

Suuntaviivoja

Tutkittua tietoa draaman ja teatterin
ohjaamisesta ja opettamisesta

toim. Tapio Toivanen



Suuntaviivoja

Tutkittua tietoa draaman ja teatterin
ohjaamisesta ja opettamisesta

toim. Tapio Toivanen



Suuntaviivoja – Tutkittua tietoa draaman ja teatterin
ohjaamisesta ja opettamisesta
Teatterikorkeakoulun julkaisusarja Kookos 11

Toim. Tapio Toivanen

JULKAISIJA

Taideyliopiston Teatterikorkeakoulu
© Taideyliopisto ja kirjoittajat

TAITTO

Marjo Malin

PAINO

Hansaprint 2025

ISSN 1799-2818

ISBN 978-952-353-097-3 (painettu)

ISBN 978-952-353-098-0 (pdf)

Tämä kirja on luettavissa avoimena julkaisuna Taideyliopiston sähköisessä
julkaisuarkistossa <https://taju.uniarts.fi/>

Sisällys

Esipuhe	9
Tapio Toivanen	

1. Taustaa ohjaamiselle ja opettamiselle

Draamaa vai teatteria – vai molempia	
Pohdintaa draama- ja teatteriopetuksen suhteesta suomalaisen taidekasvatuksen kontekstissa	23
Tapio Toivanen	

Opettaja-dramaturgi ja kaksi dramaturgisen analyysin mallia	43
Anna-Lena Østern	

Faktaa vai fiktiota?	
Teatteri- ja draamatyöskentely kehollisuuden näkökulmasta	68
Sirke Seppänen	

Vuorovaikutusvarmuuden tukeminen teatteri-improvisaation avulla	80
Sirke Seppänen	

Tukeeko draaman ohjaaminen ohjattavien luovuutta?	
Näkökulmia draaman ohjaamiseen ja ryhmäluovuuteen	93
Tapio Toivanen, Riikka-Liisa Salomaa ja Laura Halkilahti	

2. Tukea ohjaamisen ja opettamisen käytäntöön

Ohjaajan antama tunnetuki osana draaman ja teatterin ohjaamista	121
Tapio Toivanen ja Riikka-Liisa Salomaa	

Ryhmä ja sen ohjaaminen draama- ja teatteritoiminnan aikana - haasteet ja mahdollisuudet	145
Anu Pyykkö	
Ohjaajan esimerkki kannustaa toimimaan ja osallistumaan	171
Emmi Valla	
Palaute ryhmän ohjaamisessa	185
Erik Tonteri	
Fiktiossa toimimisen ohjaamisesta	207
Jasmine Gustafsson	
Toimintamuotojen vaikutuksesta oppilaiden draamatoimintaan sitoutumiseen	221
Nelli Louhivuori	
Ei pelkkää toimintaa - reflektio on osa draaman ohjaamista	238
Sini Herva	



Esipuhe

Suuntaviivoja teoksen taustalla on Teatterikorkeakoulun väitöskirjaopinnoista alkanut ja Helsingin yliopistossa kolme vuosikymmentä jatkunut teatterin ja draaman ohjaamisen ja opetuksen kehittämis- ja tutkimustyöni. Teos on tarkoitettu erityisesti draamaa ja teatteria perusopetuksen piirissä ohjaaville opettajille sekä sen ohjaamista opiskeleville opettajaopiskelijoille. Se jakaantuu kahteen osaan, joista ensimmäinen taustoittaa draama- että teatterikäsitteiden määrittelyä perusopetuksen viitekehyksessä, korostaa opettajan dramaturgisen ajattelun tärkeyttä sekä perustelee opetusalueen merkitystä ohjattavan näkökulmasta. Toinen osa tarjoaa tutkimusperäistä tietoa ja tukea ohjaamisen ja opettamisen käytäntöön. Teoksessa käytetään sekä draama että teatteri nimikkeitä. Tutkimuksen, opettajankoulutuksen, opetuksen käytänteiden ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden kehitys ovat kaikki osaltaan vaikuttaneet siihen, että draama, joka on opetusalueesta laajasti kansainvälisesti käytetty käsite, on sekä käsitteenä että teatteriopetuksen toteutusmuotona vakiinnuttanut paikkansa myös osana suomalaista teatteritaiteen kenttää. Draama, soveltavan teatterin genreen sijoittuvana toimintamuotona, tarjoaa perusopetuksessa kaikille lapsille ja nuorille mahdollisuuden tutustua teatteriin taidemuotona. Draama on määritetty perusopetuksessa toteutettavaksi luokkamuotoiseksi, vuorovaikutteiseksi, toiminnalliseksi ja kokemukselliseksi opetustoiminnaksi, jossa keskitytään yhdessä toimimiseen teatteritaiteen keinoja käyttäen. Draaman opetuksen keskiössä ovat teatterille ominaiset ilmaisumuodot ja kuvitteelliset tilanteet, joissa oppilaat toimivat sekä rooleissa että omana itsenään.

Työskentely tapahtuu pääosin ryhmässä ilman ulkopuolista yleisöä¹. Soveltavien teatterimuotojen mukaisesti oppijat osallistetaan teatteritaiteellisen toiminnan avulla tarkastelemaan, tekemään valintoja ja järjestelemään työskentelyn kohteena olevia asioita. Edellä kuvattu ei sulje pois teatterin esittävien muotojen opettamista osana perusopetusta, myös niitä voidaan harjoitella ja toteuttaa². Kouluteatterilla on aina ollut paikkansa perusopetuksessa.

Teoksen ja sen taustalla olevien tutkimushankkeiden lähtökohdiana olivat sekä opettajankoulutukselliset että opetustyössä kohdatut ohjaukselliset haasteet. Opettajankoulutuksen näkökulmasta haasteena on se, että edelleenkin läheskään kaikilla opettajaksi opiskelevalla ei ole omakohtaisia kokemuksia oppilaan roolista draamatyöskentelyssä. Heillä ei ole etukäteiskäsitystä siitä, mitä on draama- ja teatteriopetus perusopetuksen kontekstissa. Niihin liittyviä oppimiskokemuksia syntyy vasta opettajankoulutuksen aikana, kun opiskelijat pääsevät osallistumaan aikuisryhmän draamaprosesseihin perusopinnoissa ja, niin halutessaan, valinnaisissa opinnoissa. Nämä prosessit yhdessä draaman opetukseen ja ohjaamiseen liittyvien opetusharjoittelukokemusten kanssa muodostavat monelle sen kokemustaustan, jonka avulla opiskelijan tulisi kehittyä opettajan roolissa myös draaman ohjaamisen analyyttiseksi ja kriittiseksi asiantuntijaksi. Haasteena on se, että perusopetuksen ryhmät toimivat ohjaamis-opetustilanteissa usein hyvin eri tavoin kuin opettajankoulutuksen valikoituneet aikuisryhmät. Yliopistoopinnoissa opittua ja koettua täytyy osata soveltaa käytännön kouluelämään. Opetuksen ja ohjaamisen erityishaaste on toiminnan

- 1 Toivanen T. *Draaman opettamisesta. POPS2016 Tukiaineisto*. Opetushallitus, 2016. URL: <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/draaman-opettamisesta>
- 2 Toivanen, T. ”*Mä en ois kyllä ikinä uskonu ittestäni sellasta.*” Teatterityön merkityksestä peruskoulun 5. ja 6. -luokkalaisten kokemina. Teatteritaiteen väitöskirja. Teatterikorkeakoulu, ActaScenica9, 2002.

avoin, toiminnallinen ja vuorovaikutuksellinen luonne. Se poikkeaa ”perinteisistä luokkaopetuksen muodoista”, joissa pulpetit, istumajärjestys, oppimateriaalit ja opettajan rajaama kommunikaatio jäsen-tävät opetustilannetta. Draamatunneilla työskennellään tyhjäksi raivatussa tilassa, oppilaiden välinen kommunikaatio on vapaampaa, toiminnallisuus ja oppilaiden tuottamat yllätykselliset ratkaisut vaikuttavat sekä opettajan ja oppilasryhmän väliseen vuorovaikutukseen että ohjaamis-opetustilanteen hallintaan. Draamaosaamisen ohella korostuvat ymmärrys teatterista taidemuotona, opettajan kokonaisvaltainen läsnäolo ja vuorovaikutustaidot. Edellä kuvatut seikat ovat haastavia erityisesti ohjaajalle, joka aloittaa työskentelyn ohjaamisen. Ohjaajana hänellä tulisi olla kykyä rakentaa teatteritai-teellisia oppimisprosesseja. **Anna-Lena Østern**, suomalaisen draa-makasvatuksen ”grand old lady” ja emerita professori Jyväskylän, Åbo Academin ja Tronheimin yliopistoista tarkastelee luvussaan dramaturgian merkitystä opettamisen näkökulmasta. Hän kuvaa pedagogiikkaa esteettisenä prosessina ja opettajaa dramaturgina, joka työstää oppimistapahtumia performanssina ja opetustilaa toi-minnallisen tutkimisen areenana.

Ohjaamisen haasteisiin pyrittiin löytämään tutkimuksellisia vas-tauksia 2009³ Helsingin yliopistossa käynnistämälläni ”**Haasteena tyhjä tila**” -draamakasvatuksen kehittämisen ja tutkimus-hankkeella. Sen tavoitteena oli pyrkiä jäsentämään draama- ja teatteriopetuksen käsitteistöä perusopetuksen kontekstissa, hah-mottamaan taustaa opetuksellisille haasteille, pedagogiikalle sekä draaman hyödyntämiselle opettajankoulutuksellisenä menetelmänä.

3 Toivanen, T. & Rantala, H. & Ruismäki, H. Young primary school teachers as drama educators - possibilites and challanges. Teoksessa: Ruismäki H. & Ruokonen I. (toim.) *Arts-Contact Points Between Cultures. 1st International Journal of Intercultural Arts Education Conference: Post-Conference Book*. University of Helsinki. Research Report 312, 2009.

Haasteena tyhjättila -hankkeessa pyrittiin tutkimuksen keinoin selvittämään niitä tekijöitä, joita draamaa ohjaavat opettajat⁴ ja sen ohjaamista harjoittelevat opetusharjoittelijat pitävät haasteellisina⁵. Haasteisiin pyrittiin löytämään vastauksia tutkimuksen avulla. Tutkimushanke jakautui kahdeksi osatutkimushankkeeksi; 1) Draamakasvatus ja luova pedagogiikka ja 2) Mitä on laadukas draamaopetus?

Tutkimushankkeiden laajempina yhteiskunnallisena pyrkimyksenä on ollut tukea nykyisiä ja tulevia opettajia vastaamaan vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman mukanaan tuomiin draamaopetuksen haasteisiin. Äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen perusteisiin sijoitettu draama vahvisti sen asemaa, vaikka siitä ei tullutkaan omaa oppiainetta. Draama sai omat oppimisen tavoitteet ja sisällöt, jotka velvoittavat opettajia sen opettamiseen. Opetussuunnitelman toteuttamisen tueksi kirjoittamani Lentoondraama ja teatteri perusopetuksessa⁶ sisälsi ehdotelman draaman

- 4 Toivanen, T., Antikainen, L., & Ruismäki, H. Teacher's Perceptions of Factors Determining the Success or Failure of Drama Lessons. *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, 45, (2012): 555–565.
- 5 Toivanen, T., Pyykkö, A., & Ruismäki, H. Challenge of the Empty Space: Group Factors as a Part of Drama Education. *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, 29, (2011): 402–411.
Pyykkö, A., Toivanen, T. & Ruismäki, H. Towards a functioning group with drama methods. Teoksessa: Muldma, M. & Talts, L. (toim.). *Education in multicultural environment*. Tallinn University, 2012.
Toivanen, T. & Pyykkö, A. Group Factors as a Part of Drama Education. *The European Journal of Social & Behavioral Sciences*. 2/2, (2012): 150–168.
Toivanen, T. & Pyykkö, A. Challenge of the Empty Space: Group Factors as a Part of Drama Education part 2. *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, 69, (2012): 2289–2298.
Toivanen, T., Mikkola, K., & Ruismäki, H. Challenge of the Empty Space: Pedagogical and multimodal interaction in drama lessons. *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, 69, (2012): 2082–209.
- 6 Toivanen T. *Lentoondraama ja teatteri perusopetuksessa*. SanomaPro, 2015.

ja teatterin opettamisen opetussuunnitelmaksi tavoitteineen ja sisällöineen vuosiluokille 1–9.

Draamakasvatus ja luova pedagogiikka – osatutkimushankkeen (2012–2016) tavoitteena oli tarkastella, miten luovan pedagogiikan eri osa-alueet; luova opettaminen, luovuutta tukeva ympäristö sekä luova oppiminen, toteutuvat draaman opettamisessa ja ohjaamisessa opetusharjoittelu- että kouluympäristössä. Keskiössä oli luovan oppimisen sekä sitä tukevan pedagogisen ympäristön määrittely draamaopetuksen kontekstissa.

Tutkimuskysymyksiä on kolme:

- 1) Mitä on luova oppiminen draamatunneilla?
- 2) Millaisia luovuutta tukevan oppimisympäristön piirteitä draamatunneista voidaan löytää?
- 3) Missä määrin ja millaisia luovan oppimisen tilanteita ja piirteitä oppitunneilla esiintyy?

Keskeisin osa tutkimusaineistoa kerättiin videoimalla draaman opetustilanteita (2011–2014). Aineistoa tarkasteltiin laadullisella videoanalyysillä. Hankkeen tuloksia on esitelty kansainvälisissä tutkimusartikkeleissa⁷. Tässä teoksessa aihetta käsitellään luvussa ”Tuokeeko draaman ohjaaminen ohjattavien luovuutta? Näkökulmia draaman ohjaamiseen ja ryhmäluovuuteen.” Alun perin Journal for Drama in Education -lehdessä 2016 julkaistun artikkelin⁸ kirjoittajina

7 Toivanen T & Halkilahti L. Investigating pupils' group creativity in drama - Teacher trainees fostering a creative classroom environment. *International Journal of Research in Education Methodology*. 5(3), (2014): 757–766.

Toivanen T., Halkilahti L. & Ruismäki H. Creative pedagogy - Supporting children's creativity through drama. *The European Journal of Social & Behavioural Sciences*. 3/7, (2013): 1168–1179.

8 Toivanen, T., Salomaa, R.-L., & Halkilahti, L. Does classroom drama support creative learning? Viewpoints on the relationship between drama teaching and

olivat kanssani KM **Riikka-Liisa Salomaa** luokanopettaja ja draaman aineenopettaja sekä KM **Laura Halkilahti**, draamaan erikoistunut luokanopettaja.

Mitä on laadukas draamaopetus -osatutkimushankkeen (2014–2017) avulla pyrittiin luomaan teorianmallia laadukkaana draamaopetuksen eri osa-alueista ja kehittämään edelleen opetusalueen pedagogiikkaa. Tavoitteena oli auttaa opettajaa ja ohjaajaa tiedostamaan, suunnittelemaan ja arvioimaan omaa toimintaansa ja päätöksensä draamaopetuksen viitekehityksessä antamalla tarkastelulle teoreettisia perusteita. Tutkimushankkeessa ohjaamisen eri osa-alueiden tarkastelussa sovellettiin opetustoiminnan vuorovaikutuksen laadun tarkasteluun kehitettyä Teaching through Interaction-mallia⁹. Mallilla on vahva teoreettinen ja empiirinen tausta ja sitä on käytetty laajoissa kansainvälisissä opetusvuorovaikutukseen liittyvissä tutkimushankkeissa. Tarkastelu kohdistui opettajan tarjoamaan tunnetukeen, oppimisen ohjaukselliseen tukeen ja ryhmän toiminnan organisoimiseen.

Tutkimuskysymykseksi tarkentui:

1. Millaisin opetuksellisin ja ohjauksellisin toimenpitein ohjaaja voi tukea ohjattavien luovaa, taiteellista, kokemuksellista ja toiminnallista oppimisprosessia?

group creativity. *The Journal for drama in Education*, 32(1), (2016): 39–56.

9 Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T., DeCoster, J., Mashburn, A. J., Jones, S. M., Brown, J. L., Cappella, E., Atkins, M., Rivers, S. E., Brackett, M. A. & Hamagami, A. Teaching through interactions: Testing a developmental framework of teacher effectiveness in over 4000 classrooms. *The Elementary School Journal*, 113(4), (2013) 461–487.

Hankkeen tavoitteena oli luoda ohjaamisen eri tekijöitä kuvaava teoreettinen tarkastelumalli. Kehitettyä analyysi- ja havainnointimallia oli tarkoitus käyttää pedagogiikan kehittämässä sekä tutkimuksessa. Osatutkimushanke toteutettiin menetelmällisesti pääosin videoanalyysiin pohjautuvana laadullisena tutkimuksena, jossa kutakin ohjaamisen osa-aluetta tarkasteltiin yhdessä pro gradu tutkimuksessa.

Tutkimushankkeeseen liittyen valmistui (2014–2018) kaksitoista pro gradututkielmaa sekä yhdeksän kansainvälistä ja kotimaista tutkimusartikkelia. Tutkimusten avulla kehitettiin, testattiin ja raportoitiin tarkastelumalleja draamaopetuksen emotionaaliseen tuen, toiminnan organisoinnin ja oppimisen tuen alueille. Osatutkimuksissa mainitut kolme draamaopetuksen ulottuvuutta oli jaettu tarkempiin osa-alueisiin. Tässä teoksessa on mukana viisi tutkimushankkeen tuloksia esittelevää lukua seuraavilta kirjoittajilta.

Ohjaajan antamaa tunnetukea käsittelevän artikkelin on kanssani kirjoittanut **Riikka-Liisa Salomaa**. Hän käsittelee pro gradututkielmassaan ohjaajan antamaa tunnetukea myönteisen oppimisilmapiirin ja oppilaslähtöisyyden näkökulmista¹⁰. Hän oli kirjoittajana myös kolmessa kansainvälisessä tutkimusartikkelissa. Artikkelissamme on myös tuloksia **KM Larissa Säntin** pro gradusta¹¹.

Emmi Valla, KM ja draamaan erikoistunut luokanopettaja käsittelee artikkelissaan “Opettaja luovana roolimallina” opettajan/ohjaajan roolia ja merkitystä onnistuneiden draamatuntien mahdollistajana. Artikkelissa tarkastellaan läsnäolon, oheisviestinnän ja tilannejoustavuuden ulottuvuuksia osana laadukasta ohjaamista.

10 Salomaa, R.-L. *Avaimia luovaan ympäristöön – positiivinen ilmapiiri ja oppilaslähtöisyys draamatunneilla*. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu, 2014.

11 Säntti, L. *Opettajan sensitiivisyyden vaikutukset oppilaissa ilmenevään luovuuteen draamatunneilla*. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu, 2015.

Nelli Louhivuori, HuK; KM ja draamaan erikoistunut luokanopettaja käsittelee artikkelissaan draamaohjaajan keinoja tukea ohjattavien sitoutumista draamatoimintaan. Artikkelissa esitellään ohjaajan toiminnan sekä toimintamuotojen valinnan vaikutuksia ohjaamiseen.

Jasmine Gustafsson, KM, draamaan erikoistunut luokanopettaja. Hän käsittelee artikkelissaan fiktiossa toimimista ja sen ohjaamista draamatoiminnan aikana. Artikkelissa paneudutaan draamatoiminnan suunnitteluun fiktiossa toimimisen näkökulmasta.

Sini Herva, KM ja draamaan erikoistunut luokanopettaja. Hän käsittelee artikkelissaan sitä, miten draamatoiminta kehittää luovuuden lisäksi myös osallistujien ajattelutaitoja. Artikkelitarkastelee sitä, kuinka draama yhdistää osallistujien luovaa ja kriittistä ajattelua.

Kolmas, opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittama, kehittämis- ja tutkimushanke **KEHU**- (2017–2022) toteutettiin osana kahta valtakunnallista Uudistuva opettajankoulutushanketta. Hankkeen keskiössä oli opettajan kokonaisvaltaisten vuorovaikutustaitojen kehittäminen. Uuden oppimiskäsityksen mukaan opettajan professionaalinen rooli on johtaa ja ohjata oppilaiden työskentelyä. Ohjatessaan draamaa tai teatteria opettaja käyttää vahvistettuja muotoja sekä puhutusta että sanattomasta ilmaisusta 1) ollakseen innostava roolimalli, 2) ollakseen joustava, 3) innostaakseen ohjattavia toimimaan, 4) luodakseen positiivisen toiminta- ja oppimisilmapiiriä ja 5) rohkaistakseen ohjattavia keksimään omia luovia ratkaisuja. Samaan aikaan opettajan tulee myös luoda positiivista johtajuutta kontrolloidakseen ja ohjatakseen toiminnan ja oppimisprosessin etenemistä. Opettajan kokonaisvaltaisella läsnäololla on siis merkittävä rooli ohjattava lähtöisessä opetuksessa ja toiminnan ohjaamisessa.

Tutkimuskysymykseksi tarkentui seuraava:

Onko opettajia mahdollista kouluttaa kokonaisvaltaisempaan kehötietoisuuteen osana opetuksellista vuorovaikutusta, jonka avulla pyritään avoimemman ja vuorovaikutteisemmän oppimisympäristön luomiseen?

Tutkimushankkeessa tarkasteltiin teorialähtöisesti sitä, voiko opettajaa/ohjaajaa kouluttaa tiedostamaan ja hyödyntämään, omaa kehollisuuttaan opetuksen vuorovaikutustilanteissa kehittämällä kehotietoisuutta (kontakti itseen) ja vuorovaikutustaitoja (kontakti toisiin). Kehotietoisuudella tarkoitetaan sitä, että opettaja tulee tietoiseksi kehollisuudestaan sekä sen merkityksestä vuorovaikutustilanteissa sekä suhteessa ryhmään että tilaan. Hankkeessa rakentui KEHU-toimintamalli, jossa kokonaisvaltaista vuorovaikutusosaamista kuvaavana käsitteenä käytettiin nonverbaalia välittömyyttä (*nonverbal immediacy*) Käsitteen on opetusvuorovaikutukseen tuonut amerikkalainen vuorovaikutustutkija Andersen (1979)¹². Hankkeessa nonverbaali välittömyys määrittyi käyttäytymisrakenteeksi, joka ilmenee opetustilanteissa ohjaajan aktiivisena ja tarkoituksen mukaisena liikkumisena tilassa (etäisyysviestintänä), positiivisina pään eleinä ja hymyilyinä, katsekontakteina, vartalon eteenpäin suuntautuvina asentoina, rentoutena ja avoimuutena, positiivisina ja tarkoituksenmukaisina eleinä ja kosketuksina sekä vaihtelevana äänen käyttämisenä^{13,14}. Tutkimushankkeen toisena tavoitteena oli

- 12 Andersen, J. F. Teacher immediacy as a predictor of teaching effectiveness. Teoksessa: Nimmo D. (toim.), *Communication Yearbook 3*. Transaction Books, 1979
- 13 Toivanen T., Seppänen S., Pöysä S., Pakarinen E. ja Lerkkanen M-K Teacher nonverbal immediacy: A validation study of the TeNOI observation scale. *Scandinavian journal of Educational Research*, 2025 (julkaisematon).
- 14 Toivanen T., Seppänen S., Pöysä S., Pakarinen E. ja Lerkkanen M-K Teacher nonverbal immediacy: A validation study of the TeNOI observation scale. *Scandinavian journal of Educational Research*, 2025 (julkaisematon).

pyrkiä luomaan opetusharjoittelun ohjaamisen toimintamalli, jonka avulla voitaisiin koulutuksellisesti avata kehotietoisuuden merkitystä osana kokonaisvaltaista opetuksellista vuorovaikutusta.

Yhdessä KT **Anu Pyykkön** ja KM **Vilma Berggrenin** kanssa kootussa KEHU-toimintamallissa¹⁵, oli edellä kuvatun nonverbaalin vuorovaikutuksen lisäksi ryhmävuorovaikutusta ja haastavia kohtaamisia tarkastelevat osat. Hankkeen toteuttamiseen osallistuivat lisäksi ohjaamani draaman väitöskirjatutkijat Sirke Seppänen ja Miia Kaasinen sekä maisteriopiskelijat Heli Makkonen, Cia Rätty, Erik Tonteri, Tutta Tyrsky ja Sofia Papatheocharous. Toimintamalli on suunnattu erityisesti opettajankoulutukseen ja opetusharjoittelujen ohjaamiseen, mutta se soveltuu myös jo ammatissa toimiville opettajille ja ohjaajille oman toiminnan reflektointiin. Malli auttaa tiedostamaan, kuinka ohjaajan keholliset viestit ja läsnäolo vaikuttavat siihen, millaista vuorovaikutusta ohjatessa syntyy. Ohjaajan tulisi kyetä viestittämään kokonaisvaltaisesti saatavuutta, hyväksyntää ja kannustusta, jotta ohjattaville syntyisi onnistumisen kokemuksia ja ryhmäkoheesio vahvistuisi. Myönteinen ilmapiiri ja onnistumiset lisäävät ohjattavien Itseluottamuksen ja uskallusta toimia. Onnistumiset ja hyväksytyksi tuleminen tunne avaa ohjattavien kykyä toimia ja tuottaa luovia ratkaisuja. Kun yksilöiden rohkeus toimia kasvaa ja ryhmän jäsenet kannustavat toisiaan, uskaltavat yksilöt kokeilemaan yhä vaativampia tehtäviä. Näin mahdollistuvat oppiminen, luovuus ja jaettu tekijyys. KEHU-hankkeeseen osallistuneista tutkimusryhmän jäsenistä tähän julkaisuun ovat artikkeleita kirjoittaneet seuraavat.

15 Toivanen, T. Pyykkö A. ja Berggren V. *KEHU-toimintamalli: opas opettajaksi opiskelevan vuorovaikutusosaamisen ohjaamiseen*. HELDA. Helsingin yliopiston avoin julkaisuarkisto, 2021. URL: <http://hdl.handle.net/10138/314104>

Sirke Seppänen, FT, tutkija/draamakouluttaja. Sirke toimi tutkijana ja kouluttajana Haasteena tyhjä tila-/KEHU-tutkimushankkeessa. Hän käsittelee artikkeleissaan improvisaatioharjoittelun kehollisia ja psykologisia vaikutuksia, joita hän on tutkinut käyttämällä kasvatustieteen, teatterin, psykologian ja neurotieteen menetelmiä. Monitieteisen tutkimuksen kautta hän osaltaan rakentaa empiiristä ja teoreettista pohjaa teatterin ja draaman käyttämiselle opetuksessa.

Anu Pyykkö, KM; KT, draamaan yliopisto-opettaja; toimii tällä hetkellä Helsingin yliopistossa. Hän oli tutkijana Haasteena tyhjä tila- hankkeessa sekä kehittäjänä, tutkijana ja kouluttajana KEHU-tutkimushankkeessa. Hän käsittelee artikkelissaan ryhmäilmiöitä teatteri- ja draamatoiminnan aikana. Hän kuvaa ryhmädynamiikan ilmenemistä ja vaikutusta toimintaan sekä ohjaajan mahdollisuuksia tukea ryhmän kehitystä.

Erik Tonteri, KM, draamaan erikoistunut luokanopettaja oli mukana KEHU-tutkimushankkeessa. Hän käsittelee artikkelissaan palautetta ja sen merkitystä ohjaajan työssä. Artikkelissa tarkastellaan palautteen eri tekijöitä ja niiden vaikutuksia ohjattavan ryhmän toimintaan. Tarkoituksena on myös herättää lukija havainnoimaan ja mahdollisesti myös kehittämään omaa palautteenantoaan.

