannut. Kuka tuo on? Tule heti tänne!

#### 6. Tiitu viedään näyttille.

- Isä haastattelee Tiitua, orjat juoksee jne. Äiti pitää laittaa häkkiin, häähääh.

Millaisia lapsia teille nyt voi syntyä, pitääkö rakentaa lapsia varten kala-altaita hehe, jnejne

- Isäkohtausta: isä uhkaa jättää tyttöystävän perinnöttömäksi, jos tämä ei suostu jättämään Tiitua

8. Tiitu: (yleisöön) No sittehän kaikki meni perseelleen. Se sitte jätti mut. Perkele. Isä kuulemma ei anna enää ikinä rahaa jos ei tule eroa. Samana päivänä kun mä kävelin kotiin, niin Kelasta oli tullut kirje, että kaikki rahat on katkastu. Koska että ei eläimille makseta mitään tukia. Mie ajattelin että vittu, nyt loppu. Nyt lähtee evä ja nyt miusta tulee tavallinen ihminen sitte virallisesti. Ja just silloin tuli nuoki vitun urpot.

Kiusaajat tulee, uhittelun jälkeen tönivät Tiitua edestakaisin.

Kovakourainen kiusaustilanne.

Agentit tulee. Valtava taistelukohtausta - stroboja ja hidastettua liikettä.

Tiitu

#### 9. Agenttikoulutus- Tiitu muokataan vahvaksi

Tiitu viedään komentajan eteen:

Tiitu: mitä, ei, mitä, ei, mitä?

Agentit siirtyvät komentajan viereen

Komentaja tervehtii

Tiitu: Missä mie oon

Komentaja: olet saapunut delfinoidien vastarintaliikkeen koulutuskeskukseen

Tiitu: Miksi

Komentaja: oletko sinäkin kyllästynyt ihmisten ainaiseen ylivaltaan?

Tiitu (nyökkää hämmentyneenä): Joo

Komentaja: suoritetaan skannaus (saako tähän jonkun valon)

Agentit:     - Lihasmassa heikko  
              - Selkäevä pahasti surkastunut  
              - Tasapaino häilyvä  
              - Olemus olematon

Komentaja: Analyysi suoritettu! Nyt alkaa koulutus! Juoksua!

(Porukka juoksee huonosti)

Punnerruksia! Lyöntejä! Sotahuuto! (Tiitu ei pärjää missään)

Olipas sääliä...

Tiitu: (yleisölle) Aluksi mie en osannu mitää, mutta kyllä sitten kuukausien päästä mie osasin yhtä hyvin kuin muutkin (menee takaisin ja x-hyppelyt jatkuu sujuvasti)

Komentaja: Juoksua! lyöntejä! Delfinoidi isku! Sotahuuto!

Kostoiskulista!

Komentaja aloittaa marssilaulun, marssivat lavan etureunaan, bläkäri?

10. Tiitu valmistuu

- Käyvät nirhaamassa isän (tulee videolta)

- loppukohtaus-eli uutiset III

11. Loppu-uiminen- koko lauma ui kohti lavaa ja laulaa "Only the Dolphins"

Loppu