Haluan kiittää Taideyliopistoa ja Teatterikorkeakoulua mahdollisuudesta toteuttaa tämä teos, samanaikaisesti kun oma tiedekuntani on lopettamasta draamaopintojen tarjoamista tuleville opettajille. Suuntaviivoja-teos ei kuitenkaan ole muistelmateos vaan uusia näkökulmia avaava kokonaisuus. Se on pieni ote opetus- ja tutkimustyöstä sekä niistä reilusta sadasta erilaisesta julkaisusta, joita olen teatteri- ja draamaopetuksen ja ohjaamisen alalle, yksin ja yhdessä muiden kanssa, tuottanut. Toivon, että draamaa tai teatteria perusopetuksessa ohjaavat tai sitä opiskelevat voivat hyödyntää teosta omassa

työssään ja omaa toimintaansa reflektoidessaan. Pyrkimyksenä on ollut antaa lukijalle suuntaviivoja, joiden avulla toteuttaa ohjattavien näkökulmasta mielekästä, innostavaa ja elämyksellistä toimimista ja oppimista draaman ja teatterin oppimisympäristöissä.

Vantaalla 31.8.2025

Tapio Toivanen

dosentti, TeT, KM

1. Taustaa ohjaamiselle ja opettamiselle



Draamaa vai teatteria

– vai molempia

Pohdintaa draama- ja teatteriopetuksen suhteesta suomalaisen taidekasvatuksen kontekstissa

TAPIO TOIVANEN

Tarkastelen tässä luvussa draaman ja teatterin ohjaamista ja opettamista erityisesti perusopetuksen viitekehyksessä, joka on ollut tutkimustoimintani keskiössä. Hahmotan perusopetuksen draaman ja taiteen perusopetuksen teatteritaiteen toisiaan täydentävinä lähestymistapoina lasten ja nuorten teatteritaiteen opetukseen. Pohdin asiaa kolmesta näkökulmasta; opettamisen historiasta, teatteritaiteen monimuotoisuudesta ja opetuksessa käytettävästä käsitteistöä käsin. Rajaan tarkasteluni esittävien taiteiden opettamisesta pelkästään teatteritaiteeseen.

1. Historiallista taustaa teatterin ja draaman suhteesta opetuksen kontekstissa

Käsitykset lapsuudesta, oppimisesta ja teatterista kasvatuksen kontekstissa ovat muuttuneet ajan myötä. Koulun ja teatterin, kuten myös kasvatuksen ja teatterin, välillä on ollut pitkään hyvin vahva yhteys. Teatterilla on ollut aina paikkansa osana suomalaista koulua ja opetusta, vaikka sillä ei ole ollutkaan koskaan itsenäisen oppiaineen asemaa. Kouluteatterin juuret ulottuvat Suomessa aina koululaitoksen syntyyn 1550-luvulle. Kasvatuksen ja teatterin suhdetta on pitänyt yllä myös lapsille ja nuorille ympäri maata järjestetty harrastajateatteritoiminta. Sitä on toteutettu kansalaistoimintana

ja kansansivistystyönä aina 1800-luvun lopulta lähtien, jolloin palokunnat, raittius- ja nuorisoseurat sekä työväenyhdistykset aloittivat toimintansa¹. Sinivuoren² mukaan teatterin harrastaminen ja opiskelu on tapahtunut 2000-luvun vaihteeseen asti monilla paikkakunnilla harrastajateattereiden myötävaikutuksella. Teatteritaiteen opettaminen on järjestäytynyt 1990-luvun alussa valtakunnalliseksi teatteri-ilmaisun perusopetuksiksi, nykyiseksi teatteritaiteen perusopetuksiksi. Teatteritaiteen perusopetusta annetaan peruskoulun ulkopuolisissa oppilaitoksissa ja organisaatioissa. Se on lapsille ja nuorille tarjottavaa vapaaehtoista opetusta, mutta se ei ole osa perusopetuslain ja perusopetusasetuksen mukaista peruskoulussa annettavaa taidekasvatusta.

Koulussa teatteri on kehittynyt erityisesti juhliin liittyvänä toimintana, mutta se on ollut myös osana äidinkielen, lukemisen ja puhumisen opettamisen traditiota. Teatteria on voinut koulussa harrastaa myös kerhotoimintana, valinnaisilla oppitunneilla tai valinnaisina opintojaksoina. Yläkouluissa sitä on voinut opiskella valinnaisaineena. Lukioissa teatterin opiskelu on ollut äidinkielen opetuksen alla valinnaisena tai omana oppiaineenaan ja siitä on saattanut suorittaa lukiodiplomin. Epävirallinen asema ja selkeiden opetustavoitteiden puuttuminen perusopetuksessa on johtanut siihen, että kouluteatteritoiminnalle on kehittynyt ajan myötä muutamia omaleimaisia käytäntöjä. Varsinainen teatteritaitojen opettaminen on ollut vähäistä ja toiminta on ollut esityskeskeistä. Esitykset ovat liittyneet joulu-, itsenäisyys-, äitienpäivä-, raittius- ja keväťjuhliin, aika esiintymisen harjoitteluun on ollut yleensä lyhyt ja

1 Laaksovirta, M. *Suomalainen harrastajateatteri*. Teoksessa: Nurmi, A.-M. (toim.) *Tie teatteri-ilmaisuun*. Yliopistopaino, 1993.

2 Sinivuori, T. *Teatteriharrastuksen merkitys. Teatteriharrastusmotiivit ja taiteellinen oppiminen teatteriesityksen valmistusprosessissa*. Acta Electronica Universitatis Tamperensis, 172, 2002.

näytelmiä on tavallisesti esitetty vain kerran. Toimintaa on tukenut koulunäyttämöille suunnatun näytelmäkirjallisuuden ja näyttämö- ja teatterityön oppaiden perinne. Näytelmäkirjallisuus on ohjannut koulunäytelmien muotoa ja sitonut koulunäyttelemistä kirjoitettuun sanaan. Näyttämö- ja teatterityön oppaat ovat tarjonneet harjoituksia, virikkeitä ja ohjeita lasten ja nuorten ohjaamiseen. Juhliin liittyvä kouluteatteritraditio perusopetuksessa on jatkunut vahvana aina tähän päivään asti. Kouluteatterin haasteena on siis ollut selkeiden opetustavoitteiden ja järjestelmällisen opetuksen puuttuminen, lyhytjänteisyys ja esityskeskeisyys.

Tulokulmani perusopetuksen teatteri- ja draamakeskusteluun on vahvasti teatterissa. Väitöstutkimuksessani³ lähdin ratkomaan edellä esittämiäni koulun teatteriopetuksen haasteita rakentamalla toimintamallia, jossa tavoitteista, prosessista (valmistava teatterityö) ja produktista (esitys) rakentuisi johdonmukainen kokonaisuus. Mallissa näytelmän harjoitus- ja esitysvaihetta edelsi opetusvaihe, joka oli jaksettu määrän ja laadun estetiikan jaksoihin. Työskentelyn jaottelu perustui erityisesti Stanislawsikin⁴ ja Cohenin⁵ näkemyksille näyttelijäntyöstä. Määrän estetiikan jaksolla keskitytään ilmaisurohkeuden kehittämiseen sekä ryhmäkoheesion luomiseen. Työskentelyn tavoitteet jakautuvat kahteen osaan eli sisäiseen ja ulkoiseen työhön oman itsensä parissa. Työskentelyjakso sisältää sisäisten osatekijöiden (mm. ilmaisurohkeuden, keskittymisen, huomiokyvyn, mielikuvituksen) sekä ulkoisten elementtien (mm. kehon ilmaisukyvyn, puheen, äänen, ryhmätajun) kehittämistä. Laadun

3 Toivanen, T. *“Mä en ois kyllä ikinä uskonu ittestäni sellasta.” Teatterityön merkityksestä peruskoulun 5. ja 6. -luokkalaisten kokemina*. Teatteritaiteen väitöskirja. Teatterikorkeakoulu, ActaScenica 9, 2002.

4 Stanislavski, K.S. *Näyttelijän työ omakohtaisen luovan eläytymisen saavuttamiseksi*. Suom. Juhani Konkka. Työväen näyttämöiden liitto, 2013.

5 Cohen R. *Acting Power. The 21st century edition*. Routledge, 2012.

estetiikan vaiheessa työskentelyssä painottuvat edellisten ohella keskittymisen, kontaktin ja vuorovaikutuksen alueet, jotka olin määrittänyt eri näyttelijän työn teorioista näyttelemisen perusvalmiuksiksi. Keskittymisen kautta pyritään lisäämään kykyä näyttämölliseen läsnäoloon. Kontakti korostaa toiminnan yhteisöllisyyttä ja vastaan näyttelijän tai näyttelijöiden kohtaamisen merkitystä näyttämöllä. Vuorovaikutus on läsnäolosta ja yhteisöllisyydestä kasvavaa näyttelijöiden välistä energian jakamista. Opetusvaiheen avulla pyritään luomaan edellytyksiä näyttämölle siirtymiselle. Näytelmän harjoitusvaiheessa kehitetään ohjattavien sisäistä ja ulkoista työskentelyä roolin parissa. Jakso sisältää käsikirjoituksen virittämisen roolin taustoittamisen ja valmistamisen sekä kohtausten ja kokonaisuuden harjoittamisen. Laajemman koko perusopetuksen kattavan draama- ja teatteritaitojen opettamisen tavoitteiden ja sisältöjen kuvauksen vuosiluokille 1–9 olen esittänyt Lentoon-kirjani 2015 ilmestyneessä painoksessa⁶. Kirja sisältää valmiin ja järjestelmällisesti etenevän draama- ja teatteritaitojen opettamisen opetussuunnitelman tavoitteineen ja sisältöineen perusopetukseen.

Draamatoiminnan juuret Suomessa pohjautuvat 1960-luvulle, jolloin teatteriopetuksen rinnalle alkoivat levitä draaman aatteet erityisesti Britanniasta, jossa jo vuosisadan alussa oli herännyt halua uudistaa teatterin käyttämistä kasvatuksen kontekstissa. Draaman kehittymiseen osaksi teatteritaiteen opetusta oli vaikuttanut kritiikki lasten ulkoa opittuun näyttelemiseen kouluteatterissa. Se oli johtanut haluun kehittää teatterilähtöisiä työtapoja, jotka tukisivat lasten luovuutta, spontaanisuutta, improvisatorisuutta ja ryhmäkeskeisyyttä. Anglosaksisten vaikutteiden myötä koulunäytelmien rinnalle opetuksen painopisteeksi otettiin persoonallisuuden

6 Toivanen T. *Lentoon – draama ja teatteri perusopetuksessa*. Sanoma Pro, 2015.

kehittäminen ja vapaa itseilmaisu⁷. Toiminnassa painottui ryhmädynamiikka ja luovan ilmaisun opetusmenetelmiä kehitettiin. Brian Wayn 1967 ilmestynyt teosta *Development through drama*⁸ pidetään ajankohtana, jolloin draamakasvatuksen asema vakiintuu ja se hyväksytään osaksi teatterialaa. Suomeen 1970-luvun alussa perustetun Koulujen luovan toiminnan yhdistyksen pyrkimyksenä oli tukea ja kehittää draamapedagogiikkaa osana koulujen kasvatusta ja opetusta sekä kurssittamalla opettajia että kääntämällä alan kirjallisuutta. Erityisesti brittiläiset Gavin Bolton ja Dorothy Heathcote ovat kehittäneet teatterin ja kasvatuksen välimaastossa risteileviä työtapoja, joiden avulla voidaan käsitellä laajoja, yleisinhimillisiä aihepiirejä. Heidän mukaansa teatterin keinoja tuli käyttää lasten ja nuorten ymmärryksen kehittämiseen. Britanniassa käytiin jo 1970–1980-luvuilla keskustelu siitä, onko draama taideaine (theatre in education) vai opetusmenetelmä (drama in education). Millaista koulujen draamaopetuksen tulisi olla; mitä siinä tehdään, miten sitä opetetaan ja opiskellaan? Onko keskiössä kokeminen vai esittäminen, prosessi vai produkti eli draama vai teatteri. Keskustelussa päädyttiin nykyään valalla olevaan laaja-alaiseen teatteri- ja draamaopetusta yhdistävään näkemys, jonka katsotaan olevan parempi opetusalan määrittäjä kuin erilaiset kahtiajaot.

Suomessa draamakasvatuksen ja -opetuksen työtavat, toimintamuodot ja käsitteistö ovat kehittyneet ja jäsentyneet erityisesti väitöskirjatasoisen tutkimuksen myötä 2000-luvun vaihteesta lähtien. Tutkimuksen myötä ovat opetuksesta käytetyt nimikkeet, kuten luova ilmaisu, luova draama, ilmaisukasvatus, ilmaisutaito tai

7 Slade, P. *Child Drama*. University of London Press, 1969.
Courtney, R. *Play, drama & thought. The intellectual background to drama in education*. Cassell & Collier, 1974.

Bolton, G. *Luova toiminta kasvatuksessa*. Tammi, 1984.

8 Way, B. *Luova toiminta ja persoonallisuuden kehittäminen*. Tammi, 1976.

pedagoginen draama, täsmentyneet laajasti kansainvälisesti käytettyihin draama (drama) ja draamakasvatus (drama education)⁹. Draamaopetuksen kehittymistä on tukenut myös 1990-luvulla aloitettu draaman perus- ja aineenopettaja tasoisten opintojen kehittäminen ja toteuttaminen Jyväskylän yliopistossa, nykyään Jyväskylän avoimessa yliopistossa. Draamakasvatuksen perusopintoja (25 op) on voinut suorittaa myös Helsingin ja Oulun yliopistojen opettajakoulutuksissa. Myös teatterikorkeakoulun täydennyskoulutuksessa aloitettiin sekä teatteri-ilmaisun että draamapedagogiikan opettajakoulutukset 1995, josta ne ovat myöhemmin siirtyneet tanssi ja teatteripedagogiikan laitokselle. Teatteri-ilmaisun ohjaajakoulutus puolestaan alkoi Turun taiteen ja viestinnän oppilaitoksessa 1991. Eri järjestäjien draama- ja teatteriohjaajakoulutukset ovat valmistaneet perusopetukseen runsaasti osaavia luokan- ja aineenopettajia.

Keskustelut ja ymmärrykset siitä, mitä draama ja teatteri ovat tai voisivat olla lasten ja nuorten elämässä taidekasvatuksen kontekstissa, ovat olleet myös meillä tunteita herättäviä ja jatkuvat edelleen. Teatteria on yritetty esittää useaan otteeseen perus- ja toisen asteen oppiaineeksi. Viimeisin yritys tehtiin 2010-luvun vaihteessa 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman tuntijakoesityksen valmistelun ja laadinnan yhteydessä. Silloin käytiin keskustelua, teatterin tai draaman oppiaineeksi ottamisesta perusopetuksessa. Ensimmäinen valmistunut tuntijakoesitys sisälsikin draaman perusopetuksen oppiaineena. Oppiaineen tavoitteena olisi ollut rohkaista, edistää ja kehittää opiskelijoiden taitoja ilmaista itseään draaman ja teatterin avulla sekä kykyä olla rakentavassa vuorovaikutuksessa erilaisten ihmisten ja ryhmien kanssa. Esitys sai tukea opetushallituksesta ja -ministeriöstä, mutta ei eduskunnasta. Lopullisessa

9 Heikkinen H. *Draamakasvatus -opetusta, taidetta ja tutkimista!* Minerva kustannus, 2005.

tuntijakoesityksessä ja sen pohjalta tehdyssä opetussuunnitelmassa draama sijoitettiin osaksi äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen opetusta sekä opetuksen työmuodoksi eri oppiaineissa. Sitä saa tarjota myös valinnaisena oppiaineena. Hämmennystä ja keskustelua on aiheuttanut opetussuunnitelman myötä virallisen statuksen saanut draama-käsite. Draama sai päätöksen myötä myös Suomessa toiminnallisen merkityksen, kun se oli aiemmin ymmärretty pääasiassa näytelmäkirjallisuutena¹⁰. Keskustelu käsitteistä ei suinkaan ole ohi, sillä taideyliopiston esittävien taiteiden kasvatuksen ja koulutuksen 2030 visiohanke¹¹ esittää oppiaineen nimeksi teatteria. Visioryhmän lopuraportin mukaan *”teatteri näyttäytyy suomalaisen taidekasvatuksen kentässä kokoavampana käsitteenä kuin toiset käytössä olevat käsitteet. Teatterin oppiaine pitää sisällään draaman, ilmaisutaidon ja muutkin oppiaineenimikkeet, joiden lähtökohta on teatteritaiteessa.”* Työryhmän esityksessä esittäville taiteilla tarkoitetaan performanssitaideita, sirkusta, tanssia ja teatteria, joita täydentävät esine- ja nukketeatterin, musiikkiteatterin ja esitystekniikan näkökulmat. Perusopetuksen oppiaineiksi se esittää teatteria ja tanssia. Keskustelu draaman asemasta teatterilähtöisen opetuksen nimenä perusopetuksessa, sekä varhaiskasvatuksessa, näyttää siis jatkuvan myös tulevaisuudessa.

2. Ajatuksiani teatterin ja draaman opettamisen välisestä suhteesta opetuksen kentässä – nyt ja tulevaisuudessa

Omassa ajattelussani on tilaa kummallekin käsitteelle ja lähestymistavalle. Ne edustavat erilaisia tulokulmia teatterin opettamiseen

10 Korhonen P. Soveltavasta teatterista ja teatterilähtöisistä menetelmistä – mitä tänään ajattelen. Teoksessa *Hyvä hankaus 2.0*. Pekka Korhonen ja Raija Airaksinen (toim.) Draamatyö, 2014.

11 *Esittävien taiteiden kasvatuksen ja koulutuksen visio 2030*. Metsälä S. ym. (toim.), 2023. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-353-063-8>

lapsille ja nuorille. Pohjaan näkemykseni teatteri- ja draamaopetuksen välisestä suhteesta käsityksiin teatterintaiteen nykyolemuksesta. Se tarjoaa mielestäni toimivan lähtökohdan tarkastella näiden lähestymistapojen välistä suhdetta ja tehtäviä lasten ja nuorten taideopetuksen kentässä. Paavolaisen¹² mukaan teatteritaiteen nykykehityksessä keskeistä on ollut vapautuminen näyttämöaukkoon sidotusta kirjallisuuden esittämisestä. Laajimmillaan teatterin voidaan ymmärtää kattavan kaikki ne esiintymiseen perustuvat muodot, joissa ollaan läsnä esitykseksi ilmoitetussa tilanteessa ja toimitaan fyysisesti. Kyse on teatterin sisäisen puheen siirtymisestä valmiin teoksen korostamisesta tekemisen prosessiin ja kollektiiviseen vuorovaikutukseen. Perinteisen teatterin rinnalle on noussut nykyteatteri, jolle suhde esitystaiteeseen ja performanssiin on keskeistä rajapintaa. Katariina Numminen¹³ hahmottaa kolme näkökulmaa nykyteatteri käsitteeseen. Ne ovat avoimuus teatterin traditiolle, avoimuus suhteessa todellisuuteen ja avoimuus toimintaperiaatteiden suhteen. Perinteisen teatteritaiteen riippumattomuuden ja autonomia rinnalle on noussut aiempaa vahvemmin myös ajatus teatteritaiteen kietoutumisesta yhteiskuntaan ja taidelähtöisen työskentelyn välineellisistä mahdollisuuksista vaikuttaa ihmisten toimintaan ja elämään teatterikontekstin ulkopuolella. Yhä useammin yleisö pyritään saamaan mukaan taiteelliseen prosessiin tai yhteiseen tapahtumiseen merkityksien rakentajaksi. Akateemisessa tutkimuksessa puhutaan teatterin soveltavista (*applied*), osallistavista (*participatory*) tai yhteisöllisistä muodoista (*community tai community-based theatre*). **Soveltava teatteri** on sateenvarjokäsite

12 Paavolainen P. Teatterin ja tutkimuksen vaihtuvat ohjelmat. Teoksessa *Taide, kertomus ja identiteetti*. Pia Houni ja Pentti Paavolainen (toim.), Teatterikorkeakoulu, Acta Scenica 3, 1999.

13 Numminen K. Johdanto. Teoksessa *Nykyteatteri 2000-luvun alun uusi skene*. Annukka Ruuskanen (toim.) Teatterikorkeakoulu. Like Kustannus Oy, 2011.

teatterin tekemisen tavoille, jotka rikkovat perinteisen länsimaisen teatteritradition ja muodot. Helen Nicholsonin¹⁴ mukaan termiä käytetään eräänlaisena lyhenteenä kuvaamaan dramaattisen toiminnan muotoja, jotka esiintyvät pääasiassa perinteisten valtavirran teatteri-instituutioiden ulkopuolella ja jotka on erityisesti tarkoitettu hyödyttämään yksilöitä, yhteisöjä ja yhteiskuntia. Sitä luonnehtivat yhteiskunnalliset aiheet ja tavoitteet sekä yleisöä osallistava ote. Esitysmuotona se tuo esiin helposti syrjään jäävien tarinoita ja näkökulmia sekä pyrkii avaamaan tilaa uudenaikaisille keskusteluille¹⁵. Soveltavaa teatteria toteuttavat sekä erilaiset ammattiteatteriryhmät että koulutuksen ja opetuksen piirissä toimivat ohjaajat.

Soveltavan teatterin tavoitteet ja kohdealueet voidaan jakaa karkeasti kasvatuksellisiin, yhteisöllisiin ja terapeutteisiin alueisiin¹⁶. Kasvatuksellisella osa-alueella tarkoitetaan laajasti lasten ja nuorten kanssa toimimisen lisäksi aikuiskoulutuksellista, valmennuksellista tai yhteisöllistä ymmärryksen lisäämistä tai interventiota. Toiminnalla pyritään osallistujien ajattelun muutokseen tai toisin tekemiseen. Soveltavien teatterimuotojen keskiössä ovat usein yhteisön jäsenet, heidän ongelmansa tai muutostarpeensa. Heidät osallistetaan teatteritaiteellisen toiminnan avulla tarkastelemaan, tekemään valintoja ja järjestelemään työskentelyn kohteena olevia asioita¹⁷. Työskentelyn avulla pyritään vaikuttamaan osallistujien asenteisiin, ajatteluun tai toimintaan.

14 Nicholson, Helen, *Applied drama, The gift of theatre*. Palgrave Macmillan, 2014.

15 O'Connor, P., & Anderson M. Research in Post-Normal World. Teoksessa *Applied Theatre: Research*. O'Connor, P., & Anderson M. (toim.) Bloomsbury, 2015.

16 Rusi-Pyykönen M. *Hetkestä syntynyttä: suunnanmuutoksia ja uudenlaista otetta osallistavan teatterin käytäntöihin*. Acta Scenica 57. Taideyliopisto, Teatterikorkeakoulu, 2020.

17 Ventola M-R. *Osallistava teatteri – Laadukas aikalaiskonsepti*. Esittävien taiteiden tutkimuskeskus, Taideyliopisto, 2013.

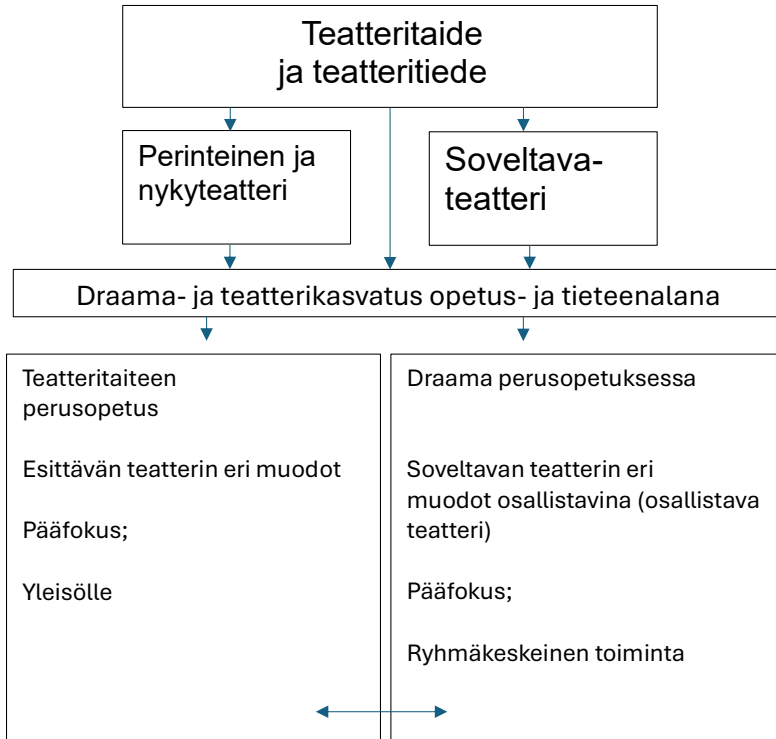
Sijoitan draaman opettamisen ja ohjaamisen omassa ajattelussani soveltavan teatterin sateenvarjon alle. Draamassa korostuu usein itse prosessi vaatimatta osallistujilta teatteritaitoja ja/tai johtamatta välttämättä päätymistä esittävään muotoon¹⁸, siksi draamasta on käytetty myös osallistava teatteri (*participatory theatre*) nimikettä¹⁹. Kouluopetuksessa käytettävät draaman työtavat ja toimintamuodot ovat siis pääasiassa osallistavia. Työskentely tapahtuu pääosin ryhmässä ilman ulkopuolista yleisöä. Draamassa korostuu ohjaajan ja ryhmän sitoutuminen sovittuihin päämääriin sekä työskentelyn yhteisölähtöisyys ja ohjattavien toimijuuden korostaminen ja toteutuminen. Draama soveltavan teatterin muotona tarjoaa tilan sosiaalisen todellisuuden mallintamiselle ja toiminnallisen tavan asenteiden, käsitysten, asioiden sekä ilmiöiden tarkastelulle. Siinä ovat läsnä fiktiivinen ja henkilökohtainen todellisuus samanaikaisesti, kun ihmiselämään ja ihmissuhteisiin liittyviä asioita ja ilmiöitä tutkitaan vakavan leikillisesti ja toiminnallisesti. Draaman opettamisessa ja ohjaamisessa dramaturgiset rakenteet järjestyvät ja rytmittyvät ryhmän toiminnaksi, joihin ohjaaja tietoisesti vaikuttaa ajallisesti, tilallisesti ja tapahtumallisesti. Toiminta tarjoaa ohjattaville mahdollisuuden teatterin keinoin ja draaman toimintamuodoin tapahtuvaan omien ideoiden ja ajatusten kokonaisilmalliseseen ja vuorovaikutukselliseen tarkasteluun. Valitut toimintamuodot ja työtavat mahdollistavat teatteriprosessin ja sen hyödyntämisen keinona kehittää ymmärrystä ja inhimillistä kokemista sekä teatterista taidemuotona että itsestään.

18 Prendergast, M. and Saxton, J. Applied Drama. Teoksessa *Applied Drama*. Prendergast, M. and Saxton, J. (toim.), Intellect, 2016.

19 Toivanen T. Pohdintaa draamakasvatuksen perusteista suomalaisessa koulukontekstissa – opetusmenetelmä vai taideaine. *Kasvatus. Suomen kasvatus-tieteellinen aikakauskirja*. 2/2012, (2012): 92–98.

Draama-käsitteen vakiintuminen on ollut meillä hidasta, sillä opetusalueesta aiemmin käytetty nimitys ilmaisutaito elää edelleen vahvasti perusopetuksen kentällä. Myös käsitteitä draama (*drama*) ja draamakasvatus (*drama education*) käytetään usein samaa tarkoittavina, vaikka niillä onkin eri merkitys. Draamakasvatus on käsitteenä draamaa laaja-alaisempi. Olen määritellyt sen tarkoitettavan erityisesti perusopetuksen kontekstissa toteutettua järjestelmällistä, laaja-alaista ja monipuolista teatteritaiteen eri muotoihin pohjautuvaa opettamisen ja oppimisen jatkumoa²⁰. Draamakasvatus on tutkimuksen myötä kehittynyt Suomessa tällä vuosituhannella omaksi tieteen- ja opetusalakseen. Draama on opetustoiminnasta käytettävä nimike. Draama on perusopetuksessa toteutettavaa luokkamutoista, vuorovaikutteista, toiminnallista ja kokemuksellista opetustoimintaa, jossa keskitytään yhdessä toimimiseen teatteritaiteen keinoja käyttäen. Oppijat tutustuvat teatteriin taidemuotona ja teatterin ilmaisukeinoihin draaman toimintamuotojen avulla. Draaman opetuksen keskiössä ovat teatterille ominaiset kuvitteelliset tilanteet, joissa oppilaat toimivat sekä rooleissa että omana itsenään. Työskentely tapahtuu pääosin osallistavasti eli ryhmässä ilman ulkopuolista yleisöä. Äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa draama integroituu luontevasti kirjallisuuteen, joka tarjoaa työskentelyyn teemoja, kuvitteellisia tapahtumia ja roolihenkilöitä. Keskeisinä oppimisen kohteina ovat oppijoiden kokonaisilmämaisulliset, vuorovaikutus, sosiaaliset sekä tunnetaidot ja draaman teatterilähtöisten toimintamuotojen hyödyntäminen omien ideoiden ja ajatusten ilmaisuvälineenä.

20 Toivanen T. Draaman opettamisesta. *POPS2016-tukimateriaali*. 2016.
<https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/draaman-opettamisesta>,



Kaavio 1. Taiteen perusopetuksen ja perusopetuksen draaman lähestymisnäkökulmat teatteritaiteen opetukseen

Esitän kaaviossa teatteritaiteen perusopetuksen ja perusopetuksen draamakasvatuksen tasavertaisina teatteritaiteen opetuksen muotoina, jossa niitä erottavana tekijänä on lähestymisnäkökulma, kummankin opetusalueen pohjautuessa teatteritaiteeseen. Esitykseni pohjautuu Rasmussenin²¹ ajatukseen tarkastella

21 Rasmussen, B. Applied theatre and the powerplay – An international viewpoint. *Applied Theatre Researcher*. 1/2000, (2000). <https://www.intellectbooks.com/asset/756/atr-1.2-rasmussen.pdf>

teatterimuotoja horisontaalisesti niin, että yhteiskunnan eri sektoreille suuntautuva teatteritoiminta määritellään sektoreittain tasa-arvoisina. Draamassa lähtökohtana on soveltava teatteri. Siinä painottuu osallistavan teatterin pyrkimys taidelähtöisen työskenteilyn välineellisistä mahdollisuuksista vaikuttaa oppijan toimintaan ja elämään. Taiteen perusopetuksessa keskiössä on esittävän teatterin muodot. Kummankin opetuksen alueella voidaan kuitenkin toteuttaa kaikkia teatterigenrejä.

Tavoitteiden tasolla draaman tehtäväksi osana perusopetusta ja äidinkielen ja kirjallisuuden oppiainetta vuosiluokilla 1–9 on määriteltä oppijan luovuuden, omien ideoiden ja ajatusten ilmaisemisen tukeminen. Draamassa oppija oppii käyttämään draaman toimintamuotoja ja työtapoja äänellisiä ja kehollisia ilmaisukeinojaan hyödyntäen²². Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman²³ mukaan teatteritaiteen opetus on tavoitteellista, tasolta toiselle etenevää, ensisijaisesti lapsille ja nuorille järjestettävää taiteenalan opetusta, joka antaa oppilaalle valmiuksia ilmaista itseään ja hakeutua myöhemmin ammatilliseen koulutukseen. Teatteritaiteen perusopetuksen tavoitteena on kehittää oppijan omia taiteellisia prosesseja ja esiintyjyyden toteutumista erilaisissa teatteriesitysten muodoissa. Nämä kaksi rinnakkaista instituutiota, peruskoulu ja taiteen perusopetus, toteuttavat teatteritaiteen opetusta tukien sekä täydentäen toisiaan ja tuoden opetuksen kentälle koko teatteritaiteen kirjon.

Perusopetuksen draaman ja taiteen perusopetuksen teatteritaiteen opettamisen välistä tehtäväjako voi tarkastella myös teatteritaiteen historiaan peilaten. Soveltavan teatteri, myös draamallisen

22 *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*, 2014. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf

23 *Taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän perusteet*, 2017. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/186920_taideen_perusopetuksen_laajan_oppimaaran_opetussuunnitelman_perusteet_2017-1.pdf

lähestymistavan, taustalla on Bertold Brechtin²⁴ vieraannuttamisen ja asioiden älyllisen käsittelyn idea. Käytän seuraavassa draama ja teatteriopetuksen näkökulmien hahmottelussa Brechtin esittämää eepisen teatterin ja eläytyvän teatterin erojen määrittelyä. Draama on omaksunut eepisen teatterin pyrkimykset havahduttaa osallistuja tiedostamaan omaan elämäntilanteeseensa vaikuttavia yhteiskunnallisia tekijöitä, käsiteltävien aiheiden ajankohtaisuutta ja läheisyyttä toimijalle, draaman kaaren rikkomisen eli episodimaisuuden sekä etäännyttämisen metodin. Ne ovat vaikuttaneet soveltavan teatterin ja draamakasvatuksen muotokielen kehittymiseen²⁵. Seuraavassa taulukossa on rinnastettu Brechtin esittämä draamalisen ja eepisen muodon omaavan teatterin jaottelu soveltaen sitä teatteritaiteen- ja draamaopetuksen näkökulmaeroiksi.

24 Berch B. *Aikamme teatterista: Epäaristotelelaisesta dramatiikasta*. Suomentanut Max Rand. Forum-kirjasto 11. Tammi, 1965.

25 Eriksson, S. A. *Distancing at Close Range. Investigating the Significance of Distancing in Drama Education*. Akademisk avhandling. Pedagogiska fakulteten I Åbo Akademi, 2009.

Esittävän (draamallisen) muodon omaava teatteriopetus oppijan näkökulmasta	Osallistavan (eepin) muodon omaava draamaopetus oppijan/ osallistujan näkökulmasta
Pyrkimyksenä oppijan/ näyttelijän näyttelemisen taitojen harjaantumisen kautta kietoa katsoja mukaan näyttämön tapahtumiin.	Pyrkimyksenä tehdä osallistujasta tarkkailija ja herättää hänen aktiivisuutensa toimia roolissa tai tarkkailijana kuvitteellisissa tilanteissa.
Tarjota näyttelemisen kautta katsojalle elämys, herättää tässä tunteita johdattamalla katsoja tapahtumien keskelle (suggestio).	Pakottaa osallistuja tutkimaan ja tekemään päätöksiä, kun hän joutuu tapahtumien eteen. Pyrkimyksenä maailmankuvaan vaikuttaminen (argumentointi).
Ihminen edellytetään yleisesti tunnetuksi ja muuttumattomaksi.	Ihminen on tutkimuksen kohde, muuttuva ja muutettavissa oleva.
Jännitys kohdistuu loppuratkaisuun, kohtausten seuratessa toisiaan (kasvaminen)	Jännitys kohdistuu tapahtumiin, jokainen kohtaus on itsenäinen (montaasi)
Esityksellä on suoraviivainen kehitys	Toiminnalla on polveileva, hyppäyksittäinen kehitys
Ihminen kiinteänä suureena – intentiot ja niiden vaikutukset	Ihminen kehitystapahtumana – syitä ja seurauksia hahmottava rakenne
Näyttelijät ja yleisö	Työskentelevä ryhmä

Taulukko 1. Teatterin- ja draaman opettamisen ja ohjaamisen näkökulmat teatteriin Brechtin eepin ja eläytyvän teatterin määritelmistä johdettuina

Brechtin esittämä jaottelu ei kaikilta osin ole enää ajantasainen, mutta toimii mielestäni edelleen draaman ja teatteritaiteenopetuksen toisiaan täydentävien tavoitteiden hahmottamisen lähtökohtana. Selkeä kahtiajako on nykypäivänä hämärtynyt, sillä teatteritaiteen ja draaman opetus pitää sisällään monia samankaltaisia ulottuvuuksia ja toimintamuotoja. Kumpikin on tänä päivänä sekä prosesseja että tuotteita. Teatteriesitykset eivät ole pelkästään suoraviivaisia ja yleisö pelkkä vaikuttamisen kohde. Perinteinen roolihenkilöt, juoni ja eheä fiktio rakenne ei ole enää ainoa tapa lähestyä teatteriesitystä vaan nykyään näitä elementtejä saatetaan käyttää pelkästään esityksen fragmentteina²⁶. Teatterin neljäs seinä yleisön ja esiintyjien välillä on kadonnut aina immersiivisyyteen asti. Immersiivisyydellä tarkoitetaan esitysmuotoa, joka tarjoaa informaatiota tai ärsykeitä useille aisteille, ei vain näkemiselle ja kuulemiselle. Immersiivisessä teatterissa yhdistyy uppoaminen tapahtumaan, joka on erilainen kuin meidän 'tunnettu' ympäristömme ja joka tuntuu epätavalliselta sekä luo syvään osallisuuden toimintaan siten, että kaikki aistimme ovat hereillä ja manipuloituina²⁷. Osallistamisessa on ikään kuin kysymys taiteilijoiden tekemästä teoksesta, jonka osallistujat täydentää omalla toiminnallaan. Onko draamatoimintaan osallistuminen sitten immersiiivistä? Osin on, mutta ehkä draaman kohdalla on syytä puhua pikemminkin interaktiivisuudessa, koska kyse on molemminpuolisesta – ohjaajan ja ryhmän välisestä vuorovaikutuksesta ja toiminnasta. Toisaalta Immersiivinen teatteri voi sisältää osallistamisen elementtejä ja vuorovaikutteisuuksia. Osallistamisen, interaktiivisuuden ja immersiivisyyden välinen suhde on samoin kuin draama ja teatterin opetustoiminnan välinen suhde, osin limittyvää.

26 Numminen K. Johdanto. Teoksessa *Nykyteatteri 2000-luvun alun uusi skene*. Annukka Ruuskanen (toim.) Teatterikorkeakoulu. Like Kustannus Oy, 2011.

27 Machon J. *Immersive Theatres: Intimacy and Immediacy in Contemporary Performance*. Palgrave Macmillan, 2013.

Kolmantena näkökulmana draaman erityisyyteen teatteriope-
tuksen muotona nostan esiin käytetyn käsitteistön. Ratkaisu- ja
ryhmäkeskeisyys, pedagogisuus ja yleisön häivyttäminen on johta-
nut siihen, että ohjaaja draamaa ohjatessaan käyttää osin hieman
perinteisestä teatterikäsitteistöstä eroavaa kieltä. Draaman ohjaa-
misessa käytetyn teatterikäsitteistön ”pedagogistaminen” tukee
pyrkimystä rakentaa ryhmän sisäisiä taiteellisia oppimisprosesseja
eli häivyttämään sanastosta ulkopuoliselle yleisölle esiintymisen²⁸.

28 Toivanen T. Pohdintaa draamakasvatuksen perusteista suomalaisessa
koulukontekstissa – opetusmenetelmä vai taideaine. *Kasvatus. Suomen
kasvatustieteellinen aikakauskirja*. 2/2012, (2012): 92–98.

OSA-ALUE	TEATTERI	DRAAMA
Tila	näyttämö	luokkahuone, tila
Fiktio luominen (kuvitteellinen paikka ja aika)	skenografia: lavastus, puvustus, valo, ääni	ympäristö, puitteet, tilassa olevien kalusteiden ja välineiden hyödyntäminen, minimalistiset keinot, roolimerkit
toimijat/ kuvitteelliset roolit	näyttelijät, roolityö, roolit	oppijat, osallistujat, roolihahmot
työskentelyn ohjaaja	ohjaaja	opettaja, innostaja, toiminnan ohjaaja, organisoiija
työskentelyn lähtökohta	käsikirjoitus, idea tai teema	kertomus, pretext, draamatyötavat, materiaalit, idea, teema
prosessi	tekstianalyysi, harjoittelemine, näyttelijäntyö improvisoiminen	työskentely, toimiminen, kokeileminen, tutkiminen, improvisoiminen
produkti	roolityö, esiintyminen, esitys/näytäntö	roolissa toimiminen, jakaminen, näyttäminen, dramatisointi, improvisointi
prosessin/produktin kohde	yleisö	ryhmän jäsenet, osallistujat, tarkkailijat, vertaiset
reflektointi	kritiikki, arviointi	keskustelu, pohdinta, (itse) arviointi
työskentelyssä painottuu	PROSESSI/TUOTOS	PROSESSI

Taulukko 2. Teatterin ja draaman opetuksessa käytettävien käsitteiden yhteys ja erovaisuus (vrt. Neelands 2008)

Draamaprosesseissa halutaan korostaa ryhmän sisäistä toiminnallisuutta ja tasa-arvoisuutta. Työskentelyn kannalta keskeiset roolit ovat usein kaikkien ulottuvilla ja tilaisuus niissä toimimiseen tarjoutuu kaikille ryhmän jäsenille. Draamatoiminnassa painottuu esittävää teatteria keskeisempänä osa-alueena kasvatuksellinen näkökulma. Draamassa pyritään tarkastelemaan inhimillisiä tilanteita ja ristiriitoja vieraannuttamalla ne fiktiiviseen todellisuuteen ja kuvitteellisiin roolihahmoihin. Roolihahmojen pyrkimykset, tilanteiden ratkaisut, syyt ja seuraukset nostetaan esiin erilaisin teatteritaitteesta johdetuin työtavoin²⁹. Ne ovat ryhmän yhteisen työskentelyn keskiössä. Tarkastelussa käytettävä roolinäkökulma vieraannuttaa ja omana itsenä tapahtuva tarkastelu tuo fiktion reflektion, älyllisen aspektin.

Lopuksi

Tutkimus, opettajankoulutus, opetuksen käytänteet ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet ovat osaltaan vaikuttaneet siihen, että draama on sekä käsitteenä että teatterin opetuksen toteutusmuotona vakiinnuttanut paikkansa teatteritaitteen perusopetuksen rinnalla osana suomalaista taidekasvatuksen kenttää. Draama on saanut perusopetuksessa aiempaa vahvemman aseman, joskaan ei vielä kukaan paikkaa omana oppiaineena eli peruskoulun kolmantena taideaineena. Draama, soveltavan teatterin muotona, tarjoaa näyttämön kaikille lapsille ja nuorille, myös niille, joille kynnys astua teatterinäyttämölle yleisön eteen, on liian suuri. Mielestäni laaja-alainen teatteri- ja draamaopetusta yhdistävä ja kummatkin käsitteet ja lähestymistavat hyväksyvä näkemys on paras teatterin opetusalueen määrittäjä. Kyse ei ole dikotomiasta vaan kuten Anna-Lena

29 Neelands J. ja Goode. *Structuring Drama Work. A Handbook of available forms in theatre and drama*. Cambridge University Press, 2016.

Østern³⁰ toteaa, ovat draama ja teatteri toisilleen rinnakkaisia käsitteitä, ikään kuin yhteen punottu köysi. Myös suomalaisessa teatteriopetuksen kentässä tulisi mielestäni hyväksyä sekä että ajattelumalli, jossa teatteri ja draaman nähdään kummatkin teatteritaiteen opetuksen tasavertaisina toteutusmuotoina ja toisiaan tukevinä ja täydentävinä tapoina toteuttaa lasten ja nuorten taidekasvatusta.

30 Østern, A-L. Teatterin merkitys kautta aikojen lasten ja nuorten näkökulmasta. Teoksessa: Korhonen, Pekka & Østern, Anna-Lena (toim.) *Katarsis. Draama, teatteri ja kasvatus*. Atena Kustannus, 2001.

Opettaja-dramaturgi ja kaksi dramaturgisen analyysin mallia

ANNA-LENA ØSTERN

Tässä artikkelissa hahmotellaan, millainen opettajadramaturgi voisi olla. Kuvaan, mitä dramaturginen ajattelu tarjoaa opetuksen ja oppimisen suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa eri aineissa ja ikäryhmissä. Lähtökohtana on, että pedagogiikka on esteettinen aine, ja opettaja voi toimia dramaturgina, joka esittää oppimistapah-
tumia performanssina ja opetustilan nomadisena areenana. Aluksi esittelen teatteridramaturgiaan perustuvan alustavan dramaturgisen analyysin mallin. Tämän jälkeen nostan esiin muutamia dramaturgin työkalupakin käsitteitä, joilla voi olla merkitystä opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa. Teksti liikkuu dramaturgisen ajattelun analyysin ja kasvatuskontekstien kertovien esimerkkien välillä tarjoten esimerkkejä dramaturgisen ajattelun soveltamisesta opetus- ja oppimisprosessiin. Toinen tarjoamani analyysimalli on relaatiidramaturgia, joka sopii nykykontekstiin. Kuvaan dramaturgisen ajattelun tärkeyttä kasvatuksessa.¹

1 Olen muokannut ja kääntänyt osia kirjasta *Teaching and learning through dramaturgy* (Østern, 2021) tätä artikkelia varten. Voit syventyä tähän teemaan lukemalla koko kirjan.

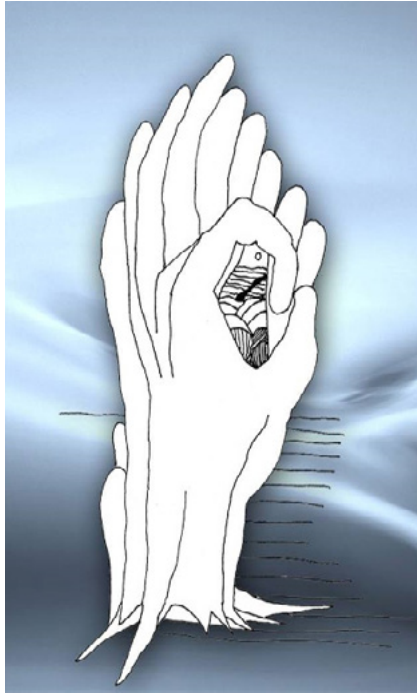
Alkusysäys tai koukku

Dramaattisessa dramaturgiassa, erityisesti elokuvadramaturgiassa, on ”koukku”, eli alkusysäys, joka saa katsojan mielenkiinnon heräämään. Hyvän alkusysäyksen on oltava niin kiinnostava, että katsoja saa jonkinlaisen käsityksen siitä, mistä elokuvassa tai oppimisyksiossa on kyse. Varsinkin elokuvissa, tv-sarjoissa ja mainoksissa alkusysäys, jota kutsutaan koukuksi, on tärkeä. Se määrittää usein, haluaako katsoja pysyä ohjelmassa vai vaihtaa toiselle kanavalle. Koukku on kuin pianistin ensimmäinen kosketus pianon koskettimiin; se kertoo, mitä on tulossa (hyvää tai huonoa). Koukun tehtävänä on saada yleisö uteliaaksi ja kiinnostuneeksi, toisin sanoen saada yleisön kiinnostus heräämään. Koukun oletetaan sisältävän koko tulevan esityksen idean, johon ja tulee mukaan. Koukun pitäisi kertoa jotain keskeisestä teemasta, mutta ei kaikkea.

Kuvassa 1 ehdotan Hannah Kaihovirran teosta ”Poeettinen maisema”² alkusysäykseksi tähän artikkeliin (jossa kohderyhmänä olette te, lukijat!). Mikä on siellä käden/puun takana? Mitä paljastuu, jos kurkistatte sisään siihen maisemaan? Tämä voi olla dramaturgisen ajattelun tapa aloittaa performatiivista opetusta ja oppimista. Oppimistapahtuma on avoin. Se houkuttelee epämääräisyydessään: Tule tutkimaan kanssani eri tavalla!

Performatiivinen opettaminen ja oppiminen on dramaturgisen ajattelun keskeinen idea. Opiskelija tutkii opettajan kanssa jonkin teeman konkreettisesti, hyödyntäen esteettisiä muotoja ja menetelmiä eri taideaineista.

2 Kaihovirta-Rosvik H. Kuva 1 Poetiskt landskap. Teoksessa: R. Heilä-Ylikallio, A-L. Østern, H. Kaihovirta-Rosvik & B. Rantala, *Litteraturboken 1 Tjugotre poetiska landskap. Lärarhandledning till litteraturboken Poetens penna*. Schildts & Söderström, 2004.



Kuva 1. Alkuisäys tai koukku, joka houkuttelee lukija sisään performatiiviseen tutkimiseen. (Kuva ”Poetiskt landskap” lainattu Hannah Kaihovirran suostumuksella).

Nämä esteettiset ja taiteelliset tulokulmat ovat Tone Østernin ym.³ mukaan perusideoita teoriassa ”Aesthetic educational design”, eli esteettisessä didaktisessa suunnittelussa. Lyhyesti teorian seitsemän resurssia⁴ ovat:

- 3 Østern, T.P., Selander, S. j& Østern, A-L. Dybde//undervisning – sanselige designteoretiske og dramaturgiske perspektiver. Teoksessa: T.P. Østern, T. Dahl, I. Bjørkøy. S.S. Hovde, P. Golovatina-Mora & R. Martin (toim.), *Dybde//læring -en flegaglig, relasjonell og skapende tilnærming*. Universitetsforlaget, 2019.
- 4 Bern, A.S. & Østern, A-L. Bokstavenes forunderlige verden – performative arbeidsmåter gir form til fremvoksende litterasitet på frstetrinnet. Teoksessa:

- 1. Esteettinen tulokulma oppimiseen:** Tämä on kattava näkökulma. Oppimisprosessit sisältävät aktiiviset työmuodot ja muotoa luovan työn, painottaen aistillisia elämyksiä.
- 2. Kehollinen oppiminen:** Tapa, jolla opettaja ja opiskelija seisovat, liikkuvat ja kuuntelevat toisiaan, on merkityksellinen. Kaikki oppiminen tapahtuu koko kehossa. Mitä opiskelijat aistivat näöllä, kuulolla, hajulla ja liikkumisella, vaikuttaa ympäristön kokemiseen sekä omiin ajatuksiin ja ajatteluun.
- 3. Monimuotoisuus ja performatiivisuus:** Monimuotoisuus hyödyntää kaikkea, mitä on performatiivisessa, luovassa ja yhteisessä luomisessa.
- 4. Erot ja kitka:** Eroilla ja kitkalla on arvoa merkitysten luomisessa, oppimisessa ja opettamisessa. Opiskelijoilla on erilaiset kokemukset ja tiedot, jotka he tuovat mukanaan luokkahuoneeseen.
- 5. Tutkiva, relaationaalinen ja intra-aktiivinen oppiminen:** Tutkivassa oppimisessa opiskelija ei saa tietoa luennolla, vaan etsii sitä itse. Opettajan on tarjottava erilaisia materiaaleja, avustuskeinoja, elämyksiä ja vuorovaikutustilanteita, jotka kiinnostavat ja herättävät opiskelijoiden luovuuden. Intra-aktiivinen tarkoittaa, että olemme alusta alkaen kytkeytyneitä toisiimme olemassaolomme kautta.
- 6. Osallistuvat taidekohtaamiset:** Taide voi käynnistää aktiivista tulkintatyötä, edellyttäen että opiskelija tuntee itsensä osallistuvaksi, ei ulkopuoliseksi katsojaksi.
- 7. Dramaturgiset perspektiivit:** Tämä artikkeli käsittelee, miten dramaturgista ajattelua ja malleja voidaan käyttää opetuksen rakentamisessa. Dramaturgisella ajattelutavalla voidaan saada liikkuvuutta opetuksessa. Opetusjakson dramaturginen rakenne tuo variaatiota opetukseen, joka aktivoi opiskelijoita ja kommunikoi heidän

tunteidensa kanssa. Vaihtelu tunnelmassa, dynamiikassa ja rytmisissä voi saada opiskelijat ”hyppäämään mukaan”. Opettajalla on alkusysäys, joka on opetusjakson alku, ja jolla voi olla ratkaiseva merkitys opiskelijoiden mukaan tulemisessa.

Nämä dramaturgiset perspektiivit käsitellään artikkelin jatkossa. Dramaturgia toimii työkaluna tiedon ja näkemysten kehittämisessä. Tässä artikkelissa kysyn: Miten dramaturgiisiin strategioihin liittyvät näkemykset tiedosta voivat käsitellä nykyajan koulutus konteksteja? Relatio-dramaturgian (Kuva 3) esitys kasvatuskontekstissa on ehdotus opetuksen performatiivisesta luonteesta (Katso esimerkiksi Bern & Østern, 2024). Lisäksi esitellään esteettinen koulutus suunnittelu työkaluna opettajadramaturgille, joka haluaa syvyyttä opetukseen ja oppimiseen. Ensin luon kuitenkin kontekstin, joka koskee nyky-yhteiskunnan muutoksia.

Nyky-yhteiskunnan muutokset, jotka haastavat myös dramaturgisen ajattelun

Søren Langager⁵ kirjoittaa, että yhteiset yhteiskunnalliset normit ja arvot, jotka ovat perinteisesti pitäneet yhteiskuntaa yhdessä ja toimineet yhteiskunnallisena liimana, eivät enää täytä tätä tehtävää: ”Yhteiskunnan tekeminen on tullut liian monimutkaiseksi, erilaiseksi ja monipuoliseksi. Sen sijaan taide ja kulttuuri on määrätty täyttämään tätä roolia.” Hän huomauttaa, että subjektiivisuus, tulkinta, ilmaisu ja monimuotoisuus ovat taitoja, joita nuorten tulisi saada koulusta. Nämä käsitteet liittyvät esteettiseen ulottuvuuteen, joka ymmärretään aistien kautta tunnistamiseksi.

5 Langager, S. Den æstetiske dimension. Teoksessa: A. Knudsen & C.N. Jensen (toim.), *Ungdomsliv og læreprocesser i det moderne samfund*. Illesø og Baltzer (2. painos), 2010.

Koska YouTube ja sosiaalinen media, kuten TikTok ja Snapchat, ovat niin suuressa roolissa nuorten elämässä maailmanlaajuisesti, nuoret ovat nykyään tottuneet kokoamaan yhdistelmiä ja osia hyvin eri tavoin. He osaavat lukea monimutkaisia multimodaalisia tekstejä, ja monet nuoret kehittävät korkeaa osaamista koosteiden tekemisessä itseään kiinnostavien aiheiden pohjalta. Jokainen aikakausi luo omat taiteelliset muotonsa, ja teatteri etsii kommunikaatiomuotoja, jotka voivat vaikuttaa nykyihmisiin ja tutkia ihmisen haavoittuvuutta maailmassa. Teatterissa ja politiikassa tärkeimmät vallan, oikeuden, epäoikeudenmukaisuuden ja arvojen aiheet eivät ole valmiiksi tematisoituja. Nämä asiat tulevat esille myös koulutuksessa, ja meidän on etsittävä muotoja, joissa ne voidaan käsitellä.

Miten kerron ja mitä pyydän

Käytän tässä artikkelissa yleensä sanaa ”opiskelijat” niistä, joita opetetaan. He voivat olla päiväkotilapsia, koululaisia tai koulutettavia aikuisia, mukaan lukien opettajankoulutuksessa työskentelevät kollegat. Tämän luvun analyysi on tutkiva, ja vuorotellen kuvailemalla ja tulkitsemalla teatterin dramaturgiaa mukauttaa sitä ehdottamaan, kuinka dramaturginen ajattelu voi rikastuttaa opettajan ajattelua. Tämän vaihtelun kautta pyrin vastaamaan kysymykseen, kuinka dramaturginen ajattelu voi toimia oppaana kasvatuskonteksteissa. Kuvan 2 preliminäärinen analyysimalli (teatterin/esityksen dramaturginen analyysimalli) esittää teorian kaaviomuodossa.

Millaisen tarinan haluan kertoa?

Dramaturgi esittää yhden pääkysymyksen: Minkä tarinan haluan kertoa? Vastaus tähän kysymykseen on teatterin termin ilmaisuna tärkein asia, joka välittyy esityksen, hahmojen ja tilanteen

merkittävimpien muutosten kautta. Ohjaaja ja tutkija Anne Meek⁶ muotoili usein tämän seuraavasti: «Miksi katkaista universumin hiljaisuus? – Syy on oltava: teatterilla on oltava merkitystä, jotain sydämessä, muuten teatteri on kuollut.»

Dramaturginen ajattelu tarkoittaa vastausten etsimistä edellä mainittuun kysymykseen. Tämä tarkoittaa etukäteen ajattelemista ja sitten ehdotusten antamista siitä, miten jokin toteutuu näiden näkökohtien perusteella. Teatterin dramaturgia voi olla tapa, jolla tarina kerrotaan. Sitä voidaan kuvata tavaksi, jolla kerronta kootaan, esitetään ja toteutetaan. Esityksen parissa työskenneltäessä voidaan tehdä erilaisia dramaturgisia analyyseja. Torunn Kjølnner ja Janek Szatkowski⁷ mainitsevat neljä, jotka kuvaavat koko prosessin ideasta valmiiseen esitykseen:

1. **Teatteritekstianalyysi:** Lähtökohtana on teksti.
2. **Tuotantoanalyysi:** Muunnos näyttämötekstiksi.
3. **Esitysanalyysi:** Ohjaajan ja näyttelijöiden tarkoitus esityksessä.
4. **Vastaanottoanalyysi:** Miten yleisö ottaa esityksen vastaan.

Nämä analyysit voidaan tunnistaa opettajan työssä:

- ▶ Minkä materiaalin tulisi olla opetusteeman pohjana.
- ▶ Miten aihe tulisi muuttaa tiettyä opetuskertaa varten.
- ▶ Mitä opettaja haluaa korostaa.
- ▶ Opiskelijoiden oppiminen, käsitys ja arviointi opetustapahtumasta.

Tanskalainen teatteritutkija Janek Szatkowski⁸ on kuvannut kaksi dramaturgisen ajattelun perusmallia. Perusmallit ovat toi-

6 Meek, Anne (henkilökohtainen kommunikaatio).

7 Kjølnner, T. & Szatkowski, J. *Dramaturgisk analyse for ikke naive instruktører*. Teoksessa: H. Reistad (toim.), *Regikunst*. Tell forlag, 1991

8 Szatkowski J. *A Theory of Dramaturgy*. Routledge, 2017.

saalta klassinen dramaattinen malli ja toisaalta montaasimalli, joka perustuu fiktiivisten kerrosten eri tavoin kiinnittämisen periaatteisiin.

Klassinen dramaattinen dramaturgia oppaana opettajan suunnitteluun

Klassiseen dramaturgiamalliin liittyvän ajattelun elementtien mukauttaminen, sovittaminen ja välittäminen opetukseen on haastavaa. Joitain klassisen mallin elementtejä kuitenkin käytetään laajasti opettajan suunnittelussa. Esimerkiksi alkusysäys, nimeltään koukku tai motivointi, on käytetty elementti, joka on erotettu muista mallin elementeistä. Tällä mallilla on merkitystä joissakin opetusjaksoissa, jotka perustuvat etenevään tarinaan. Opettaja käyttää strukturoivaa elementtiä tarkoituksella rakentaakseen oman mallinsa opetusjaksolle. Opettaja voi opettaa oppilaita luomaan tarinan dramaattisessa muodossa tai tekemään elokuvan mallin avulla.

Jos opetus sijoittuu esimerkiksi museoon, jossa on erityinen tunnelma tietyltä ajalta (maatila, vuoristolaidun, koulu tai vanhan ajan kauppa), aikamatkailu voidaan rakentaa dramaattiseksi jaksoksi, jossa roolissa ovat sekä opettajat että oppilaat. Tietysti aikamatkustusta voidaan käyttää koulussa myös historiaa käsittelevissä teemoissa, kuten esimerkiksi toista maailmansotaa käsittelevällä teemaviikolla. Yhdeksännellä luokalla (n. 14-vuotiaat) opiskelijat voivat saada tehtäväksi tuoda 1940-luvun vaatteita aikamatkaa varten, johon he osallistuvat koulupäivän aikana.

Seikkailupedagogiikkaan rakennetussa oppitunnissa nuorempien lasten aartenetsintä järjestetään usein yksinkertaistetun klassisen dramaturgian mukaan, jossa roistot, vastustajat, auttajat ja lapset ovat yhtenä ryhmänä. Liveroolipelit käyttävät täysin tai osittain perusrakenteena tätä mallia. Ajatusta kehon kautta tulkitsemisesta voidaan käyttää dramaturgisena muunnelmana monissa yhteyksissä.

Toisentyypinen suoritumuoto esitetään, kun oppilaat esimerkiksi kuvaavat luonnonilmiöitä. Esimerkki opettajasta, joka dramatisoi monipuolisesti tulkintaan, on esitetty esimerkissä 1.

Esimerkki 1:

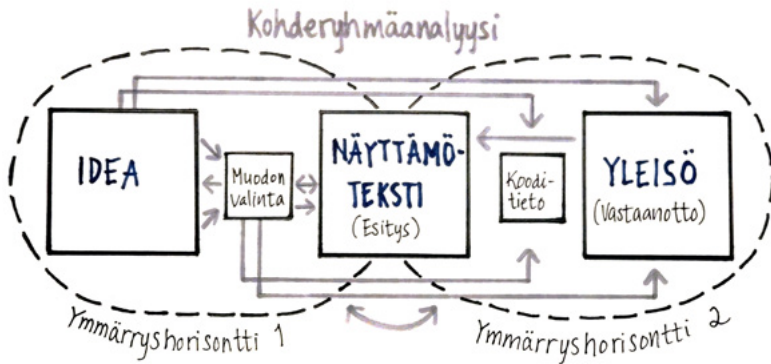
Lapset tulkitsevat vanhaa runoutta ajankohtaisella teemalla

Erään suomalaisen koulun 2. luokan [kahdeksanvuotiaat] oppilaat ovat vaivoin lukeneet katkelman Johan Ludvig Runebergin runosta ”Maanviljelijä Paavo”, teoksen syksyn ruissatoa tuhoavasta pakka-
sesta, joka on muotoiltu seuraavasti: ”Syksy tuli ja kylmä vei kaiken jäljellä olevan”. Tämä teksti on tyhjä tila - tieto siitä, kuinka kylmä vei sen, mitä ruissadosta jäi, on jätetty pois. Miten tekstiä voidaan tulkita ja tyhjä tila täyttää merkityksellä? Opettaja valitsi ”kylmän” edustajaksi musiikin diskanttitehosteella ja pyysi oppilaita ryhmissä selvittämään, mitä teksti voisi tarkoittaa. Yhdessä ryhmässä oppilaat seisovat rivissä vierekkäin ja näyttävät vaeltavaa kylmää, joka pyyhkäisee peltojen poikki - keskittyneenä ja hiljaa aaltoilevan pel-
lon yllä, ja rukiin siemenet makaavat litistyneenä ja tuhoutuneena.

Opettajan tavoitteena oli auttaa oppilaita tulkitsemaan tekstiä. Hän valitsi musiikin, liikkeen muodoksi tulkita tekstiä ja antoi opiskelijoiden muokata näyttämötekstiä. Eri opiskelijaryhmille annettiin eri osia tekstistä; opiskelijat olivat siis vuorotellen näyttelijöitä ja yleisöä. Vaikka runo on vanha, ruisleipä on edelleen suomalainen perusruokaa. Oppilaat olivat leiponeet ruisleipää osana tekstityötään. He olivat olleet maanviljelijä Paavon ja hänen vaimonsa rooleissa. Opettaja oli haastanut opiskelijat työskentelemään erilaisten aistipohjaisten, fyysisten lähestymistapojen kautta. Tilanteessa opettajan valitsema musiikki muodosti merkityskerroksen, joka tuki oppilaiden kehollista ilmaisua. Työskentely johti vuoropuheluun

opettajien ja opiskelijoiden välillä siitä, kuinka nykyään tavarat jakautuvat eri tavalla ja maailmanlaajuisesti.

Tällä esimerkin taustalla on preliminäärinen dramaturginen analyysimalli (Kuva 2), jonka avulla opettajat voivat ajatella dramaturgisesti, muodostaa opetus- ja oppimisjaksoja ja siten kasvaa opettajadramaturgeiksi.



Kuva 2: Preliminäärinen dramaturginen analyysimalli (Østern, 2014; luonnos suomeksi tätä artikkelia varten. Piirtänyt Anette S. Østern)

Suunnittelu preliminäärisen dramaturgisen analyysimallin avulla

Dramaturginen ajattelu opetuksessa tarkoittaa suunnittelua kokonaisina sykleinä, sekä prosessin alku- ja lopputuotteen arviointi. Tämän suunnittelun tekee yleensä opettaja tai opettajatiimi. Teatteri ja koulutus ovat eri konteksteja, mutta ne sisältävät yllättävän paljon siirtymis- ja sopeutumismahdollisuuksia, jotka voivat rikastuttaa kasvattajien itsereflektiota opetuksen tavoitteiden ja muotojen suhteen.

Ymmärryshorisontit

Mallissa on kaksi ymmärryshorisonttia. Ne muodostavat kaksoisakselin, joiden tulee kohdata ja mieluiten olla ainakin jossain määrin päällekkäisiä: toisaalta tuotantotiimin (tekijä, dramaturgi, ohjaaja ja näyttelijät) ja toisaalta yleisön. Mallissa on kolme suurta ”laatikkoa”: idea - näyttämöteksti - yleisö. Isojen laatikoiden välissä on kaksi pienempää laatikkoa eli ”suodatinta”. Suodatin ohjaa korostamaan tiettyjä näkökulmia, tehden niistä selkeämmin havaittavia. Idean ja näyttämötekstin välinen suodatin sisältää dramaturgisen tulokulman valinnan (aika, tila, keho ja multimodaalinen teksti). Näyttämötekstin ja yleisön välinen suodatin sisältää koodiosaamista ja merkitsee opiskelijoille osittain tuttua muodonvalintaa, mutta myös jotain tuoretta ja uutta. Koodikompetenssi tarkoittaa esimerkiksi tiettyjen teatterimuotojen ja teatterihahmojen tuntemusta ja kokemusta. Koodikompetenssi voi toimia viestinnän vahvistajana, mutta myös kommunikoinnin esteenä ja häiritsevänä ”meluna”. Suodattimien ja eri laatikoiden välillä viestintä kulkee edestakaisin nuolien osoittamalla tavalla, mutta vain silloin, kun dramaturgia kommunikoi hyvin.

Fiktiosopimus

Tämän tavoitteen saavuttamiseksi dramaturgi tekee kohderyhmäanalyysin, eli hänen on oltava tietoinen siitä, mille yleisölle hän suunnittelevat. Kenelle idea on tarkoitettu? Millaista tietoa teatterista ja teatterimuodoista tällä ryhmällä on? Mitä voidaan esittää osana fiktiivistä sopimusta yleisön kanssa? Esimerkiksi perinteisessä teatteriesityksessä fiktiivinen sopimus väittää, että ero näyttämön ja yleisön välillä säilyy. Nykyään esitykseen on usein suunniteltu interaktiivisuutta. Yleisö tietää etukäteen joitain keskeisiä asioita siitä, miten sen tulee liittyä esitykseen fiktiona. Opetuksessa opettajan päivittäiset neuvottelut opiskelijoiden kanssa sisältävät

opetusopimuksen ja yhden oppitunnin vuorovaikutuksen (joka on yleensä sanaton ja implisiittinen).

Idea ja ensimmäinen suodatinvalinta (dramaturginen tulokulma)

Laatikko ”Idea” kiteyttää lähtökohdan sille, mistä on tarkoitus tulla esitys: mistä siinä ”on kyse”. Lainausmerkit sanojen ”on kyse” ympärillä osoittavat, että idea voi olla kokonaan suunniteltu, osittain suunniteltu tai pikemminkin ”raaka”, prosessoimaton ja avoin. Esityksen tuotantotyössä (”näyttämöteksti” -laatikko) idea konkretisoidaan ja valintoja tehdään paljon. Ensimmäinen suodatin sisältää erilaisten dramaturgisten tulokulmien valinnan (aika, tila, keho, teksti) teatterin elementtien kautta: lavastus, roolit, valo, musiikki, ääni ja multimodaalisen tekstin käyttö. Myös eri elementtien suhde muovautuu, perustuen ajatukseen, että jokin on etualalla ja siten jotain muuta taustalla. Esityksen aikana taustalla oleva voi nousta etualalle, kun siitä tulee tärkeää. Tässä vaiheessa tuotantotiimi tekee kohderyhmäanalyysin ja valinnan siitä, kuka on esityksen aiottu vastaanottaja. Yhteistyöteatteriprosesseissa, jotka perustuvat eri ryhmien väliseen yhteistyöhön, ovat mukana myös katsojat itse.

Näyttämöteksti

Kun esityksen muoto on kokeiltu ja selkeytetty, sillä on oma rakenne ja tapa kommunikoida. Esitys noudattaa yleensä joko ”klassista” dramaturgista mallia tai ”montaasimallia”. Tuotantoryhmän tavoitteet, kuten viestin välittäminen ja yleisön kanssa vuorovaikutus, toteutuvat esityksessä. Teatteriesitys kommunikoi alatekstien ja metaforien kautta. Alateksti on ”piiloviesti”, joka ilmenee puhuttujen sanojen taustalla tai välissä. Metaforat ovat kuvia, jotka tarjoavat rikkaan assosiaatiokentän montaasidramaturgiassa. Sekä alatekstien että metaforien tulkinta aktivoi katsojan oman tulkintaprosessin.

Huonolaatuisessa draamassa materiaali ja teksti ovat heikkoja, eikä niiden välillä ole yhteyttä. Ylikuormitetussa draamassa on vähän tekstiä, mutta liikaa materiaalia, mikä tekee tarinan painopisteen löytämisen vaikeaksi. Jane Rasch⁹ kuvailee hyvää esitystä esitykseksi, joka puhuu omalla äänellään - autenttisesti. Hän kysyy: ”Olenko innoissani? Onko energiaa, kiehtovuutta, rakastunko?” Postdramaattisessa teatterissa teksti ei ole enää draaman keskipiste, siellä ei ehkä ole juonta, ei tarinaa, vain multimodaalinen kokoonpano, jossa katsoja tai osallistuja tuottaa tarinansa.

Yleisö tietää etukäteen joitakin keskeisiä asioita siitä, miten heidän tulisi suhtautua esitykseen fiktiona. Ohjelmakuvauksessa mainitaan yleensä genre, kuten komedia tai tragedia, mikä auttaa yleisöä ymmärtämään esityksen luonteen. Voi myös olla hyvä tietää etukäteen, onko kyseessä musikaali, lasten tai teini-ikäisten esitys tms. Joihinkin esityksiin sisältyy vuorovaikutteisia jaksoja, joista on neuvoteltava (osana sopimusta) esityksen aikana.

Yleisö (vastaanottajat) ja toinen suodatin: koodikompetenssi

Esityksen toteuttamisessa toinen suodatin toimii merkityksen tarjoajana, joka vaikuttaa siihen, miten esitys vastaanotetaan tai hyväksytään. Koodikompetenssi tarkoittaa ensisijaisesti muodon tai sisällön tunnistamista, mieluiten molempien. Jotta esitys olisi kiinnostava ja tarttuva, sen täytyy sisältää myös jotain vierasta, tuntematonta ja uutta. Teatteriesitys voi vangita, viihdyttää, provosoida – tai tehdä näitä kaikkia samanaikaisesti. Hyvässä esityksessä on kierrätystä, mutta myös siirtymiä tai vääristymiä. Laadukas teatteriesitys ei ole koskaan yksiulotteinen, ja sen esittämiin kysymyksiin voi olla useita vastauksia. Joitakin tapoja edistää esityksen moniulotteisuutta ovat

9 Rasch, Jane (sähköposti kirjeenvaihto).

avaaminen ja sulkeminen, rinnakkaisuudet ja kontrastit sekä kylvö ja sadonkorjuu.

Avaaminen ja sulkeminen

Teatterin klassista dramaattista muotoa voidaan kuvata suljetuksi muodoksi. Se on suljettu, koska draama sulkeutuu itsensä ympärille muutaman ajassa ja tilassa keskittyneen ihmisen kautta. Avoin teatterimuoto toimii eri periaatteilla, käsitellen monia ihmisiä, aikoja ja paikkoja. Avoin esitys ei vain anna hahmoille valinnanvaraa, vaan antaa myös yleisölle mahdollisuuden valita eri tulkintojen välillä. Avauksen ja sulkemisen vuorottelun kautta esitykselle annetaan lisäulottuvuuksia, joihin yleisö voi samaistua.

Rinnakkaisuudet ja kontrastit

Elementit, jotka luovat epätasa-arvoa, dissonanssia tai syrjäytymistä, lisäävät yleisön sitoutumista. Rinnakkaisten toimien luominen eri tavoin voi herättää ajatuksia. Luonnossa voi tapahtua jotain, jolla on sitten yhteneväisyys joidenkin ihmisten elämässä. Kontrasti tarjoaa toisen mahdollisuuden pitää kiinnostus elossa ja luoda syvyyttä teemaan.

Istutus ja sadonkorjuu

Teatteriesitys hyödyntää monia modalityetteja, kuten ääntä, liikettä, valoa ja värejä. Usein sanotaan, että yleisö menee teatteriin kokemaan alatekstin, eli oman tulkintansa esityksestä. Erilaisten modalityetteiden käyttö muodostaa merkitysklustereita, jotka voivat olla kerroksittain tai peräkkäin. Klusterit voivat olla kuin iskeviä sointuja pianossa. Esitykseen tai elokuvaan istutetaan vihjeitä, jotka havaitaan, mutta ei heti ymmärretä. Tämä voi olla ärsyttävää, koska katsoja ymmärtää, että vihjeellä on merkitys, mutta ei vielä tiedä, mikä se on. Esimerkiksi kello, joka näyttää tiettyä aikaa, tai auton

pölyiseen ikkunaan piirretty kuvio voi saada myöhemmin konkreettisen tai metaforisen merkityksen. Katsojat saavat uuden oivalluksen, joka voi olla voimakas tunne-elämys, kuten itku, hurraus tai yksinkertainen oivallus siitä, että asiat liittyvät toisiinsa ja ovat järkeviä.

Ymmärryksen horisontit

Ymmärryksen käsittehorisontti on lainattu filosofi Hans-Georg Gadamerilta¹⁰, koska termi kuvaa teatteriesityksen kannalta oleellista asiaa: esitys edustaa yhtä tapaa nähdä maailma. Yleisö kohtaa tämän horisontin omasta ymmärryshorisontistaan käsin, eli omasta sijoittumisestaan ja olemassaolonsa näkökulmasta. Yhteiset näkökohdat ovat välttämättömiä, jotta esitys kommunikoi yleisönsä kanssa. Ymmärryshorisontit eivät ole identtisiä, mutta niiden tulee jossain määrin mennä päällekkäin ja lähestyä toisiaan, jotta yleisö kokee esityksen koskettavana.

Ymmärryksen horisontin tematisointi antaa opettajalle mahdollisuuden sitoutua opiskelijoihin: löytää kosketuspintoja heidän maailmaansa, lisätä jotain uutta ja tuntematonta horisontin laajentamiseksi ja edistää dynaamista vuorovaikutusta sekä opettajan että opiskelijan maailmassa.

Dramaturgisesti inspiroidun preliminaarisen analyysimallin merkitys

Yhteenvetona voidaan todeta, että preliminaarinen analyysimalli antaa kuvan teatteriesityksen suunnittelun ja komposition laaja-alaisuudesta. Kaksi ratkaisevaa tekijää ovat viestin välittäminen ja yleisön tunteminen. Mallin kaksi suodatinta korostavat esityksen kohtaamisen tärkeyttä eri kokemustaustaisten yleisöryhmien

10 Gadamer, H-G. *Sannhet og metode. Grunnbok i filosofisk hermeneutikk*. Pax forlag, 2010.

kanssa, ja sitä, että esityksen muoto on mukautettava näihin taustoihin hahmojen valinnassa ja maisemaviestinnässä. Esitys vastaanotetaan katsojan koodikompetenssin kautta, ja jos katsojan kyky tulkita teatteriesityksen elementtejä on liian epätasapainossa, kokemus jää puutteelliseksi. Yleisön tuomio voi olla ankara: käsittämätön, ei viihdyttävä, pinnallinen, tyhjä, hukkaan heitetty aika. Kuitenkin, kun ymmärryksen horisontit kohtaavat, teatteriesitys voi toimia avuksena maailmalle ja mahdollistaa mullistavia kohtaamisia. Silloin mikään teema ei ole liian vaikea käsitellä, ja esitys voi avata oven, joka antaa toivoa epätoivoisessa tilanteessa tai voimaa sanoa, että elämä on kuitenkin elettävä.

Teatterin dramaturginen analyysimalli kasvatuskontekstissa

Lisääkö tämä dramaturgisesti inspiroitunut analyysimalli jotain opetuskontekstiin? Ovatko samat mahdollisuudet olemassa ilman teatteriesityksen erityistä jännitettä ja intensiivisyyttä?

Ensimmäinen laatikko ”idea” vastaa opetuksen suunnittelussa tavoitetta, tarkoitusta tai ideaa. Siinä on selkeä rinnakkaisuus. Opettajan esittämä kysymys kuuluu: Mitä haluan tällä oppitunnilla, tältä jaksolta, tältä lukukaudelta aineessani opittavan? Miten saavutan tämän tavoitteen? Kasvatuskontekstissa tavoitteet kuvataan yleensä varsin kiinteiksi, eikä niin avoimiksi kuin esityksen suunnittelun alkuvaiheessa. Dramaturgisen ajattelun ohjaamana opetuksen ja oppimisen suunnittelussa voi kuitenkin olla dynamiikkaa ja joustavuutta.

Ensimmäinen suodatin, muodon valinta tavoitteen saavuttamiseksi, voi olla kompastuskivi opettajan suunnittelussa. Perinteinen opetusmuoto voidaan kuvata frontaaliseksi opetukseksi, jossa opettaja esittelee oppiaineksen, antaa opiskelijoille tehtävän ja tarkistaa sen suorituksen. Tämä muoto saattaa muistuttaa yksiulotteista

teatteriesitystä, joka on suljettu ja ilman aukkoja. Tietoisella muodon valinnalla opettaja voi kuitenkin luoda edistystä sekä sulkemisen että avauksen kautta. Avaus voidaan toteuttaa esimerkiksi kyselypohjaisena oppimisena, jossa opiskelijat ryhmissä löytävät ratkaisun ongelmaan ilman etukäteen annettuja oikeita vastauksia. Tästä avoimesta muodosta tulee enemmän dialogipohjaista kuin tiukasti kontrolloidusta frontaalista opetuksesta. Siksi opettajalla on oltava työkalupakki, jossa on erilaisia oppimispanoksia. Teatterintekijän halu koskettaa ja avata maailmoja voi olla myös opettajan halu luoda opetusta, jossa opiskelijat kohtaavat faktatietoa ja voivat itse lisätä omakohtaista kokemusta ja sitoutumista.

Näyttämöteksti on vastine kehittyvälle opetusjaksolle, jota opettajat ja opiskelijat tekevät yhdessä. Teatteriesityksessä kaikki vastarinta ja konfliktit ohjataan ja toteutetaan suunnitelman mukaan. Improvisaatiogenreissä, kuten improvisaatioteatterissa ja tarinateatterissa, on esityksen aikana avoimia jaksoja ja korkea yleisön osallistumisaste. Kasvatuskontekstissa yhdistyvät sekä kiinteä suunnitelma että tarpeelliset aukot. Opettajan pitää osata improvisoida. Opettaja on saattanut suunnitella haasteita oppilailleen, mutta hän saattaa kohdata (suunniteltua) vastustusta. Oppitunti voi olla kaoottinen ja poiketa opettajan suunnitelmasta, jolloin opettajat ja oppilaat eivät toimi yhtenäisenä kokonaisuutena. Tällöin alustava dramaturginen analyysimalli voi toimia työkaluna tutkia, missä meni pieleen. Oliko ongelma mallin jossakin osassa? Oliko se ensimmäisessä laatikossa? Eikö opetuksen tavoitetta jaettu opiskelijoille, jotta he voisivat omaksua sen tai konkretisoida osatavoitteita? Oliko ongelma ensimmäisessä suodattimessa? Eikö muoto ja monimuotoisuus sopineet kohdeyleisölle, joka vastusti tai hylkäsi opettajan valinnan? Eikö opettajan ymmärrys tästä suodattimesta tavoittanut oppilaita? Oliko kaaos kenties alkanut jo ennen tätä oppituntia, ja samanlaisia kokemuksia oli aiemmasta opetuksesta? Vai johtuiko

se siitä, että opiskelijoiden kanssa ei ollut tilaa neuvotella? Kuten teatterissa ja draamassa, fiktiosopimus on välttämätön hyvän viestinnän varmistamiseksi.

Opetussopimus ja sen merkitys

Opetussopimuksella opettaja voi luoda perussäännöt siitä, mitä opiskelijoilta odotetaan ja mitä opettaja lupaa tehdä. Ehdotan, että opetussopimus voi toimia opetuksen metateemana, eli opettajan tulee yhdessä opiskelijoiden kanssa sopia työskentelyn pelisäännöistä. Tämä voi olla erityisen tärkeää, jos oppitunti tai draamatoiminta pidetään ulkona tai vieraassa ympäristössä. Kehykset ja rajat tulee selventää opetussopimuksen kautta.

Koodiosaaminen, vastaanotto ja dialogi

Opetusjaksossa opiskelijat ovat sekä katsojia että myös näyttelijöitä. He osallistuvat opetukseen opiskelijoina ja ovat samalla opetuksen vastaanottajia ja katsojia. He tulkitsevat ja arvioivat, mitä oppiminen merkitsee heille, ja kokevat mahdollisen ymmärryksen muutoksen. Tässä suodattimella kaksi on tärkeä rooli. Opiskelijat kohtaavat opetuksen aiemmin tuntemillaan koodeilla ja työmuodoilla, jotka he tuntevat ja kokevat turvallisiksi. Jotta he voisivat hyväksyä opetuksen ja vastata siihen, he tarvitsevat jonkin verran toistoa aiemmin tuntemistaan menetelmistä ja sisällöistä. Mutta kaiken ei tule olla tuttua – jonkin täytyy olla uutta ja haastavaa, jotta opiskelijat sitoutuvat ja ponnistelevat. Näin teatteriesitys toimii avaus- ja päätösvaiheessaan luodakseen vuoropuhelua yleisön kanssa.

Liikkuvuus ja dynamiikka ”laatikoiden” välillä

Alustavassa analyysimallissa eri laatikoiden ja suodattimien välillä on edestakaisin kulkevia nuolia. Tämä viittaa siihen, että kuten teatteriesityksessä, dramaturgisen ajattelun inspiroimassa opetuksessa

on oppimisprosessin aikana aineen sisäistä kommunikaatiovirtaa – työmenetelmiä, opettajan panosta ja opiskelijan panosta. Opetus- ja oppimisprosessissa saa kokeilla erilaisia ratkaisuja samalla tavalla kuin teatteriesityksen tuotannossa kokeillaan erilaisia ratkaisuja.

Taiteen ja tiedon kohtaaminen

Teatteriesitys luo koskettavan kohtaamisen yleisön kanssa. Kohtaaminen voi olla provosoiva, pelottava, tarttuva tai herättää protestia, toivoa tai voimaa ja ottaa kantaa. Se voi toimia maailman avaaajana. Erilaisten modaliteettien käyttö voi parhaimmillaan koskettaa katsojaa syvästi. Keskustelu ja tehdyn työn merkityksestä puhuminen on osa dramaturgista ajattelua opetuksen ja oppimisen yhteydessä.

Esimerkki 2: Muovin saastuttaman veden ääni

Esimerkissä osallistujat ovat norjalaisen koulun kuudennen luokan oppilaita (noin 12-vuotiaita). Heillä on taiteilija opettajanaan luonnontieteessä. Kuvataiteilija oli yhteistyössä opettajien kanssa valmistautunut opettamaan luonnontieteiden teemaa puhtaasta ja likaisesta vedestä. Tässä projektissa keskityttiin siihen, kuinka muovi saastuttaa vettä. Oppilaat olivat aiemmin työskennelleet saven parissa ja muotoilleet vedenalaisia maisemia. Savi näyttää ”likaiselta”, mutta on puhdasta verrattuna muovilla likaantuneeseen veteen. Oppilaat olivat maalanneet akvarelleja puhtaasta vedestä ja koonneet eri akvarelleja suureksi yhteiseksi maalaukseksi käytävällä luokkahuoneen ulkopuolella. Sitten he saivat tehtävän muodostaa muovia, joka tekee veden likaiseksi. Nämä muodostelmat heitettiin seinälle huoneessa, jossa oppilaat työskentelevät. Oppilaat kävelevät fiktiivisessä joessa, missä oli muovikalvokäytävä. Tällä muovisella kävelyllä taiteilija kysyy, voivatko jotkut oppilaat näyttää

miten vesi virtaa, ja voivatko muut oppilaat tuottaa vedestä valittavan äänen, koska se on niin likainen. Jotkut oppilaat liikkuvat kuin vesi muovikalvokäytävällä, kun taas toiset pitävät valittavaa ääntä.

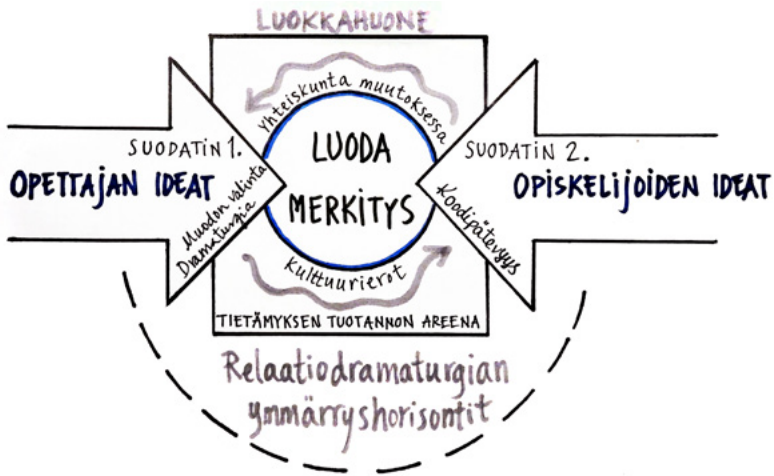
Tämän esimerkin voidaan sanoa liikkuvan faktan ja fiktion välillä. Osallistumisellaan opiskelijat osoittavat ymmärtäneensä opetusso-pimuksen, että he tutkivat luonnontiedettä taiteen keinoin. He tietävät myös, että vettä saastuttavan mikromuovin ei tarvitse olla yhtä näkyvää kuin kalvo, jota he ovat työstäneet. He ymmärtävät, että veden ääni on fiktiota, mutta mikromuovin vaara valtamerissä on vakava uhka koko ekologisessa ketjussa olevalle elämälle. Opiskelijat ovat lähestyneet teemaa erilaisten tehtävien kautta eräänlaisessa arjen hermeneuttisessa kierteessä. Taiteilijaopetuksen kautta taiteellisuus saa runsaasti tilaa, kun taas luonnontieteiden teemaa tutkitaan aistien kautta, joka tuo teeman lähemmäksi opiskelijoiden kokemuksia.

Opetusta ohjaa opettajadramaturgi

Yhteenvetona voidaan todeta, että opetuksen suunnittelun ja toteuttamisen tarkastelu dramaturgin näkökulmasta avaa uusia näkökulmia. Suurin hyöty tästä lähestymistavasta on merkityksen ja sen luomisen voimakas korostaminen. Dramaturgin kysymykset terävöittävät ja keskittyvät siihen, mitä haluat sanoa ja miten haluat sen sanoa.

Relaatiodramaturginen muoto oppaana opetuksen suunnittelussa

Teatterin dramaturgisesta analyysimallista (esitetty kuvassa 2) olen muokannut taiteellisen koulutuksen relaatiomallin (kuva 3). Tässä relaatio-analyysimallissa jatkuvat muunnokset, vuorovaikutus ja osallistuminen ovat selvemmin edustettuina kuin teatterin analyysimallissa (ns. preliminäärinen analyysimalli).



Kuva 3. Relatiodramaturgian analyysimalli (Østern, 2021, luonnos suomeksi tätä artikkelia varten. Piirtänyt Anette S. Østern)

Dramaturgin katse on muuttanut analyysimallin dynaamisemmaksi ja yksityiskohtaisemmaksi kuin teatterin analyysimallin, jossa oli laatikoita ja digitaalisia nuolia. Taiteilijan eri vyöhykkeiden edustama ajattelu osoittaa, että nämä ovat merkityksen luomisen paikkoja yhteiskunnallisessa ja kulttuurisessa kontekstissa, ja luokkahuone toimii tärkeänä suhdeopetuksen ja oppimisen areenana.

Dramaturgia on osa esteettistä kenttää. Yksi estetiikan perusasioista on, että taide voi avata maailmaa ihmisille, ei välttämättä esineen tai kuvan kautta, vaan ihmettelemällä itsestäänselvytenä pidettyjä olosuhteita. Dramaturgiassa on kyse rajojen ylittämisestä, rikkomisesta, asioiden näkemisestä uudella tavalla ja joskus myös asioiden epäselväksi tekemisestä itsestäänselvytenä pidettävien asioiden ongelmallistamisen kautta. Tästä näkökulmasta voi olla mahdollista tunnistaa laajennetut toimintamahdollisuudet ja käyttää laajennettua toimintaohjelmaa.

Uusi suuri kierre, jonka otsikko on ”Merkityksen luominen”, keskittyy jatkuvaan tulkintaprosessiin, jossa jokainen osallistuja on mukana. Kuvassa 3 visualisoitu relaatiodramaturginen malli tiivistää, millainen dramaturginen ajattelu saattaisi ohjata kasvattajaa opetuksen ja oppimisen suunnittelussa, ajattelussa dramaturgin tavoin.

Opettajan ideat

Ensimmäinen laaja tulokulma vasemmalla on opettajan ideat, akateemiset tavoitteet ja ammatillinen ymmärtäminen, jotka ovat dramaturgisen ymmärryksen perusta. Täällä päivitetään opetussuunnitelmaa, puitesuunnitelmaa ja ajatuksia koulutuksesta, muodostumisesta ja osaamisesta. Täällä opettajat muotoilevat ajatuksiaan.

Neljä dramaturgista tulokulmaa

Tässä leveässä nuolessa on ensimmäinen suodatin, joka koostuu neljästä dramaturgisesta tulokulmasta: aika (rytmi-virtaus), paikka (johtamisrakenne), keho (improvisaatio) ja teksti (teema-multimodaaliset keinot).

Opiskelijoiden ideat

Leveä nuoli oikealta osoittaa opiskelijoiden tiedontuotantoa ja ideoita. Tieto voidaan sisäistää ja muuttaa laadullisesti erilaiseksi tiedoksi ymmärryksen ja sen muutoksen kautta. Oppimistapahtumassa opiskelijat ovat aktiivisia osallistujia, ja heillä on omistajuus oppimisprosessista kokemuksen ja tutkimisen kautta. Heillä on tilaa ajatella eri tavoin ja eri suuntiin.

Nämä ideat suodatetaan toisen suodattimen, jota kutsutaan koodikompetenssiksi, läpi. Tämä suodatin sisältää tietoa käytettävissä olevista muodoista ja vaikuttaa opiskelijan oppimiseen. Muodon merkitys merkityksen luomisessa on keskeistä. Opiskelija tunnistaa joitakin tiedon muotoja; toiset muodot ovat uusia ja saattavat

herättää vastustusta, mutta ne mahdollistavat tehokkaamman tiedon tuottamisen.

Tiedon tuotannon areena

Keskellä oleva alue on tiedon tuotannon areena. Tällä areenalla oppimistaapahtumat tapahtuvat kentällä, joka kattaa oppiaineen kulttuurin, koulun kulttuurin sekä lasten ja nuorten kulttuurin. Tällä areenalla epävarmuus ja vastus ovat osa merkityksenmuodostusprosessia. Tämä tila tarjoaa myös tilaa epäröinnille, identiteetin luomiselle ja haavoittumiselle, koska se tekee ihmisen näkyväksi.

Merkitys syntyy tutkimalla ihmisen tilaa, aineellisuutta ja osallistumista maailmaan. Tässä korostuu yhteiskunnallisen näkökulman monimuotoisuus vallasta, oikeudenmukaisuudesta, tasa-arvosta ja vastuullisuudesta. Tulokinnan kautta opiskelijat ja opettajat voivat yhdessä ajatella kokonaisvaltaisesti ja löytää uusia mahdollisuuksia. Kommunikaatio ja vuorovaikutus ovat, kuten nuolet osoittavat, perustavanlaatuisia relaatiomallin kaikilla osa-alueilla.

Tietyn dramaturgisen mallin valinnasta riippumatta kuvan 3 relaatiodramaturgisen analyysimallin elementit ovat merkityksellisiä. Nuolet, jotka liikkuvat edestakaisin, ovat merkittävästi vahvempia verrattuna kuvan 2 preliminääriseen malliin. Kommunikaatio – yhteistyökykyinen, vuorovaikutteinen, monimutkainen ja opiskelijoiden omistama sekä osallistuva – voi tämän kautta mukautua nykyaikaisen koulutuksen ajatteluun. Opiskelijat eivät ole vain tiedon vastaanottajia, vaan myös aktiivisia osallistujia sen tuottamisessa. Kuvan 3 analyysimallissa kierteinen liike osoittaa ymmärryksen horisontteja, mikä tarkoittaa, että monet oppimisprosessit ovat syklisiä ja etenevät epälineaarisesti.

On aiheellista mainita myös joitain muita dramaturgisia muotoja, nimittäin nomadinen dramaturgia¹¹ ja ympyrä-dramaturgia. Olen yhdessä Kristian Knudsenin kanssa selvittänyt ja määrittänyt näitä muotoja erityisesti hyvin pienten lasten yhteydessä, mutta ne ovat yhtä tärkeitä vanhemmille oppilaille ja korkeakouluopiskelijoille¹². Nämä dramaturgiset muodot esittävät haastavia eettisiä kysymyksiä niiden manipulointiin liittyvistä riskeistä sekä kysymyksiä taiteen ja koulutuksen demokratiasta.

Vaihesuunnittelun, vuosisuunnittelun, jaksosuunnittelun ja lohkosuunnittelun avulla opettajat ja opiskelijat voivat nähdä suhteita ja priorisoida tehtäviä. Oppiminen etenee rekursiivisesti, sykleissä, eikä lineaarisesti. Dramaturgille on välttämätöntä ja itsestään selvää ajatella edestakaisin, ylös ja alas luodakseen jotain uutta. Tämä syklinen ajattelu, joka on varsin tuttu edistyksellisille opettajille, yhdistää opettajan ja dramaturgin suunnitteluprosessit.

Teatteri pyrkii löytämään uusia tapoja kommentoida nyky-maailmaa luomalla uusia konventioita ja ilmaisumuotoja. Näihin kuuluu esimerkiksi jo käytetyn materiaalin uudelleenkäyttö, sijoitettuna uusiin yhteyksiin. Nämä konventiot kyseenalaistavat myös roolin ja hahmon käsitteet käyttämällä omaelämäkerrallisia tarinoita ihmisiltä, jotka eivät ole näyttelijöitä, tai vaihtoehtoisesti näyttelijöitä esiintyjinä. Teatteri muuttaa myös teatterirakennuksen ulkopuolelle – tiettyihin paikkoihin luoduilla esityksillä. Näitä piirteitä voidaan soveltaa myös koulutusympäristöissä dynaamisessa, suhteellisessa ja nomadisessa dramaturgiassa. Koulutus on väistämättä vuorovaikutuksessa nykypäivän ajatusmallien kanssa,

11 Østern, A.-L. & Knudsen, K.N. Negotiating nomadic dramaturgies. Teoksessa: A.-L.Østern (toim.) *Teaching and learning through dramaturgy*. Routledge, 2021. URL: <https://vimeo.com/394894324>

12 Guss, G.F. *Barnekulturens iscenesettelser II: Dramaturgiske spiraler*. Cappelen Damm, 2017.

ja dramaturginen ajattelu voi auttaa tarjoamaan navigointityökaluja ja suuntaviivoja tähän vuoropuheluun.

Faktaa vai fiktiota?

Teatteri- ja draamatyöskentely kehollisuuden näkökulmasta

SIRKE SEPPÄNEN

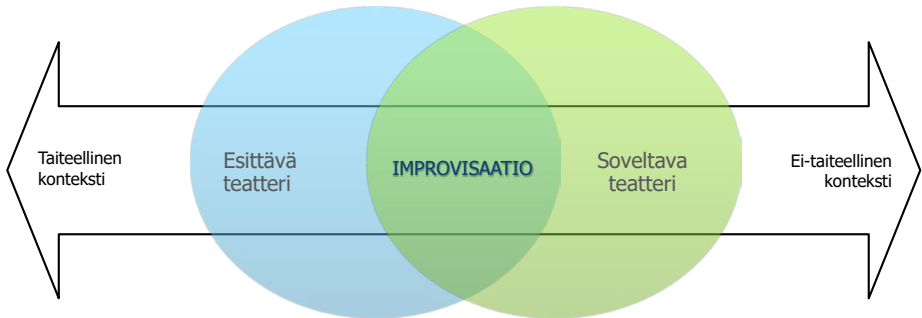
Tässä luvussa esittelen tiivistettyjä tuloksia väitöstutkimuksestani *‘What would happen if I said “Yes”?’ Measuring the immediate and long-term impact of improvisation training on student teachers’ subjective, neuroendocrine and psychophysiological responses*¹. Tutkimuksessa käsittelemme teatteri-improvisaatiota² opettajakoulutuksen kontekstissa. Tarkastelin improvisaatioharjoittelun vaikutuksia kehoon ja mieleen käyttämällä kasvatustieteen, teatterin, psykologian ja neurotieteen menetelmiä. Kehollisesta näkökulmasta mittasin opettajaopiskelijoiden biosignaaleja, eli mm. aivosähkökäyrää, sykettä, ihon sähköjohtavuutta ja kasvolihasten aktivaatiota. Improvisoitujen vuorovaikutustilanteiden fysiologiaa tutkimalla hain selitysvoimaa ja erilaisia tiedon muotoja, jotka kertovat niistä nopeista, tiedostamattoman tason prosesseista, joita emme välttämättä huomaa, mutta

- 1 Seppänen, S. *‘What Would Happen If I Said “Yes”?’ Measuring the Immediate and Long-Term Impact of Improvisation Training on Student Teachers’ Subjective, Neuroendocrine and Psychophysiological Responses*. Doctoral dissertation, University of Helsinki, 2022. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-8512-9>.
- 2 Johnstone, K. *Impro. Improvisation and the Theatre*. London, United Kingdom: Faber, 1989.
Johnstone, K. *Impro for Storytellers: Theatresports and the Art of Making Things Happen*. Main edition. London, United Kingdom: Faber & Faber, 1999.
Spolin, V. *Improvisation for the Theatre*. Third Edition. Evanston, USA: Northwestern University Press., 1999.

jotka kuitenkin vaikuttavat vuorovaikutuksen kulkuun, esim. kuinka stressaantuneita tai rentoutuneita olemme vuorovaikutuksen aikana.

Improvisaatio

Improvisaatiolla tarkoitetaan yleisesti esiintymistä tai toimintaa, jota ei suunnitella etukäteen. Improvisaatio voidaan myös käsittää jatkumona taiteellisen ja ei-taiteellisen kontekstin välillä³ (Kuvio 1).



Kuvio 1. Teatteri-improvisaation jatkumo⁴ DeMarcon⁵ mallin mukaan

- 3 DeMarco, T. C. *The Metaphysics of Improvisation*. Doctoral dissertation, City University of New York, 2012. [https://core.ac.uk/display/217353446?recSetID=.](https://core.ac.uk/display/217353446?recSetID=)
- 4 Seppänen, S. *‘What Would Happen If I Said “Yes”?’ Measuring the Immediate and Long-Term Impact of Improvisation Training on Student Teachers’ Subjective, Neuroendocrine and Psychophysiological Responses*. Doctoral dissertation, University of Helsinki, 2022. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-8512-9>.
- 5 DeMarco, T. C. *The Metaphysics of Improvisation*. Doctoral dissertation, City University of New York, 2012. [https://core.ac.uk/display/217353446?recSetID=.](https://core.ac.uk/display/217353446?recSetID=)

Jatkumon taiteellinen ääripää viittaa improvisaatioon taiteen muotona: niin teatterissa, musiikissa, tanssissa, sirkuksessa, kirjallisuudessa kuin kuvataiteessakin improvisoidaan. Jatkumon ei-taiteellinen ääripää puolestaan tarkoittaa tavallista arkielämää, reagoimista yllättäviin tilanteisiin ja jatkuvaa sopeutumista arjen haasteisiin. Toisin sanoen, arki vaatii meitä improvisoimaan, kun vastaamme puheluun, törmäämme työkaveriin lähikaupassa, ruoka palaa pohjaan – tai opetamme koulussa.

Esittävässä teatterissa improvisaatio tarkoittaa sekä näyttämöllä ilman käsikirjoitusta syntyviä improvisoituja näytelmiä että näyttelijän koulutusmenetelmää, joka kehittää näyttelijän luovuutta ja mielikuvitusta. **Soveltava teatteri** sen sijaan vie improvisaation teatterin ulkopuolelle ja tavoittelee muita kuin taiteellisia päämääriä, esimerkiksi henkilökohtaista kasvua tai koulutuksen ja liiketoiminnan tavoitteita⁶. Väitöstutkimuksessani sovelsin improvisaatiota

- 6 Benjamin, S., and C. Kline. How to Yes-and: Using Improvisational Games to Improv(e) Communication, Listening, and Collaboration Techniques in Tourism and Hospitality Education. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education* 24 (2019): 130–42. <https://doi.org/10.1016/j.jhlste.2019.02.002>.
- Frost, A., and R. Yarrow. Applied Improvisation Work. In *Improvisation in Drama*, edited by Anthony Frost and Ralph Yarrow, 126–40. New Directions in Theatre. London: Palgrave Macmillan UK, 1989. https://doi.org/10.1007/978-1-349-20948-4_8.
- Kirsten, B., and R. du Preez. Improvisational Theatre as Team Development Intervention for Climate for Work Group Innovation. *SA Journal of Industrial Psychology* 36, no. 1 (2010): 1–9. <https://doi.org/10.10520/EJC89199>.
- Schwenke, D., M. Dshemuchadse, L. Rasehorn, D. Klarhölter, and S. Scherbaum. Improv to Improve: The Impact of Improvisational Theater on Creativity, Acceptance, and Psychological Well-Being. *Journal of Creativity in Mental Health* 0, no. 0 (2020): 1–18. <https://doi.org/10.1080/15401383.2020.1754987>.
- Vera, D., and M. Crossan. Theatrical Improvisation: Lessons for Organizations. *Organization Studies* 25, no. 5 (2004): 727–49. <https://doi.org/10.1177/0170840604042412>.
- Vera, D., and M. Crossan. Improvisation and Innovative Performance in Teams. *Organization Science* 16, no. 3 (2005): 203–24. <https://doi.org/10.1287/orsc.1050.0126>.

näyttelijän koulutusmenetelmänä opettajankoulutukseen, tavoitteena lisätä opettajaopiskelijoiden vuorovaikutusosaamista ja vähentää sosiaalista stressiä.

Fiktio paradoksi

Oletko elokuvissa, teatterissa tai kirjaa lukiessasi joskus jännittänyt päähenkilön puolesta? Tai purskahtanut nauramaan, hätkähtänyt säikähdyksestä tai liikuttunut näyttämön, valkokankaan, tai kirjan tapahtumien takia? Jos olet, fiktion paradoksi⁷ on sinulle jo tuttu ilmiö. Fiktion paradoksilla tarkoitetaan juuri niitä tunteita, joita koemme fiktiivisiä, eli kuvitteellisia hahmoja ja tapahtumia kohtaan, vaikka tiedämme, ettei niitä ole olemassa. Improvisaatiota harjoitellessa puolestaan ollaan itse osa fiktiota, astutaan kuvitteelliseen maailmaan mukaan.

Olen ohjannut teatteri-improvisaatiota toistakymmentä vuotta ja nähnyt kerta toisensa jälkeen, miten harjoitukset herättävät vahvoja ja selvästi fyysisiä tunnereaktioita. Joskus osallistujat ovat tunteneet tarvetta ”ravistella” pois harjoitusten aikana syntyneet keholliset tuntemukset. Teatterilähtöiset menetelmät ovatkin kuin lentosimulaattori: mahdollisuus kokea ja harjoitella todentuntuista tilanteita turvallisessa ympäristössä. Fiktiivisen ajan, paikan tai roolien käyttö, eli *etäännyttäminen*, tuo emotionaalista ja kognitiivista etäisyyttä ja suojaa kulloinkin käsiteltävään asiaan. Samalla kun

7 Cova, F., and F. Teroni. Is the Paradox of Fiction Soluble in Psychology? *Philosophical Psychology* 29, no. 6 (2016): 930–42. <https://doi.org/10.1080/09515089.2016.1164306>.

Radford, C., and M. Weston. How Can We Be Moved by the Fate of Anna Karenina? *Proceedings of the Aristotelian Society, Supplementary Volumes* 49 (1975): 67–93.

Young, G. Virtually Real Emotions and the Paradox of Fiction: Implications for the Use of Virtual Environments in Psychological Research. *Philosophical Psychology* 23, no. 1 (2010): 1–21. <https://doi.org/10.1080/09515080903532274>.

fiktio turvaverkko - *tiedän, että tämä ei ole todellista* - suojaaa työskentelyyn osallistujaa, se voi myös vaikuttaa kokemuksen voimakkuutta lieventävästi⁸. Tämä onkin tarpeellista erityisesti haastavia vuorovaikutustilanteita tarkasteltaessa teatterin ja draaman keinoin⁹. Vaikka luotu kuvitteellinen oppimisympäristö ja siinä käytössä olevat kuvitteelliset roolit ovat simuloituja ja fiktiivisiä, tilanteissa koetut tunteet ja oppimiskokemukset ovat todellisia¹⁰.

- 8 Mendelson, A. L., and Z. Papacharissi. Reality vs. Fiction How Defined Realness Affects Cognitive & Emotional Responses to Photographs. *Visual Communication Quarterly* 14, no. 4 (2007): 231–43. <https://doi.org/10.1080/15551390701730224>.
- 9 Burton, B. Dramatising the Hidden Hurt: Acting against Covert Bullying by Adolescent Girls. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance* 15, no. 2 (2010): 255–70. <https://doi.org/10.1080/13569781003700151>.
- Cahill, H. Re-Thinking the Fiction–Reality Boundary: Investigating the Use of Drama in HIV Prevention Projects in Vietnam. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance* 15, no. 2 (2010): 155–74. <https://doi.org/10.1080/13569781003700052>.
- Donelan, K. Engaging with the Other: Drama, and Intercultural Education. *Melbourne Studies in Education* 43, no. 2 (2002): 26–38. <https://doi.org/10.1080/17508480209556400>.
- Hatton, C, and J. Nicholls. ‘If This Was Real ...’: Researching Student Meaning Making in a Digital Rolling Role Drama. *Ethnography and Education* 13, no. 3 (2018): 377–95. <https://doi.org/10.1080/17457823.2018.1441040>.
- 10 Hatton, C. Performing ‘Girl’ in the Facebook Era: Drama as a Safe Space for Negotiating Adolescent Identities and Agency. *NJ* 36, no. 1 (2012): 36–49. <https://doi.org/10.1080/14452294.2012.11649553>.
- Heikkinen, H. *Vakava leikkillisuus – Draamakasvatusta opettajille*. Vantaa: Kansanvalistusseura, 2004.
- Henry, M. Drama’s Ways of Learning. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance* 5, no. 1 (2000): 45–62. <https://doi.org/10.1080/135697800114195>.
- Sperduti, M., M. Arcangeli, D. Makowski, P. Wantzen, T. Zalla, S. Lemaire, J. Dokic, J. Pelletier, and P. Piolino. The Paradox of Fiction: Emotional Response toward Fiction and the Modulatory Role of Self-Relevance. *Acta Psychologica* 165 (2016): 53–59. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2016.02.003>.

Tarkastelin tutkimuksessani sitä, kuinka samankaltaisia fiktiivisten tilanteiden tunnekokemukset ovat aitoihin tilanteisiin verrattuna, kehollisuuden näkökulmasta ja fysiologisesti mitattuna.

Faktan ja fiktion biosignaaleja

Tutkimukseni tavoite oli syventää ymmärrystä siitä, miten tietoisuus tilanteen fiktiivisyydestä vaikuttaa kokemukseen vertaamalla aidon ja kuvitteellisen vuorovaikutustilanteen kehollisia vasteita, *biosignaaleja*. Koska tunnekokemukset ovat yhtä paljon fysiologisia kuin kokemuksellisia, fysiologisten biosignaalien mittaukset voivat antaa tietoa erityisesti niistä nopeista, tiedostamattoman tason prosesseista, joita vaikkapa kyselyillä ja itsearviointeilla ei voi tavoittaa. Biosignaaleihin ei myöskään vaikuta sosiaalinen suotavuus, eli se, että osallistujat vastaisivat sosiaalisesti hyväksyttävällä tavalla - eli miten olettavat, että kuuluisi vastata. Kaikki kokemukset eivät myöskään käänny sanoiksi, ainakaan juuri sillä hetkellä, kun niitä pitäisi arvioida, puhumattakaan siitä, miten sanat tarkoittavat eri asioita eri ihmisille¹¹.

Tutkimuksessani opettajaopiskelijat (N = 39) osallistuivat kokeeseen, joka sisälsi sekä aidon että vastaavan fiktiivisen vuorovaikutustilanteen¹². Aito vuorovaikutustilanne lavastettiin haastatteluksi, jossa opiskelijoilta kysyttiin heidän omia kokemuksiaan yliopistossa

11 Mauss, I. B., and M. D. Robinson. Measures of Emotion: A Review. *Cognition and Emotion* 23, no. 2 (2009): 209–37. <https://doi.org/10.1080/02699930802204677>.

Ravaja, N., T. Saari, M. Salminen, J. Laarni, and K. Kallinen. Phasic Emotional Reactions to Video Game Events: A Psychophysiological Investigation. *Media Psychology* 8, no. 4 (2006): 343–67. https://doi.org/10.1207/s1532785xmep0804_2.

12 Seppänen, S., T. Toivanen, T. Makkonen, I. P. Jääskeläinen, and K. Tiippana. The Paradox of Fiction Revisited—Improvised Fictional and Real-Life Social Rejections Evoke Associated and Relatively Similar Psychophysiological Responses. *Brain Sciences* 11, no. 11 (2021): 1463. <https://doi.org/10.3390/brainsci11111463>.

opiskelusta. Opiskelijat eivät tienneet, että haastattelija oli näyttelijä, jonka tehtävänä oli torjua heitä epäsuorasti, eli vähätellä vastauksia sanomalla esim. *Joo, ymmärrän mitä tarkoitat, MUTTA oletko aivan varma, että olet ajatellut asian loppuun asti?* Haastattelija myös aika ajoin keskeytti opiskelijan puheen tai torjui heidät sanattomasti, eli haukotteli, vilkuili kelloa ja näytti kärsimättömältä tai kyllästyneeltä. Haastattelun jälkeen toteutettiin fiktiivinen koetilanne toisen henkilön kanssa, jossa samat epäsuorat sosiaaliset torjunnat (eli ”tyrmäykset” improvisaation käsitteenä) käytiin läpi improvisaatioharjoitusten muodossa. Tyrmäystapa myös kerrottiin etukäteen, joten opettajaopiskelijat olivat tietoisia tulevista epäsuorista tyrmäyksistä.

Molempien koetilanteiden aikana mitattiin opiskelijoiden kehollista aktiivisuutta, erilaisia biosignaaleja: sykettä, ihon sähkönjohtavuutta, kasvolihasten aktiivisuutta ja aivosähkökäyrää. Syke ja ihon sähkönjohtavuus, eli miten esim. kämmenet hikoilevat stressaavan tilanteen aikana, ovat kiihtyneisyyden mittareita, jotka kertovat autonomisen hermoston aktiivisuudesta¹³. Kasvolihasten

- 13 Cacioppo, J. T., L. G. Tassinary, and G. G. Berntson. *Handbook of Psychophysiology*. Cambridge [England]; New York: Cambridge University Press, 2007. <http://www.dawsonera.com/depp/reader/protected/external/AbstractView/S9780511320736>.
- Iffland, B., L.M. Sansen, C. Catani, and F. Neuner. Rapid Heartbeat, but Dry Palms: Reactions of Heart Rate and Skin Conductance Levels to Social Rejection. *Frontiers in Psychology* 5, no. 956 (2014). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00956>.
- Kelly, M., S. McDonald, and J. Rushby. All Alone with Sweaty Palms — Physiological Arousal and Ostracism. *International Journal of Psychophysiology* 83, no. 3 (2012): 309–14. <https://doi.org/10.1016/j.ijpsycho.2011.11.008>.
- Levenson, R. W. Autonomic Nervous Systems Differences Among Emotions. *Psychological Science (0956-7976)* 3, no. 1 (1992): 23–27.
- Massey-Abernathy, A. R., J. Byrd-Craven, and C. L. Swearingen. The Biological Diary of a Woman: Physiological Consequences of Status and Social Evaluative Threat. *Evolutionary Psychological Science* 1, no. 1 (2015): 37–43. <https://doi.org/10.1007/s40806-014-0008-y>.

aktivaatiosta mitattiin kokemuksen valenssia, eli myönteisen tai kielteisen kokemuksen ilmaisuun (hymyily vs. kulmien kurtistus) viittaavaa aktivaatiota. Tämä minimaalinen lihasaktivaatio voidaan mitata, vaikka kasvonilmeissä ei havaittaisi mitään muutosta tai vaikka henkilö itse ei tietoisesti tunnista ilmaisevansa tunteita¹⁴. Aivosähkökäyrästä mitattiin alfa-taajuudella ilmenevää aivopuoliskojen välistä suhteellista frontaaliasymmetriaa, joka yhdistetään lähestymis- ja välttämismotivaatioon neuraalisella tasolla¹⁵.

Faktaa vai fiktiota?

Väitöstutkimukseni keskeinen löydös oli se, että aitojen ja improvi-soitujen sosiaalisten torjuntujen keholliset vasteet eivät systemaattisesti eronneet toisistaan. Kaikki aitojen ja fiktiivisten tilanteiden vasteet myös korreloivat positiivisesti. Toisin sanoen, vaikka opet-tajaopiskelijat tiesivät, että improvisaatioharjoitukset olivat täysin kuvitteellisia ja heille myös oli kerrottu mitä seuraavaksi tulee tapahtumaan, keholliset vasteet olivat samankaltaisia kuin aidossa tilanteessa.

- 14 Wiggert, N., F. H. Wilhelm, J. Reichenberger, and J. Blechert. Exposure to Social-Evaluative Video Clips: Neural, Facial-Muscular, and Experiential Responses and the Role of Social Anxiety. *Biological Psychology* 110 (2015): 59–67. <https://doi.org/10.1016/j.biopsycho.2015.07.008>.
- Cacioppo, J. T., R. E. Petty, M. E. Losch, and H. S. Kim. Electromyographic Activity Over Facial Muscle Regions Can Differentiate the Valence and Intensity of Affective Reactions. *Journal of Personality and Social Psychology* 50, no. 2 (1986): 260–68.
- 15 Davidson, R. J. Cerebral Asymmetry and Emotion: Conceptual and Methodological Conundrums. *Cognition and Emotion* 7, no. 1 (1993): 115–38. <https://doi.org/10.1080/02699939308409180>.
- Davidson, R. J., J. R. Marshall, A. J. Tomarken, and J. B. Henriques. While a Phobic Waits: Regional Brain Electrical and Autonomic Activity in Social Phobics during Anticipation of Public Speaking. *Biological Psychiatry* 47, no. 2 (2000): 85–95. [https://doi.org/10.1016/S0006-3223\(99\)00222-X](https://doi.org/10.1016/S0006-3223(99)00222-X).

Tutkimuksessa nähtiin myös sykkeen orientaativaste, eli hetkellinen sykkeen lasku vähättelyn jälkeen niin aidossa kuin fiktiivisessä tilanteessa. Sykkeen orientaativasteen ajatellaan kertovan kehollisesta valmistautumisesta henkilökohtaisesti merkityksellisen informaation, esim. sosiaalisen torjunnan käsittelyyn¹⁶. Opettajaopiskelijoiden keho ei siis erotellut fiktiivistä vähättelyä aidosta tällä mittarilla analysoituna.

Tulokset myös osoittivat, että kaikki sosiaaliset torjunnat, niin aidot kuin fiktiivisetkin, herättivät välttämiskäyttäytymiseen viittaavaa aivoaktivaatiota. Tämä oli kiinnostavaa erityisesti sen vuoksi, että aikaisempaan tutkimukseen verrattuna¹⁷ torjunnat olivat suh-

- 16 Eisenberger, N. I., M. D. Lieberman, and K. D. Williams. Does Rejection Hurt? An fMRI Study of Social Exclusion. *Science* 302, no. 5643 (2003): 290–92. <https://doi.org/10.1126/science.1089134>.
- Gunther Moor, B., E. A. Crone, and M. W. van der Molen. The Heartbreak of Social Rejection: Heart Rate Deceleration in Response to Unexpected Peer Rejection. *Psychological Science* 21, no. 9 (2010): 1326–33. <https://doi.org/10.1177/0956797610379236>.
- Veen, F. M. van der, M. W. van der Molen, P. P. Sahibdin, and I. H. A. Franken. The Heart-Break of Social Rejection versus the Brain Wave of Social Acceptance. *Social Cognitive and Affective Neuroscience* 9, no. 9 (2014): 1346–51. <https://doi.org/10.1093/scan/nst120>.
- 17 Kelly, M., S. McDonald, and J. Rushby. “I Alone with Sweaty Palms — Physiological Arousal and Ostracism. *International Journal of Psychophysiology* 83, no. 3 (2012): 309–14. <https://doi.org/10.1016/j.ijpsycho.2011.11.008>.
- Eisenberger, N. I., M. D. Lieberman, and K. D. Williams. Does Rejection Hurt? An fMRI Study of Social Exclusion. *Science* 302, no. 5643 (2003): 290–92. <https://doi.org/10.1126/science.1089134>.
- Papousek, I., N. Aydin, H. K. Lackner, E. M. Weiss, M. Bühner, G. Schuster, C. Charlesworth, and H. H. Freudenthaler. Laughter as a Social Rejection Cue: Gelotophobia and Transient Cardiac Responses to Other Persons’ Laughter and Insult. *Psychophysiology* 51, no. 11 (2014): 1112–21. <https://doi.org/10.1111/psyp.12259>.
- Zadro, L., K. D. Williams, and R. Richardson. How Low Can You Go? Ostracism by a Computer Is Sufficient to Lower Self-Reported Levels of Belonging, Control, Self-Esteem, and Meaningful Existence. *Journal of Experimental Social Psychology* 40, no. 4 (2004): 560–67. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2003.11.006>.

teellisen epäsuoria, tai piiloisia. Kuitenkin niihin liittyvät fysiologiset vasteet olivat mitattavissa, eli näistä arkielämässäkkin usein tapahtuvista piiloisista sosiaalisista torjunnoista – vähättelystä, keskeyttämisestä ja sanattomasta (nonverbaalista) torjunnasta – saatiin uutta kehollista tietoa.

Mistä tämä kehollisen aktivaation samankaltaisuus aidon ja kuvitteellisen tilanteen aikana sitten voisi johtua? Yksi mahdollinen selitys on henkilökohtaisuus, tai henkilökohtainen merkityksenanto ja toimijuus improvisoinnin aikana¹⁸. Improvisointi vaatii aktiivista osallistumista, oman mielikuvituksen käyttämistä ja spontaanien ideoiden tuottamista. Kenties näiden itse tuotettujen ideoiden torjuminen, niin kuvitteellisia kuin ne olivatkin, johti samankaltaisiin tuntemuksiin kuin aidossa tilanteessa. Opettajaopiskelijat kuvasivatkin oppimispäiväkirjoissaan improvisaation hyväksymis- ja tyrmäysharpoituksia seuraavasti:

”Olin jo alkumittauksessa yllättynyt siitä, että ärsyynnyin tyrmäämisestä, vaikka tiesin, että tilanne on täysin fiktiivinen.” (Opettajaopiskelija, ote oppimispäiväkirjasta v. 2018)

”Oli mielenkiintoista havaita, kuinka todellisia tyrmätyksi tulemisen tunteita tyrmäämisharjoitteet saivat aikaan. Vaikka kuinka olin tietoinen, että keskustelukumppaneiden kuuluu käyttäytyä tökerösti ja että oikeassa vuorovaikutustilanteessa he eivät niin tekisi, huomasin

- 18 Sperduti, M., M. Arcangeli, D.Makowski, P. Wantzen, T. Zalla, S.Lemaire, J. Dokic, J. Pelletier, and P. Piolino. The Paradox of Fiction: Emotional Response toward Fiction and the Modulatory Role of Self-Relevance. *Acta Psychologica* 165 (2016): 53–59. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2016.02.003>.
Abraham, A., D. Y. von Cramon, and R. I. Schubotz. Meeting George Bush versus Meeting Cinderella: The Neural Response When Telling Apart What Is Real from What Is Fictional in the Context of Our Reality. *Journal of Cognitive Neuroscience* 20, no. 6 (2008): 965–76. <https://doi.org/10.1162/jocn.2008.20059>.

tuntevani pientä ärsyynnystä ja hämmennystä siitä, että minun kertomani asiat eivät heitä kiinnostaneet.” (Opettajaopiskelija, ote oppimispäiväkirjasta v. 2018)

Väitöstutkimukseni tulosten pohjalta voidaan tulkita, että vuorovaikutustilanteita voi mallintaa realistisesti teatterilähtöisen improvisaation keinoin. Tuloksilla voidaan perustella yleisemminkin fiktion käyttöä erilaisissa opetus- ja kasvatusympäristöissä, jotka pohjautuvat kokonaisvaltaiseen toimintaan ja henkilökohtaiseen sitoutumiseen kuvitteellisissa tilanteissa, kuten teatteri- ja draamatyöskentelyssä¹⁹. Laajemmin tarkasteltuna löydös tukee myös fiktion paradoksia, eli sitä että todellisuus ei ole välttämätön edellytys aitojen, mitattavissa olevien tunnekokemusten herättämiseksi. Väitöstutkimuksen tulokset tarjoavat siis teatterin ja draaman opettajille ja ohjaajille vahvaa empiiristä ja teoreettista näyttöä teatterin ja draaman käyttämiseksi opetuksessa. Tällainen tutkimustieto on myös tarpeen, kun tähdätään muutokseen - esimerkiksi koulutuspolitiikassa teatterin ja draaman aseman vahvistamiseen.

Tutkimuksen tulos herättää myös pohtimaan psykologisen turvallisuuden merkitystä niin improvisaatiossa kuin yleisemminkin oppimistilanteissa. Teatterin ja draaman menetelmät ovat kokonaisvaltaista toimintaa, jossa voi herätä tunteita. On tärkeää, että heränneitä tunteita saa kokea turvallisessa ryhmässä ja että niitä voi purkaa ja reflektoida heti harjoituksen jälkeen – kuten

- 19 Cahill, H. Re-Thinking the Fiction-Reality Boundary: Investigating the Use of Drama in HIV Prevention Projects in Vietnam. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance* 15, no. 2 (2010): 155–74. <https://doi.org/10.1080/13569781003700052>.
Henry, M. Drama's Ways of Learning. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance* 5, no. 1 (2000): 45–62. <https://doi.org/10.1080/135697800114195>.

kokemukselliseen oppimiseen kuuluukin. Ohjaajan tehtävä on luoda turvallinen, kokemuksellisen oppimisen mahdollistava tila, sekä ylläpitää sitä. Ohjaajalta vaaditaan tilanneherkkyyttä: toisaalta draamallisen työskentelyn aikana on tarkoituskin herättää tunnereaktioita, toisaalta pitää ne turvallisissa rajoissa.

Miksi sitten teatteri- ja draamatyöskentelyssä pitäisi pyrkiä kohti tunteita herättäviä oppimiskokemuksia? Kokemuksellinen työskentely improvisaatiossa ja yleisemminkin teatteri- ja draamatyöskentelyssä mahdollisesti luo ja aktivoi muistijälkiä, jotka yhdistävät näkö-, kuulo-, liike-, tunne- ja sosiaalisia hermoverkostoja katsoessamme, kuunnellessamme ja toimiessamme yhdessä²⁰. Tällaiset moniaistiset sekä erityisesti omakohtaiset, tunteita sisältävät oppimiskokemukset voivat vahvistaa käsiteltävän aiheen mieleenpainumista, eli tuottaa pysyviä muistijälkiä²¹ sekä vahvistaa muistista palauttamista. Teatteri- ja draamatyöskentely tarjoaa siis syvälliselle ja pysyvälle oppimiselle otolliset olosuhteet.

20 Costa, N., E. Faccio, E. Belloni, and A. Iudici. Drama Experience in Educational Interventions. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 116 (2014): 4977–82. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.1058>.

21 Cahill, L., and J. L. McGaugh. A Novel Demonstration of Enhanced Memory Associated with Emotional Arousal. *Consciousness and Cognition* 4, no. 4 (1995): 410–21. <https://doi.org/10.1006/ccog.1995.1048>.

Dolcos, F., K. S. LaBar, and R. Cabeza. Remembering One Year Later: Role of the Amygdala and the Medial Temporal Lobe Memory System in Retrieving Emotional Memories. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America* 102, no. 7 (2005): 2626–31. <https://doi.org/10.1073/pnas.0409848102>.

McGaugh, J. L. Making Lasting Memories: Remembering the Significant. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America* 110, no. Suppl 2 (2013): 10402–7. <https://doi.org/10.1073/pnas.1301209110>.

Vuorovaikutusvarmuuden tukeminen teatteri- improvisaation avulla

SIRKE SEPPÄNEN

Mitä tapahtuisi, jos sanoisinkin ”joo”?

Näin mietti eräs opettajaopiskelija oppimispäiväkirjassaan. Olimme harjoitelleet improvisaation perusteita, joo ja -tekniikkaa, jossa opetellaan hyväksymään ja jatkamaan ideoita, niin omia kuin toistenkin. Olin antanut välitehtäväksi pohtia harjoituksen merkitystä myös laajemmin omassa arjessa. Mitä tapahtuisi, jos hyväksyisi useammin vaikkapa kaverin kutsun lähteä ulos, lasten pyynnön tulla leikkimään, tai oman impulssin aloittaa uusi harrastus? Mikä estää sanomasta joo; tottumus, kontrollin tarve, kenties muutoksen pelko?

Oppimispäiväkirjan kysymys sisältää myös väitöstyöni¹ tutkimuskysymyksen: mitä tapahtuu, jos improvisoi, eli miten improvisaatioharjoittelu vaikuttaa kehoon ja mieleen? Tässä luvussa jatkan väitöstutkimukseni tulosten esittelyä (ks. edellinen luku) vuorovaikutusvarmuuden ja sosiaalisen stressin näkökulmista.

1 Seppänen, S. *What Would Happen If I Said “Yes”?* *Measuring the Immediate and Long-Term Impact of Improvisation Training on Student Teachers’ Subjective, Neuroendocrine and Psychophysiological Responses*. Doctoral dissertation, University of Helsinki, 2022. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-8512-9>.

Vuorovaikutusvarmuus

Spitzbergin kompetenssiteoriaa² mukaillen vuorovaikutuskompetenssi tarkoittaa sosiaaliseen vuorovaikutukseen liittyvää *tietoa*, *taitoa* ja *motivaatiota*. Pelkästään vuorovaikutukseen liittyvä tieto ja taito eivät vielä takaa osaamista vuorovaikutustilanteessa, jos motivaatio käyttää näitä tietoja ja taitoja puuttuu. Henkilöllä voi olla runsaastikin tietoa sosiaalisesta käyttäytymisestä (esim. verkottumisen ammatilliset hyödyt) sekä taitoja toimia sosiaalisen vuorovaikutuksen aikana (muiden ihmisten lähestyminen ja itsensä esitleminen), mutta motivaation puuttuessa hän ei kenties käytä tietotaitoaan (ei ota kontaktia muihin). Vuorovaikutukseen liittyvän motivaation yhteydessä käytän käsitettä *vuorovaikutusvarmuus*, joka tarkoittaa uskoa omaan kykyyn toimia vuorovaikutuksessa tarkoituksenmukaisesti³.

Jotta saataisiin tietoa improvisaatioharjoittelun mahdollisesta vaikutuksesta vuorovaikutusvarmuuteen, sitä on voitava mitata. Aikaisemmissa improvisaation vaikutuksia selvittävässä tutkimuksessa on mitattu erilaisia psykologisia tekijöitä, kuten esim. divergenttiä ajattelua, epävarmuuden sietokykyä ja affektiivista

2 Spitzberg, B. H. *Competence in Communicating: A Taxonomy, Review, Critique, and Predictive Model*, 1981. <https://eric.ed.gov/?id=ED267452>.

3 Seppänen, S., K. Tiippana, I. Jääskeläinen, O. Saari, and T. Toivanen. Theater Improvisation Promoting Interpersonal Confidence of Student Teachers: A Controlled Intervention Study. *The European Journal of Social & Behavioural Sciences* 24, no. 1 (2019): 2770–88. <https://doi.org/10.15405/ejsbs.244>.
Seppänen, S., J. Novák, T. Toivanen, and K. Tiippana. Validated Interpersonal Confidence Questionnaire to Measure the Impact of Improvisation Training. In *European Proceedings of International Conference on Education and Educational Psychology EpICEEPSY*, 1–27. European Publisher, 2021. <https://doi.org/10.15405/epicepsy.21101.1>.

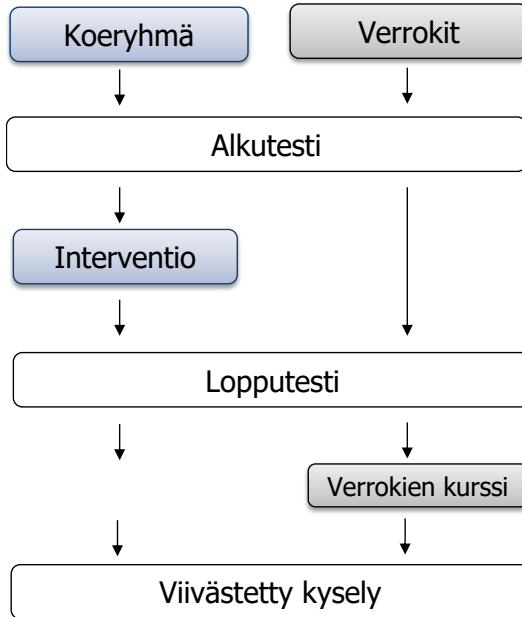
hyvinvointia⁴, itsetuntoa, minäpystyvyyttä ja joustavuutta⁵ tai sosiaalisia taitoja, sosiaalista ahdistusta, masennusta, toiveikkuutta ja luovuutta⁶. Validoin väitöskirjatutkimuksessani Johanna Novákin kehittämän vuorovaikutusvarmuutta mittaavan itsearviointikyselyn⁷. Validointi osoitti, että kysely on luotettava itsearvioinnin väline improvisaatiopohjaisten vuorovaikutuskoulutusten vaikuttavuuden arviointiin⁸. Vuorovaikutusvarmuuteen sisältyy kuusi osa-aluetta: esiintymisvarmuus, joustavuus, kuunteleminen, epäonnistumisen sietokyky, yhteistyömotivaatio ja läsnäolo. Vuorovaikutusvarmuusmittari on vapaasti käytettävissä ja se löytyy tämän luvun lopusta.

- 4 Felsman, P., S. Gunawardena, and C. M. Seifert. Improv Experience Promotes Divergent Thinking, Uncertainty Tolerance, and Affective Well-Being. *Thinking Skills and Creativity* 35 (2020): 100632. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100632>.
- 5 Hainselin, M., A. Aubry, and B. Bourdin. Improving Teenagers' Divergent Thinking With Improvisational Theater. *Frontiers in Psychology* 9 (2018). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01759>.
- 5 Schwenke, D., M. Dshemuchadse, L. Rasehorn, D. Klarhölter, and S. Scherbaum. Improv to Improve: The Impact of Improvisational Theater on Creativity, Acceptance, and Psychological Well-Being. *Journal of Creativity in Mental Health* 0, no. 0 (2020): 1–18. <https://doi.org/10.1080/15401383.2020.1754987>.
- 6 Felsman, P., C. M. Seifert, and J. A. Himle. The Use of Improvisational Theater Training to Reduce Social Anxiety in Adolescents. *The Arts in Psychotherapy* 63 (2018): 111–17. <https://doi.org/10.1016/j.aip.2018.12.001>.
- 7 Novák, J. *Improvisaatiolla rohkeutta esiintymiseen? Opettajaksi opiskelevien kokemuksia improvisaatiokurssilta*. Pro gradu -tutkielma, Turun yliopisto, 2017. <https://www.utupub.fi/bitstream/handle/10024/145803/gradu2017Novak.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Novák, J. Interpersonal Confidence Questionnaire (ICQ). PsyArXiv, 2020. <https://doi.org/10.31234/osf.io/jybzr>.
- 8 Seppänen, S., J. Novák, T. Toivanen, and K. Tiippana. Validated Interpersonal Confidence Questionnaire to Measure the Impact of Improvisation Training. In *European Proceedings of International Conference on Education and Educational Psychology EpICEEPSY*, 1–27. European Publisher, 2021. <https://doi.org/10.15405/epiceepsy.21101.1>.

Improvisaatiointerventio ja sen vaikutukset

Väitöstutkimukseni selvitti opettajakoulutuksen puiteissa improvisaatioharjoittelun vaikutuksia vuorovaikutusvarmuuteen sekä sen osa-alueisiin. Harjoittelun kognitiivista ja fysiologista ulottuvuutta tutkittiin monitieteisesti. Kognitiivista ulottuvuutta kartoitettiin itsearviointien kautta (vuorovaikutusvarmuus ja koettu stressi) ja kehollisia vaikutuksia psykologian ja neurotieteen menetelmin mittaamalla osallistujien kehollista aktivaatiota: sykettä, sykevälivaihtelua, ihon sähköjohtavuutta, kasvolihasten aktivaatiota, aivosähkökäyrää (tarkemmat kuvaukset kehollisen aktivaation mitta-reista ks. edellinen luku, s. 74–75) sekä stressihormoni kortisolia⁹. Interventioon osallistui Helsingin yliopiston opettajaopiskelijoita (N = 39), jotka hakivat lievitystä sosiaaliseen stressiin ja esiintymisjännitykseen. Lisäksi improvisaatioharjoittelun vaikutuksia tutkittiin Johanna Novákin keräämällä kyselyaineistolla (N = 121) Turun yliopiston järjestämien improvisaatiokoulutusten yhteydessä. Interventiotutkimuksen koeasetelma on esitetty kuviossa 1.

- 9 Blackhart, G. C., L. A. Eckel, and D. M. Tice. Salivary Cortisol in Response to Acute Social Rejection and Acceptance by Peers. *Biological Psychology* 75, no. 3 (2007): 267–76. <https://doi.org/10.1016/j.biopsycho.2007.03.005>.
Düsing, R., M. Tops, E. L. Radtke, J. Kuhl, and M. Quirin. Relative Frontal Brain Asymmetry and Cortisol Release after Social Stress: The Role of Action Orientation. *Biological Psychology* 115 (2016): 86–93. <https://doi.org/10.1016/j.biopsycho.2016.01.012>.



Kuvio 1. Improvisaatiointervention tutkimusasetelma¹⁰.

Opettajaopiskelijat kuuluivat joko koeryhmään tai verrokki-ryhmään. Koeryhmässä harjoiteltiin 5, 7 tai 10 viikon ajan kerran viikossa improvisaation perusteita, eli ennakkosuunnittelusta luopumista, iloista epäonnistumista, läsnäoloa, joustavuutta, kuuntelemista, omien ja muiden ideoiden hyväksymistä ja jatkamista. Lisäksi harjoiteltiin statusilmaisua, eli sanallista ja sanatonta ilmaisua liittyen valta-asemaan vuorovaikutuksessa. Kurssien lopuksi esitettiin jo lyhyitä improvisaatiokohtauksia. Ennen

10 Seppänen, S. *What Would Happen If I Said “Yes”?* Measuring the Immediate and Long-Term Impact of Improvisation Training on Student Teachers’ Subjective, Neuroendocrine and Psychophysiological Responses. Doctoral dissertation, University of Helsinki, 2022. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-8512-9>.

improvisaatiointerventiota opiskelijat osallistuivat alkutestiin ja intervention jälkeen lopputestiin, jonka jälkeen verrokkiryhmälle järjestettiin improvisaatiokurssi. Vuoden kuluttua intervention pitkäaikaisia vaikutuksia kartoitettiin vielä viivästetyllä vuorovaikutusvarmuuskyselyllä.

Helsingin yliopiston opettajaopiskelijoilla alku- ja lopputestiin kuului myös *Trierin sosiaalisen stressin testi*, jossa opettajaopiskelijat pitivät improvisoidun puheen sekä suorittivat haastavia päässä-laskutehtäviä raadin edessä¹¹. Koska tiedetään, että stressi voi olla suurimmillaan juuri ennen esitystä, fysiologisen aktivaation mittausta alkoi jo 30 sekuntia ennen puhe- ja laskutehtävää. Loppumittauksessa Trierin testi toistettiin muunneltuna, jotta tehtävien muistaminen ei vaikuttaisi tuloksiin. Kokeen aikana mitattiin opettajaopiskelijoiden kehollista aktivaatiota ja lisäksi opiskelijat arvioivat kokemaansa stressiä testin aikana.

Tutkimuksen tulokset

Tulosten mukaan improvisaatioharjoittelu lisäsi opettajaopiskelijoiden itsearvioitua vuorovaikutusvarmuutta kokonaisuudessaan, sekä sen osatekijöitä esiintymisvarmuutta ja epäonnistumisen sietokykyä. Erityisen kiinnostava löydös oli se, että harjoittelu ei vaikuttanut samalla tavalla kaikkiin opiskelijoihin. Harjoittelusta oli hyötyä erityisesti niille, jotka olivat lähtökohtaisesti epävarmimpia. Heidän vuorovaikutus- ja esiintymisvarmuutensa kasvoi eniten.

- 11 Kirschbaum, C., K-M. Pirke, and D. H. Hellhammer. The ‘Trier Social Stress Test’ – A Tool for Investigating Psychobiological Stress Responses in a Laboratory Setting. *Neuropsychobiology* 28, no. 1–2 (1993): 76–81. <https://doi.org/10.1159/000119004>.
Allen, A. P., P. J. Kennedy, S. Dockray, J. F. Cryan, T.G. Dinan, and G. Clarke. The Trier Social Stress Test: Principles and Practice. *Neurobiology of Stress* 6 (2016): 113–26. <https://doi.org/10.1016/j.jynstr.2016.11.001>.

En olisi ennen kurssia osannut kuvitella, että muutaman viikon kuluttua menisin vapaaehtoisesti, sen kummemmin jännittämättä, yli kymmenen silmäparin eteen tekemään usean minuutin mittaisia improkohtauksia, ja vieläpä nauttivani niiden tekemisestä! (Opettajaopiskelija, ote oppimispäiväkirjasta v. 2018)

Vuoden kuluttua interventiota tehdyssä kyselyssä esiintymisvarmuus säilyi improvisaatioryhmällä korkeammalla tasolla kuin verrokeilla, eli harjoittelun vaikutukset olivat pitkäaikaisia. Trierin sosiaalisen stressin testissä sykevälivaihtelu ja kasvolihasten aktiivaatio osoittivat, että improvisaatioryhmä oli rentoutuneempi esiintymisvuoroa odottaessa kuin verrokkit. Sykevälivaihtelun ja koetun stressin mukaan epävarmimpien opettajaopiskelijoiden stressitaso laski enemmän kuin varmempien.

Miksi improvisaatioharjoittelusta sitten oli eniten hyötyä juuri epävarmimmille osallistujille? Yksi mahdollinen selitys tälle tulokselle on epäonnistumisen pelon – tai onnistumisen pakon – lieventyminen. Improvisaatiossa harjoitellaan muuttamaan omaa ajattelua virheiden seurauksista kielteisestä neutraaliksi tai jopa myönteiseksi. Psykologian näkökulmasta voitaisiin puhua virheiden *kognitiivisesta uudelleenarvioinnista*¹². Improvisaatiossa virhe

12 Gross, J. J. Emotion Regulation: Past, Present, Future. *Cognition & Emotion* 13, no. 5 (1999): 551–73. <https://doi.org/10.1080/026999399379186>.

Gross, J. J. Emotion Regulation: Current Status and Future Prospects. *Psychological Inquiry* 26, no. 1 (2015): 1–26. <https://doi.org/10.1080/1047840X.2014.940781>.

McRae, K. Cognitive Emotion Regulation: A Review of Theory and Scientific Findings. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, Neuroscience of education, 10 (2016): 119–24. <https://doi.org/10.1016/j.cobeha.2016.06.004>.

Brooks, A. W. Get Excited: Reappraising Pre-Performance Anxiety as Excitement. *Journal of Experimental Psychology: General* 143, no. 3 (2014): 1144–58. <https://doi.org/10.1037/a0035325>.

määritellään vain toiminnaksi, jossa tapahtuu jotain muuta kuin mikä oli ennalta odotettavissa. Virhe - vaikkapa kompastuminen, väärän sanan sanominen tai henkilön nimen unohtaminen - nivotaan muitta mutkitta improvisaatiokohtaukseen mukaan, jolloin virheen tekemisestä ei tarvitse nolostua tai tuntea häpeää. Tätä epäonnistumisen sietokykyä kuvaa hyvin improvisaation motto ”*Moka on lahja*”. Tällä yksinkertaisella muutoksella on yllättävän suuri vaikutus vuorovaikutukseen. Kun huomion uskaltaa siirtää omien virheiden seuraamisesta ulospäin, on mahdollista suunnata tarkkaavuus tilanteen hienovaraisempiin signaaleihin (esim. äänensävyyn, keholliseen viestintään), joka puolestaan voi lisätä tilannesidonnaista ja tarkoituksenmukaista käyttäytymistä¹³, ja tuoda varmuutta vuorovaikutukseen. Ehkä epävarmempien opettajaopiskelijoiden keskuudessa tähän muutokseen oli suurempi potentiaali, jolloin he hyötyivät interventioista enemmän kuin varmemmat opettajaopiskelijat. Eräässä oppimispäiväkirjassa pohdittiinkin vieraiden ihmisten kohtaamista näin:

”Ennen olisin suurin piirtein juossut karkuun, kun pelkään, että en osaa sanoa mitään järkevää, mutta nykyään saatan itse aloittaa keskusteluja tai jäädä keskustelemaan jonkun vieraan henkilön kanssa.”
(Opettajaopiskelija, ote oppimispäiväkirjasta v. 2018)

Improvisaation kautta voi siis löytää oman äänensä ja reittinsä muiden luo. Tiivistetysti voidaankin sanoa, että improvisaatioharjoittelun anti osuu kaikkiin tilanteisiin, jossa kaksi tai useampi ihmistä kohtaavat.

13 Rapee, R. M., and R. G. Heimberg. A Cognitive-Behavioral Model of Anxiety in Social Phobia. *Behaviour Research and Therapy* 35, no. 8 (1997): 741–56. [https://doi.org/10.1016/S0005-7967\(97\)00022-3](https://doi.org/10.1016/S0005-7967(97)00022-3).

Improvisaatio ja opettajuus

Opettaminen tapahtuu vuorovaikutuksessa – joko kasvokkain tai verkossa. Opettajan vuorovaikutusosaaminen on tärkeää, sillä opettaja-oppilas -vuorovaikutus on tutkimuksissa liitetty oppilaiden akateemisten ja sosiaalisten taitojen kehittymiseen sekä myönteiseen opiskelumotivaatioon¹⁴. Lukuisat tutkimukset suosittelivatkin improvisaatiota opettajien vuorovaikutusosaamisen edistämiseen¹⁵

- 14 Hamre, B. K., R. C. Pianta, J. T. Downer, J. DeCoster, A. J. Mashburn, S. M. Jones, J. L. Brown, et al. Teaching through Interactions: Testing a Developmental Framework of Teacher Effectiveness in over 4,000 Classrooms. *The Elementary School Journal* 113, no. 4 (2013): 461–87. <https://doi.org/10.1086/669616>.
Jennings, P., and M. Greenberg. The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. *Review of Educational Research* 79, no. 1 (2009): 491–525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>.
Mashburn, A. J., R. C. Pianta, B. K. Hamre, J. T. Downer, O.A. Barbarin, D. Bryant, M. Burchinal, D. M. Early, and C. Howes. Measures of Classroom Quality in Prekindergarten and Children’s Development of Academic, Language, and Social Skills. *Child Development* 79, no. 3 (2008): 732–49. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01154.x>.
Muhonen, H., H. Rasku-Puttonen, E. Pakarinen, A-M. Poikkeus, and M-K. Lerkkanen. Scaffolding through Dialogic Teaching in Early School Classrooms. *Teaching and Teacher Education* 55 (2016): 143–54. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.01.007>.
- 15 Becker, T. *Evaluating Improvisation As A Technique For Training Pre-Service Teachers For Inclusive Classrooms*. University of Central Florida, 2012. Electronic Theses and Dissertations, 2004-2019. 2491. <https://stars.library.ucf.edu/etd/2491>.
Graue, M. E., K. L. Whyte, and A. E. Karabon. The Power of Improvisational Teaching. *Teaching and Teacher Education* 48 (2015): 13–21. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.01.014>.
Lehtonen, A., M. Kaasinen, M. Karjalainen-Väkevä, and T. Toivanen. Promoting Creativity in Teaching Drama. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, Future Academy Multidisciplinary Conference “ICEEPSY & CPSYC & icPSIRS & BE-ci” 13–17 October 2015 Istanbul, 217 (2016): 558–66. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.02.046>.
Lobman, C. ‘Yes And’: The Uses of Improvisation for Early Childhood Professional Development. *Journal of Early Childhood Teacher Education* 26, no. 3 (2005): 305–19. <https://doi.org/10.1080/10901020500371353>.

sekä opetuksen luovuuden ja vastavuoroisuuden vahvistamiseen¹⁶. Vuorovaikutusosaamista – eli tietoja, taitoja ja motivaatiota – voi siis harjoittelun kautta kehittää¹⁷. Tutkimusten mukaan improvisaatioharjoittelulla on myönteisiä vaikutuksia myös sosiaalisen stressin ja

- Sawyer, K. Group Creativity: Musical Performance and Collaboration. *Psychology of Music* 34, no. 2 (2006): 148–65. <https://doi.org/10.1177/0305735606061850>.
- Sawyer, K. Creative Teaching: Collaborative Discussion as Disciplined Improvisation. *Educational Researcher* 33, no. 2 (2004): 12–20. <https://doi.org/10.3102/0013189X033002012>.
- Toivanen, T., K. Komulainen, and H. Ruismäki. Drama Education and Improvisation as a Resource of Teacher Student's Creativity. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 12 (2011): 60–69. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.02.010>.
- 16 Corbella, L. CHANGING POSTURE: THE PERSPECTIVE OF EMBODIED PEDAGOGY CAMBIARE POSTURA: LA PROSPETTIVA DELLA PEDAGOGIA DEL CORPO. *Giornale Italiano Di Educazione Alla Salute, Sport e Didattica Inclusiva / Italian Journal of Health Education, Sports and Inclusive Didactics* 4 (2020): 93–100. <https://doi.org/10.32043/gsd.v4i4%20sup.248>.
- Lobman, C. Improvisation: An Analytic Tool for Examining Teacher-Child Interactions in the Early Childhood Classroom. *Early Childhood Research Quarterly* 21, no. 4 (2006): 455–70. <https://doi.org/10.1016/j.jecresq.2006.09.004>.
- Rossing, J. P., and K. Hoffmann-Longtin. Improv(Ing) the Academy: Applied Improvisation as a Strategy for Educational Development. *To Improve the Academy* 35, no. 2 (2016): 303–25. <https://doi.org/10.1002/tia2.20044>.
- Sawyer, K. Extending Sociocultural Theory to Group Creativity. *Vocations and Learning* 5, no. 1 (2012): 59–75. <https://doi.org/10.1007/s12186-011-9066-5>.
- 17 Frost, D. Considering Improvisation: Play, Transitional Space, and Discovery. *Smith College Studies in Social Work* 85, no. 2 (2015): 176–93. <https://doi.org/10.1080/00377317.2015.1019744>.
- Hoffmann-Longtin, K., J. M. Organ, J. V. Helphinstine, D. R. Reinoso, Z. S. Morgan, and E. Weinstein. Teaching Advocacy Communication to Pediatric Residents: The Efficacy of Applied Improvisational Theater (AIT) as an Instructional Tool. *Communication Education* 67, no. 4 (2018): 438–59. <https://doi.org/10.1080/03634523.2018.1503314>.
- Pereira Christopoulos, T., A. Wilner, and M. L. Trindade Bestetti. Experimental Learning Enhancing Improvisation Skills. *The Learning Organization* 23, no. 6 (2016): 415–28. <https://doi.org/10.1108/TLO-04-2015-0027>.
- Trotter, M. J., P.M. Salmon, and M. G. Lenné. Improvisation: Theory, Measures and Known Influencing Factors. *Theoretical Issues in Ergonomics Science* 14, no. 5 (2013): 475–98. <https://doi.org/10.1080/1463922X.2012.656153>.

ahdistuneisuuden vähentymiseen¹⁸. Tutkimustulokset ovat samansuuntaisia eri ikäryhmissä lapsista aikuisiin. Myös tämän väitöstutkimuksen tulosten mukaan opettajankoulutus hyötyisi improvisaation sisällyttämisestä opetussuunnitelmaan.

Suomalaisessa opettajankoulutuksessa opettajaopiskelija saa hyvät valmiudet opetuksen sisällölliseen suunnitteluun, mutta valmistako se riittävästi kohtaamaan todellisuuden, luokkahuoneen yllättävät ja jatkuvasti muuttuvat tilanteet? Edes parhaiten suunniteltu oppitunti ei aina etene suunnitelman mukaan. Tietokoneet kaatuvat, oppilaita väsyttää, välitunnilla on ollut riitaa. Opettaja tarvitsee joustavuutta ja tilanneherkkyyttä, eli kykyä luopua suunnitelmista ja toimia intuitiivisesti tilanteen vaatimalla tavalla. Toisin sanoen, opettajan on pystyttävä improvisoimaan.

Tämä väitöstyö onkin oma panokseni niin opettajankoulutuksen kehittämiseksi kuin teatterin ja draaman aseman vahvistamiseksi kouluissa, aina omaksi oppiaineeksi saakka. Teatteri ja draama tarjoaa ihmisenä kasvamisen oppiaineen, joka tukee oppilaiden tunne-, vuorovaikutus- ja itseilmaisutaitojen kehittymistä. Siksi teatteri ja draama vastaa myös keskusteluun lasten ja nuorten tunne- ja

- 18 Felsman, P., C. M. Seifert, and J. A. Himle. The Use of Improvisational Theater Training to Reduce Social Anxiety in Adolescents. *The Arts in Psychotherapy* 63 (2018): 111–17. <https://doi.org/10.1016/j.aip.2018.12.001>.
- Casteleyn, J. Playing with Improv(Isational) Theatre to Battle Public Speaking Stress. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance* 24, no. 2 (2019): 147–54. <https://doi.org/10.1080/13569783.2018.1552129>.
- Krueger, K. R., J. W. Murphy, and A. B. Bink. Thera-Prov: A Pilot Study of Improv Used to Treat Anxiety and Depression. *Journal of Mental Health* 0, no. 0 (2017): 1–6. <https://doi.org/10.1080/09638237.2017.1340629>.
- Phillips Sheesley, A., M. Pfeffer, and B. Barish. Comedic Improv Therapy for the Treatment of Social Anxiety Disorder. *Journal of Creativity in Mental Health* 11, no. 2 (2016): 157–69. <https://doi.org/10.1080/15401383.2016.1182880>.

vuorovaikutustaitojen kehittämistä osana kouluopetusta. Tutkitulla tiedolla on mahdollista vaikuttaa siihen, että lisääntyvän teatteri- ja draamaopetuksen myötä koululaiset – eli tulevaisuuden aikuiset, huomisen tekijät - osaisivat ilmaista itseään, toimia ryhmässä ja ymmärtää erilaisuutta.

Liite 1

Vuorovaikutusvarmuuden itsearviointimittari

Mitä ajattelet väittämistä?

0 = täysin eri mieltä, 1 = eri mieltä, 2 = melko eri mieltä, 3 = melko samaa mieltä, 4 = samaa mieltä, 5 = täysin samaa mieltä

En välitä siitä, mitä muut minusta ajattelevat.

Teen mieluiten töitä tiimissä.

Kun pidän esitystä, keskityn ensisijaisesti pitämään itseni koossa.*

Esiintyessäni minua häiritsee, jos punastun tai käteni tärisevät.*

Pelkään äkkinäisiä muutoksia suunnitelmissani.*

Minun on helppo keskittyä käsillä olevaan tehtävään.

Minun on vaikea ottaa vastaan kritiikkiä.*

Annan muille positiivista palautetta.

Otan huumorilla vastaan mokailuni.

En yleensä jaksa kuunnella mitä muut ihmiset puhuvat.*

Minusta on helpompi tehdä töitä yksin kuin jonkun kanssa.*

Suhtaudun avoimesti muutoksiin.

Otan helposti asiat henkilökohtaisesti.*

Haluan, että asiat tehdään useimmiten tutulla tavalla.*

Minun on vaikea keskittyä olemaan läsnä tässä ja nyt.*

Olen hyvä kuuntelija.

Jännitän, että sanon jotain väärin.*

Pelkään mokaavani esiintyessäni.*

*Asteikko käännettävä. Tarkemmat ohjeet mittarin käytöstä ja vuorovaikutusvarmuuden osa-alueiden tarkastelusta julkaisussa Validated Interpersonal Confidence Questionnaire to Measure the Impact of Improvisation Training¹⁹

- 19 Seppänen, S., J. Novák, T. Toivanen, and K. Tiippa. Validated Interpersonal Confidence Questionnaire to Measure the Impact of Improvisation Training. In *European Proceedings of International Conference on Education and Educational Psychology EpICEEPSY*, 1–27. European Publisher, 2021. <https://doi.org/10.15405/epiceepsy.21101.1>.

Tukeeko draaman ohjaaminen ohjattavien luovuutta?

Näkökulmia draaman ohjaamiseen ja ryhmäluovuuteen

TAPIO TOIVANEN, RIIKKA-LIISA SALOMAA
JA LAURA HALKILAHTI

Draaman opettamisen ja ohjaamisen voisi luonteensa puolesta olettaa tukevan ohjattavien luovuuden kehittymistä. Tarkastelemme tässä artikkelissa luovia ryhmäprosesseja sekä draamatoimintaa ryhmäluovuutta tukevana toimintana. Videoanalysoimme kuusi-toista prosessidraamaa Sawyerin¹ määrittelemien ryhmäluovuuden ydinpiirteiden – improvisaation, yhteistyön ja ratkaisun syntyminen – kautta. Vertailimme sekä noviisiohjaajien että kokeneiden ohjaajien ohjaamia prosessidraamoja, koska halusimme tarkastella, onko ohjaajan kokemuksella vaikutusta ryhmän toimintaan ja siihen, miten draamatoiminta tukee ryhmäluovuutta. Artikkelin kirjoittajista jokainen observoi, analysoi ja tulkitse draamatunteja itsenäisesti ryhmäluovuuden kolmen ydinpiirteen viitekehyksessä. Huomioiden tapaustutkimuksen rajoitteet tulokset osoittavat, että kaikki analysoidut draamatunnit tukivat ohjattavien ryhmäluovuutta, vaikkakin noviisien ja kokeneiden ohjaajien välillä olikin havaittavissa joitakin eroavaisuuksia.

1 Sawyer, R. K. *Group creativity: Music, theatre, collaboration*. Lawrence Erlbaum Associates, 2003.

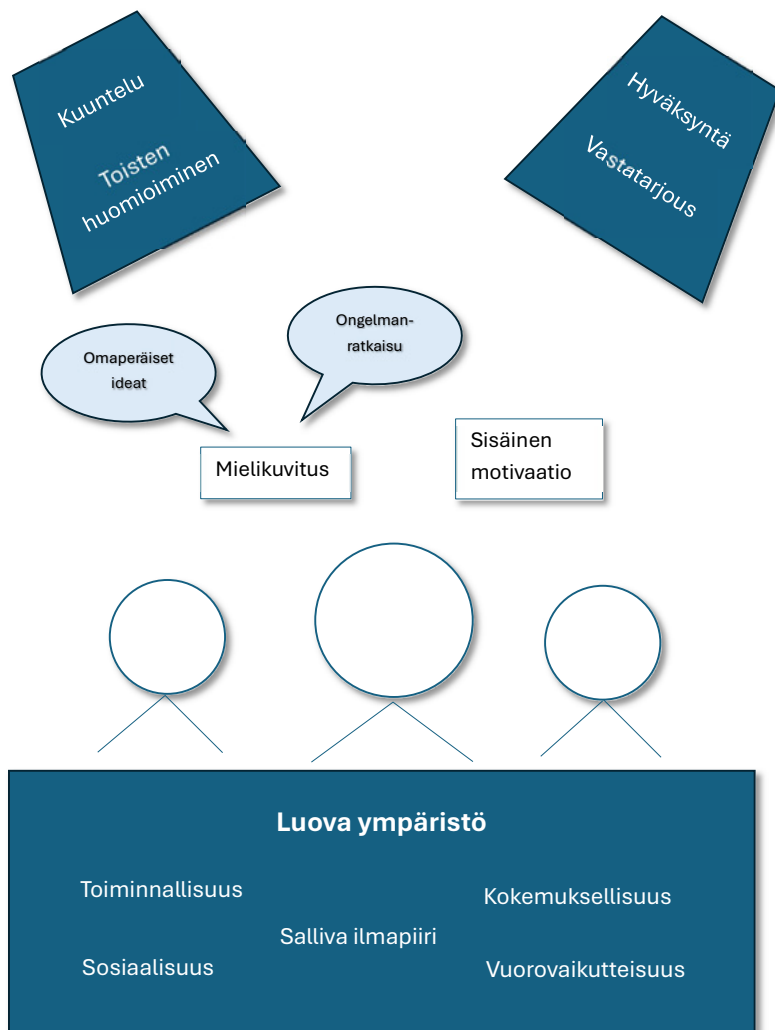
Sawyer, R. K. Extending sociocultural theory to group creativity. *Vocations and Learning* 5 (2012): 59–75.

1. Taustaa

Ohjaajan tehtävä on luoda toimintaympäristö, joka mahdollistaa osallistujien sitoutumisen draamatyöskentelyyn, tukee heidän luovuuttaan ja rohkaisee heitä löytämään omat luovat ratkaisunsa². Neelandsin³ mukaan draaman luonne tukee usein oppilaiden luovuuden kehittymistä, mutta tämä ei kuitenkaan tapahdu automaattisesti. Gallagher⁴ puolestaan toteaa, että draaman ohjaamista tulisi tutkia lisää, jotta olisi mahdollista ymmärtää, mikä edesauttaa ja mikä estää luovuutta, sekä kuinka ryhmän sosiaaliset suhteet vaikuttavat sen jäsenten mahdollisuuksiin toimia luovasti. Bailin⁵ huomauttaa, että draamatyöskentelyyn osallistumisen uskotaan lisäävän luovuutta, mutta sen todentaminen on haastavaa. Tämän vuoksi halusimme tarkastella tässä ja kahdessa aikaisemmassa tutkimuksemme draamatyöskentelyn ja luovuuden välistä yhteyttä.

Tutkimuksistamme ensimmäisessä⁶ pyrimme rakentamaan teoriaa siitä, millainen draaman ohjaaminen ja draamatoiminta tukee ohjattavien luovuutta. Tavoitteenamme oli kirjoittaa teoreettinen artikkeli. Kuvassimme draaman ohjaamisen kontekstia eli luovaa ympäristöä näyttämönä (Kuva 1), jossa on tilaa niin yksilöllisen kuin kollektiivisen luovuuden syntymiselle.

- 2 Toivanen T., & Kaasinen M. Comparing body awareness between actors and drama teachers. *Cognitive-crcs* 1, no. 1 (2013): 4–9.
- 3 Neelands, J. Drama as creative learning. Teoksessa: J. Sefton–Green, P. Thomson, K. Jones, & L. Bresler (toim.) *The Routledge international handbook of creative learning*. Routledge, 2011.
- 4 Gallagher, K. Conceptions of creativity in drama education. Teoksessa: L. Bresler (toim.) *International handbook of research in arts education* (osa 2). Springer, 2007.
- 5 Bailin, S. Creativity and Drama Education. Teoksessa: S. Schonmann (toim.) *Key Concepts in Theatre/Drama Education*. SensePublishers (Online), 2011.
- 6 Toivanen, T., Halkilahti, L., & Ruismäki, H. Creative pedagogy - Supporting children's creativity through drama. *The European Journal of Social & Behavioural Sciences* 3, no. 7 (2013): 1168–1179 (2013).



Kuvio 1. Ohjattavien ryhmäluovuutta tukeva oppimisympäristö

Draaman ohjaaminen avoimessa tilassa haastaa ohjaajaa, ja siksi havainnoimme ja analysoimme toisessa tutkimuksessamme⁷ noviisiohjaajien vetämiä draamatunteja selvittääksemme, miten draamaopintonsa juuri suorittaneet ohjaajat onnistuivat tukemaan ohjattavien ryhmäluovuutta. Tapaustutkimuksen aineistona oli kahdeksan videoitua draamatuntia. Videoanalysoimme draamatunteja jakamalla ne osiin draamatuntien eri työskentelyvaiheiden (lämmittelyleikit, keskittymisharjoitukset, draamatyötavat ja tunnin lopetus) mukaan. Nimesimme kunkin osion aktiviteetit ja mittasimme niiden keston tarkasti. Tutkijoina pyrimme löytämään draamatunneilta ne tilanteet, joissa oppilaat joko pareittain, pienissä ryhmissä tai koko ryhmänä työskennellen loivat omia ratkaisujaan annettuihin tehtäviin toimiessaan kuvitteellisissa tilanteissa, ajassa ja rooleissa. Analysoimme löydetty tilanteet Sawyerin määrittelemillä ryhmäluovuuden osa-alueilla, joita ovat improvisaatio, yhteistyö ja ratkaisun paljastumisen prosessi. Myös tässä tutkimuksessa analysoimme ensin aineistot itsenäisesti, jonka jälkeen vertasimme tulkintojamme ja kävimme keskustellen uudelleen läpi ne havainnot, jotka poikkesivat toisistaan. Tutkimuksemme tulokset osoittivat, että improvisaation peruseriaatteisiin pohjautuva analyysitapa sopi niin draamatoiminnan tarkempaan (yksittäinen draamatyötapa) kuin yleisluontoisempaan (prosessidraamakokonaisuuksien) analyysiin. Tutkimustuloksistamme voitiin päätellä, että draaman ohjaaminen tutkituilla draamatunneilla tuki oppilaiden ryhmäluovaa toimintaa, sillä 35–91 prosenttia ohjattavien aktiivisesta työskentelyajasta sisälsi ryhmäluovaksi luokiteltavaa toimintaa. Kolmannessa tutkimuksessamme, jota esittelemme tässä

7 Toivanen, T. & Halkilahti, L. Investigating pupil's group creativity in drama – Teacher trainees fostering a creative classroom environment. *International Journal of Research in Education Methodology* 5, no. 3 (2014): 757–766.

artikkelissa, halusimme edelleen syventää ymmärrystämme ryhmäluovuudesta ja sitä tukevasta draamaohjaamisesta.

2. Ryhmäluovuus ja luovuutta tukeva oppimisympäristö ja toiminta draamassa

Luovuus on monitahoinen ilmiö ja sitä on haastavaa mitata. Se on myös yksi vaikeimmin määriteltävistä psykologisista käsitteistä⁸. Tutkijat lähestyvät luovuutta yleensä neljästä eri näkökulmasta — luovan persoonan, luovan tuotoksen, luovan prosessin tai luovan ympäristön — kautta⁹. Suurin osa luovuustutkimuksista on keskittynyt luoviin neroihin eli luovan yksilön näkökulmaan¹⁰.

Modernin teknologian ja innovatiivisen talouden synnyttämien haasteiden myötä on kuitenkin noussut tarve tarkastella myös “joka-päiväistä” luovaa ajattelua. Tämä on johtanut siihen, että tänä päivänä luovuustutkimuksissa luovuuden syntymistä ja sen eri muotoja

- 8 Kousoulas, F. The interplay of creative behavior, divergent thinking, and knowledge base in students' creative expression during learning activity. *Creativity Research Journal* 22, no. 4 (2010): 387–396.
Kurtzberg, T. Feeling creative, being creative: An empirical study of diversity and creativity in teams. *Creativity Research Journal* 17, no 1 (2005): 51–65.
Sawyer, R. K. *Explaining creativity: The science of human innovation (2. painos)* Oxford University Press, 2012.
- 9 McCammon, L. A., O'Farrell, L., Saebø, A. B., & Heap, B. Connecting with their inner beings: An international survey of drama/theatre teachers' perceptions of creative teaching and teaching for creative achievement. *Youth Theatre Journal* 24 (2010): 140–159.
Uusikylä, K. *Luovuus kuuluu kaikille*. PS-kustannus, 2012.
Csikszentmihalyi, M. *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention*. Harper Collins Publishers, 1996.
- 10 Craft, A. *Creativity in Schools: tensions and dilemmas*. Routledge, 2005.
Gardner, H. *Creating minds: an anatomy of creativity seen through the lives of Freud, Einstein, Picasso, Stravinsky, Eliot, Graham, and Gandhi*. Basic Books, 1993.

tutkitaan aiempaa laajemmin ja perinpohjaisemmin useammasta eri näkökulmasta¹¹.

Meidän draamatoimintaan liittyvä ryhmäluovuuden tutkimuksemme perustuu Craftin¹² määrittelemään LCC:n (”little c creativity”) eli ”pienen luovuuden” käsitteeseen. LCC:llä tarkoitetaan jokapäiväistä tai ”tavallista” luovuutta, joka poikkeaa niin sanotusta nerojen luovasta työstä eli suuresta luovuudesta (BCC, ”big C creativity”). Lasten ja nuorten luovuus on usein määritetty ”pieneksi luovuudeksi” ja se poikkeaa aikuisten luovuudesta subjektiivisuutensa vuoksi. Lasten luovuutta arvioidaan harvoin eikä se yleensä täytä ”suuren luovuuden” kriteerejä.

Luovaa toimintaa voi syntyä subjektiivisesti, kollektiivisesti tai aktiivisesti. Toisin sanoen luovuutta voi esiintyä yksilötason lisäksi myös ryhmässä tai prosessissa. Luovan prosessin on perinteisesti nähty etenevän tietyn vaiheihin. Ensin on löydettävä ongelma, joka on ratkaistava tietyssä ajassa. Tämän jälkeen ratkaisuja ja niiden toimivuutta arvioidaan tai testataan kriittisesti¹³. Luova tuotos puolestaan voi olla idea tai fyysinen tuote. Kaikkia luovuuden määritelmiä yhdistää näkemys siitä, että uusien ja erilaisten ideoiden tuottaminen on

11 Brinkman, D. J. Teaching creatively and teaching for creativity. *Arts Education Policy Review* 111 (2010): 48–50.

Lin, Y-S. Fostering creativity through education – A conceptual framework of creative pedagogy. *Creative Education* 2, no. 3 (2011): 149–155.

Paulus, P. B., & Dzindolet, M. Social influence, creativity and innovation. *Social Influence* 3, no. 4 (2008): 228–247.

12 Craft, A. Little c creativity. Teoksessa: A. Craft, B. Jeffrey, & M. Leibling (toim.) *Creativity in education*. Continuum, 2001.

13 Mumford, M. D., Medeiros, K. E., & Partlow P. J. Creative thinking: Processes, strategies, and knowledge. *The Journal of Creative Behavior* 46, no.1 (2012): 30–47.
Uusikylä, K. Voiko luovuutta opettaa? Teoksessa: P. Kansanen, & K. Uusikylä (toim.) *Luovuutta, motivaatiota, tunteita. Opetuksen tutkimuksen uusia suuntia*. PS-kustannus, 2002.

osa luovuutta¹⁴. Luovuus on siis kykyä kehittää jotain täysin uutta ja/ tai mukautua uusiin tilanteisiin. Epätyypilliset ja omaperäiset ratkaisut ovat poikkeuksetta osa luovuutta¹⁵. Csikszentmihalyi¹⁶ korostaa ympäristön tärkeyttä luovuuden syntymiselle: luovuus on prosessi ja siitä syystä sitä ei voida erottaa sitä ympäröivästä kulttuurista.

Begheton & Kaufmanin¹⁷ mukaan oppimisympäristöt koostuvat seitsemästä eri elementistä, joista osa tukee oppilaiden luovuutta enemmän kuin toiset. Daviesin ym.¹⁸ systemaattisessa kirjallisuuskatsauksessa ja Jindal-Snapen ym.¹⁹ tutkimuksessa oppimisympäristöt jaetaan kolmeen eri alueeseen: fyysiseen ja pedagogiseen ympäristöön sekä koulun ulkopuoliseen yhteistyöhön. Alla oleva kuvio (kuvio 2) perustuu edellä mainittujen tutkimuksien esiin nostamiin luovien pedagogisten ympäristöjen ominaispiirteisiin. Ne olivat tämän draamatoimintaan keskittyvän tutkimuksen keskiössä sovellettuna draaman ohjaamisen kontekstiin. Osa ominaispiirteistä on nimetty uudelleen tai koottu yhdeksi laajemmaksi kokonaisuudeksi.

- 14 Kudryavtsev, V. T. The phenomenon of child creativity. *International Journal of Early Years Education* 19, no. 1 (2011) 45–53.
- 15 Hackbert, P. H. Using improvisational exercises in general education to advance creativity, inventiveness and innovation. *US-China Education Review* 7, no. 10 (2010): 10–21.
Lemons, G. When the horse drinks: Enhancing everyday creativity using the elements of improvisation. *Creativity Research Journal* 17, no.1(2005): 25–36.
- 16 Csikszentmihalyi, M. *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention*. Harper Collins Publishers, 1996.
- 17 Beghetto, R., & Kaufman, J. Classroom contexts for creativity. *High Ability Studies* 25, no. 1 (2014): 53–69.
- 18 Davies, D., Jindal-Snape, D., Collier, C., Digby, R., Hay, P., & Howe, A. Creative learning environments in education – A systematic literature review. *Thinking Skills and Creativity* 8 (2013): 80–91.
- 19 Jindal-Snape, D., Davies, D., Collier, C., Howe, A., C., Digby, R., & Hay, P. The impact of creative learning environments on learners: A systematic literature review. *Improving schools* 16, no. 1 (2013): 21–31.



Kuvio 2. Luova pedagoginen oppimisympäristö.

Draamaohjaamisen luovuutta tukeva pedagoginen ympäristö on yllä olevassa kuviossa jaettu kuuteen eri osa-alueeseen. Ensimmäinen näistä osa-alueista on leikillisuus, jolla tarkoitetaan kritiikitöntä ja avointa toimintaympäristöä. Toinen osa-alue on ohjaajan toimiminen luovana roolimallina. Osallistumalla itse yhteiseen draamatoimintaan tai mallintamalla toimintaa, kuten erilaisia

draamatyötapoja, voi ohjaaja tukea ja rohkaista ohjattavia ajattelemaan ja toimimaan luovasti.

Kolmas osa-alue on oppimisilmapiiri, johon vaikuttavat ohjaajan ja ohjattavien väliset vuorovaikutussuhteet. Jotta luovaa toimintaa voisi syntyä, ohjattavan ryhmän jäsenillä tulee olla hyvä ja turvallinen olo. Ohjaajan ja ohjattavien välinen molemminpuolinen kunnioitus mahdollistaa yhteistyön. Yhteistoiminta on yksi draamatyöskentelyn luonnollisimmista muodoista ja siten myös luovan pedagogisen ympäristön neljäs osa-alue.²⁰ Luovuuden nähdään tänä päivänä olevan enemmän yhteydessä yksilöiden väliseen yhteistyöhön kuin yksin tekemiseen²¹.

Viides tärkeä luovan pedagogisen ympäristön osa-alue on ohjattavien näkökulmien huomioon ottaminen. Tutkimukset osoittavat, että luovuutta tukevat ympäristöt, joissa ohjattavia rohkaistaan olemaan aktiivisia, itsenäisiä ja ilmaisemaan omia ajatuksiaan ja mielipiteitään²². Kuudes ja viimeinen osa-alue on joustava ajankäyttö.

- 20 Ashiabi, G. S. Play in the preschool classroom: Its socioemotional significance and the teacher's role in play. *Early Childhood Education Journal* 35 (2007): 199–207.
Burgess, L., & Addison, N. Conditions for learning: Partnerships for engaging secondary pupils with contemporary art. *JADE* 26.2 (2007): 185–198.
Burnard, P., Craft, A., & Cremin, T. Documenting 'possibility thinking': A journey of collaborative enquiry. *International Journal of Early Years Education* 14, no. 3 (2006): 243–262.
Cropley, A. J. Creativity: A social approach. *Roeper Review* 28, no. 3 (2006): 125–130.
Fairweather, E., & Cramond, B. Infusing creative and critical thinking into the curriculum together. Teoksessa: R. Beghetto, & J. Kaufman (toim.) *Nurturing creativity in the classroom*. Cambridge University Press, 2010.
Kangas, M. Creative and playful learning: Learning through game co-creation and games in a playful learning environment. *Thinking Skills and Creativity* 5 (2010): 1–15.
Poon Teng Fatt, J. Fostering creativity in education. *Education* 140, no. 4 (2000): 744–757.
- 21 Coate, K., & Boulos, A. Creativity in education: Challenging the assumptions. *London Review of Education* 10, no. 2 (2012): 129–132.
- 22 Menter, I. Teachers: Formation, training and identity: A literature review.

Draamaohjaajien tulisi antaa ohjattavilleen aikaa toimia ja ajatella luovasti²³.

Tutkiessamme ohjattavien ryhmäluovuutta draamatoiminnassa pyrimme ymmärtämään ryhmän luovaa potentiaalia. Koska ryhmän potentiaali on riippuvainen myös siihen kuuluvien jäsenten yksilöllisistä taidoista, ovat monet tutkimukset pyrkinet selvittämään yksilöllisen kapasiteetin ja ryhmäluovuuden välistä yhteyttä. Pirola-Merlo ja Mann²⁴ toteavat, että toistaiseksi ei ole tarpeeksi tutkimusta siitä, mikä on yksilön vaikutus ryhmän luovissa prosesseissa. Tämän selvittäminen on vaikeaa, sillä yksilön panos ja vaikutus riippuu aina tilanteesta ja ratkaistavasta tehtävästä. Ryhmäluovuus poikkeaa yksilön luovuudesta, minkä vuoksi näiden kahden tutkiminen ryhmäluovuuden erillisinä osa-alueina on hyvin hankalaa. Keskitymmekin tarkastelemaan ryhmäluovuutta yhtenä ilmiönä ilman, että yksittäisten jäsenten osuutta erotetaan luovan prosessin kokonaisuudesta. Tämänkaltainen kollektiivinen

Newcastle: *Creativity, Culture and Education*, (2010). <https://rummelighed.org/wp-content/uploads/2015/10/CCE-teachers-formation-training-and-identity-a-literature-review.pdf>

Amabile, T. M. *Growing up creative: Nurturing a lifetime of creativity*. Crown Publishers Inc., 1989.

- 23 Sternberg, R. J. Creativity as a habit. Teoksessa: A-G. Tan (toim.) *Creativity: A handbook for teachers*. World Scientific, 2007.

Renzulli, J., & De Wet, C. Developing creative productivity in young people through the pursuit of ideal acts of learning. Teoksessa: R. Beghetto, & J.

Kaufman (toim.) *Nurturing Creativity in the Classroom*. Cambridge University Press, 2010.

Craft, A., Cremin, T., Hay, P., & Clack, J. Creative primary schools: Developing and maintaining pedagogy for creativity. *Ethnography and Education* 9, no. 1 (2014): 16–34.

- 24 Pirola-Merlo, A., & Mann, L. The relationship between individual creativity and team creativity: Aggregating across people and time. *Journal of Organizational Behavior* 25 (2004): 235–257.

näkökulma on tyypillinen draamalle. Draamatoimintaa syntyy, kun ryhmän jäsenet ajattelevat, kommunikoiivat ja toimivat yhdessä tuottaen ratkaisuja ongelmiin tai luoden fiktiivisiä tilanteita sovituin draamatyötavoin²⁵.

Ryhmäluovuus ja luovuuden ymmärtäminen prosessina ovat keskeisiä draamassa. Tässä artikkelissa määrittelemme draamatoiminnassa syntyvän ryhmäluovuuden seuraavista elementeistä koostuvaksi prosessiksi.

Improvisaatiolla viittaamme ohjattavien mahdollisuuksiin luoda ja jakaa ideoita keskenään draamatoiminnan aikana. Draamatoiminnassa ideoiden tuottaminen on improvisatoorista eli hetkessä syntyvää. Toimiminen ja ratkaisuksista neuvotteleminen tapahtuu niin fyysisesti kuin sanallisesti. Improvisoidessaan ohjattavat pikemminkin toimivat, luovat ja kehittävät ratkaisuja yhdessä kuin keskittyvät omiin ideoihinsa. Yhdessä toimimiseen kuuluu, että ennen kuin ryhmä pääsee yhtenäiseen ratkaisuun, se tekee ehdotuksia, kokeiluja sekä myös erehdyksiä.

Yhteistyöllä tarkoitamme niin verbaalia kuin nonverbaalia vuorovaikutusta ohjattavien välillä. Ohjattavien pareissa, pienryhmissä ja koko ryhmässä syntyneiden luovien tuotosten ei voida nähdä olevan yhdistettävissä vain yhteen ryhmän jäsenen. Näemme, että jokainen ryhmän jäsen on tuonut oman henkilökohtaisen panoksensa draamatoimintaan sekä siinä tuotettuun lopputuotokseen toimimalla, testaamalla ja keskustelemalla ideoistaan muiden ryhmän jäsenten kanssa. Tutkimusaineistossamme osallistujien osallistumisen määrä ja intensiteetti vaihtelivat. Osa ohjattavista seurasi toimintaa enemmän sivusta ja osallistui siihen vähemmän, kun taas osalla ohjattavista oli keskeisimpi rooli draamatoiminnan aikana.

25 Neelands, J., & Goode T. *Structuring drama work: A handbook of available forms in theatre and drama* (3. painos). Cambridge: Cambridge University Press, 2016.

Ratkaisujen syntymistä on vaikea kuvata ryhmätekijöiden kautta. Kun ohjattavat toimivat hyvin yhdessä, heidän yhdessä tuottamansa luovat ratkaisut ovat enemmän kuin yksilöiden ideoiden summa. Draamatoiminnan tasolla ratkaisujen syntyminen etenee usein siten, että ensin ohjattavat keskittyvät ja kuuntelevat ohjaajan pretekstin, tarinan kertomisen tai ohjeistuksen. Sitten pienemmät ryhmät tai parit tarjoavat ideoitaan, hyväksyvät niitä ja rakentavat niistä yhteisen ratkaisun annettuun tehtävään. Lopuksi he jakavat luovat tuotoksensa koko ryhmälle.

3. Tutkimuksen toteutus

Derryn ym.²⁶ mukaan hyvät kysymykset auttavat laajentamaan näkökulmaa ja estämään yksityiskohtiin unohtumisen videoanalyysia tehdessä. Tutkimuksemme kysymykset olivat:

1. Tukeeko draamatoiminta ryhmäluovuutta? Jos tukee, kuinka paljon ryhmäluovaa toimintaa esiintyy analysoiduilla draamatunneilla?
2. Onko noviisien ja kokeneiden draamaohjaajien vetämien draamatuntien välillä nähtävissä eroja?

Tutkimuksessamme käytetty videoaineisto oli koottu kahdessa osassa. Ensimmäinen osa kerättiin ja nauhoitettiin Helsingin yliopiston Viikin Normaalikoulussa. Aineisto sisälsi 21 videoutua yhden tai kahden Helsingin yliopiston luokanopettajalinjalla opiskelevan luokanopettajaharjoittelijan pitämää draamatuntia. Artikkelia varten valitsimme ja analysoimme kahdeksan draamatuntia, joissa käytettiin toimintamuotona prosessidraamaa. Tunneille osallistuvat ohjattavat olivat 1.–3.-luokkalaisia oppilaita. Toinen osa

26 Derry, S. J. , Pea, R. D. , Barron, B. , Engle, R. A. , Erickson, F. , Goldman, R. , Hall, R. , Koschmann, T. , Lemke, J. L. , Sherin, M. G. and Sherin, B L. Conducting Video Research in the Learning Sciences: Guidance on Selection, Analysis, Technology, and Ethics, *Journal of the Learning Sciences*, 19: 1, 3–53 (2007) DOI: 10.1080/10508400903452884

videomateriaalista kuvattiin neljässä pääkaupunkiseudun alakouluissa. Myös tässä aineistossa toimintamuotona oli prosessidraama ja ohjattavat olivat 1.–3.-luokkalaisia oppilaita.

Tutkimusmateriaali sisälsi siis yhteensä 16 draamatuntia, joista puolet olivat luokanopettajan ohjaamia ja puolet luokanopettajaharjoittelijoiden pitämiä. Sekä opettajat että opiskelijat olivat kaikki suorittaneet vähintään 25 opintopisteen draamakasvatuksen opinnot. Kaksi aineiston luokanopettajista oli suorittanut draamakasvatuksen aineenopettajaopinnot.

Kaikki Helsingin yliopiston opetusharjoittelijoista opetusharjoittelija A:ta lukuun ottamatta ohjasivat draamatunteja pareittain. Pareittain ohjatuilla draamatunneilla keskityttiin tarkastelemaan päävastuussa olevan opetusharjoittelijan toimintaa. Päävastuussa oleva opetusharjoittelija oli käytännössä vastuussa kaikesta, mitä draamatunnilla tapahtui ja hän johti tunnilla tapahtuvaa vuorovaikutusta²⁷. Opetusharjoittelijoiden videoaineisto kerättiin keväällä 2011, keväällä 2012 ja syksyllä 2013. Pätevien opettajien draamatunteja sisältävä videoaineisto kerättiin keväällä 2014.

4. Ryhmäluovuutta tukevan toiminnan osuus draamatoimista

Ensimmäinen tutkimuskysymyksemme oli selvittää, tukeeko draamatoiminnan ohjaaminen ohjattavien luovuutta ja jos tukee, kuinka paljon ryhmäluovuutta esiintyy opetusharjoittelijoiden oppitunneilla ja pätevien draamaopettajien tunneilla. Oppitunnit ja siten draamatunnit kestävät alakoulun alemmilla luokilla tyypillisesti 45 minuuttia. Todellisuudessa draamatyöskentelyyn käytetty aika vaihteli kuitenkin 31–55 minuutin välillä, kun osa oppituntien kestosta

27 Pianta R. C., La Paro K. M., & Hamre B. K. *Classroom assessment scoring system, Manual K3*. Paul H. Brookes Publishing Co, 2008.

kului siirtymätilanteisiin esimerkiksi ohjattavien tullessa välitunnilta luokkaan tai vaihtaessaan edellisen tunnin päätteeksi toisesta työskentelystä draamatyöskentelyyn pariin.

Analysoimme tutkimusaineistomme (ks. taulukko 1) jakamalla draamatunnit erillisiin osioihin. Jaoin ensin tunninit ei-aktiiviseen ja aktiiviseen työskentelyaikaan. Ei-aktiivinen työskentelyaika koostui erilaisista siirtymistä, ohjaajan antamasta ohjeistuksesta ja yhteisten työskentelytapojen sopimisesta. Tulkitsimme myös uuden toiminnan aloittamisen odottelun ei-aktiiviseksi työskentelyajaksi. Aktiivista työskentelyaikaa olivat puolestaan erilaiset toimintaan kuuluvat lämmittelyleikit, keskittymisleikit, eri draamatyötavat sekä tunnin yhteinen päättäminen. Aktiivisen työskentelyn aikana ohjattavat olivat itse aktiivisia ja toiminnan keskiössä ja ohjaajien tärkein tavoite oli tarjota heille ohjeita ja tukea tarvittaessa. Opetusharjoittelijoiden ohjaamalla draamatunneilla oli huomattavasti enemmän aktiivista työskentelyaikaa kuin draamaa ohjanneiden opettajien tunneilla (ks. taulukko 1). Opetusharjoittelijoiden vetämillä tunneilla ohjattavat työskentelivät aktiivisesti keskimäärin 77 prosenttia ajasta (aineisto 1), kun draamaopettajien tunneilla aktiivinen työskentelyaika oli keskimäärin 64 prosenttia (aineisto 2). Ohjattavat toimivat aktiivisesti korkeimmillaan 91 prosenttia draamatunnin työskentelyajasta, kun taas vähimmillään he olivat aktiivisia toimijoita vain noin puolet eli 51 prosenttia toimintaan käytetystä ajasta.

Opetus- harjoittelija (aineisto 1)	Ohjattavien aktiivinen työskentelyaika		Draamaopettaja (aineisto 2)	Ohjattavien aktiivinen työskentelyaika	
	Kesto	Aktiivisen työskentelyn osuus oppitunnista		Kesto	Aktiivisen työskentelyn osuus oppitunnista
A	- 28 min	- 65 %	T 1/ oppitunti 1	- 21 min	- 67 %
B	- 31 min	- 78 %	T 1/ oppitunti 2	- 27 min	- 75 %
C	- 26 min	- 81 %	T 2/ oppitunti 1	- 22 min	- 55 %
D	- 41 min	- 91 %	T 2/ oppitunti 2	- 37 min	- 67 %
E	- 21 min	- 51 %	T 3/ oppitunti 1	- 25 min	- 63 %
F	- 22 min	- 71 %	T 3/ oppitunti 2	- 23 min	- 59 %
G	- 32 min	- 82 %	T 4/ oppitunti 1	- 23 min	- 66 %
H	- 27 min	- 73 %	T 4/ oppitunti 2	- 22 min	- 60 %
Keskiarvo		~ 77 %	Keskiarvo		~ 64 %

Taulukko 1. Aktiivinen työskentelyaika draamatunneilla

Eroja ohjattavien aktiivisessa työskentelyajassa opetusharjoittelijoiden ja draamaopettajien välillä aineistossa selittyy valituilla draamatyötavoilla. Draamaopettajat käyttivät enemmän opettaja roolissa -työtapaa, tarinankerrontaa tai tarinan ääneen lukemista, jolloin ohjattavat kuuntelivat ja seurasivat ohjaajaa sen sijaan, että he olisivat työskennelleet itse aktiivisesti.

Toinen tutkimuskysymyksemme oli selvittää, kuinka paljon draamatunneilla esiintyi ryhmäluovuutta tukevaa ja edistävää ohjaamista. Analysoimme tutkimusaineistomme käyttämällä Sawyerin²⁸ määritelmää ryhmäluovuudesta. Ryhmäluovuutta tuke-

28 Sawyer, R. K. *Group creativity: Music, theatre, collaboration*. Lawrence Erlbaum Associates, 2003.

vaa draamatoimintaa oli nähtävissä selvästi riippumatta siitä, oliko kyseessä draamaopettajien vai opetusharjoittelijoiden ohjaama prosesidraama. Ohjattavien toiminnasta oli luovaa arviolta puolet oppitunnin kestosta sekä opetusharjoittelijoiden että draamaopettajien tunneilla (ks. taulukko 2). Ohjattaville annettiin paljon aikaa suunnitella ja keksiä omia ratkaisuja annettujen draamatyötapojen kehyksessä. Tutkimusaineistoa analysoidessamme huomasimme, että draamaopettajien draamatunnit sisälsivät enemmän luovuutta edistävää toimintaa kuin opetusharjoittelijoiden ohjaamat draamatunnit, vaikkakaan ero ei ollut merkittävä (ks. taulukko 2). Kun vertasimme ryhmäluovuutta edistävän työskentelyajan keskiarvoja keskenään, oli ero vain seitsemän prosenttiyksikköä (51 % vrt. 44 %). Huomioitavaa kuitenkin oli, että kaikilla draamaopettajien tunneilla käytössä olevat draamatyöskentelytavat tukivat ohjattavien ryhmäluovuutta vähintään 40 prosenttia toiminta-ajasta. Sen sijaan kolmella opetusharjoittelijoiden oppitunnilla ohjattavien ryhmäluovuutta tukeva työskentely jäi alle 40 prosenttiin oppitunnin kestosta, ja kahdella näistä tunneista ryhmäluovuutta tukeva työskentely jäi jopa alle 30 prosenttiin. Neljällä draamaopettajan tunnilla ohjattavien ryhmäluovuutta tukevaa toimintaa oli 50 prosenttia oppitunnin kestosta, kun taas opetusharjoittelijoiden tunneista vain kahdella oppitunnilla ylitettiin samat lukemat.

Opetus- harjoittelija (aineisto 1)	Ryhmäluovuutta tukevan draamatyöskentelyn aika		Draamaopettaja (aineisto 2)	Ryhmäluovuutta tukevan draamatyöskentelyn aika	
	Kesto	Työskentelyn osuus oppitunnin kestosta prosentteina		Kesto	Työskentelyn osuus oppitunnin kestosta prosentteina
A	- 25 min	- 58 %	T 1/oppitunti 1	- 18 min	- 57 %
B	- 17 min	- 43 %	T 1/ oppitunti 2	- 22 min	- 62 %
C	- 15 min	- 47 %	T 2/ oppitunti 1	- 19 min	- 48 %
D	- 20 min	- 44 %	T 2/ oppitunti 2	- 32 min	- 58 %
E	- 10 min	- 25 %	T 3/ oppitunti 1	- 16 min	- 40 %
F	- 20 min	- 65 %	T 3/ oppitunti 2	- 20 min	- 51 %
G	- 11 min	- 28 %	T 4/ oppitunti 1	- 17 min	- 49 %
H	- 14 min	- 38 %	T 4/ oppitunti 2	- 16 min	- 44 %
Keskiarvo		~ 44 %	Keskiarvo		~ 51 %

Taulukko 2. Ryhmäluovuutta tukevan draamatyöskentelyn osuus tunneilla

Ohjattavien aktiivisuus draamatunnilla ei tarkoita automaattisesti sitä, että he myös toimisivat luovasti tai valitut aktiviteetit kehittäisivät heidän luovuuttaan. Osa työskentelyajasta koostui ei-luovista aktiviteeteista, kuten erilaisista lämmittelyleikeistä. Tällaiset aktiviteetit kehittävät ohjattavien yhteistyötaitoja, sosiaalisia taitoja sekä sitouttavat ohjattavia draamatoimintaan. Ne eivät kuitenkaan haasta ohjattavia tuottamaan omia ratkaisujaan, minkä vuoksi toiminta tulkittiin sellaisiksi, että se ei varsinaisesti kehittä ohjattavien ryhmäluovuutta. Ne ovat kuitenkin tärkeitä ja luovat edellytyksiä ryhmäluovalle työskentelylle synnyttäessään toiminnalle myönteisen vireen sekä luodessaan positiivista ilmapiiriä.

Kun ohjattavien ryhmäluovuutta tukevaa työskentelyaikaa tarkasteltiin osana heidän aktiivista työskentelyaikaansa, tutkimusaineistosta oli havaittavissa joitakin eroja opetusharjoittelijoiden ja draamaopettajien pitämien oppituntien välillä (taulukko 3). Draamaopettajien tunneilla keskimäärin 80 prosenttia aktiivisesta työskentelyajasta tuki ohjattaviensa ryhmäluovuutta, kun vastaava luku opetusharjoittelijoiden tunneilla oli 59 prosenttia. Tästä voisi päätellä, että draamaopettajat hyödyntävät ohjattaviensa aktiivisen työskentelyajan draamatunneilla tehokkaammin, kun tarkastelun kohteena on juuri ohjattavien ryhmäluovuuden tukeminen.

Opetusharjoittelija (aineisto 1)	Aktiivinen työskentely-aika draama-tunnilla	Ryhmäluovuutta tukeva työskentely-aika (prosentteina laskettuna aktiivisesta työskentely-ajasta)	Draamaopettaja (aineisto 2)	Aktiivinen työskentely-aika draama-tunnilla	Ryhmäluovuutta tukeva työskentelyaika (prosentteina laskettuna aktiivisesta työskentely-ajasta)
A	- 28 min	- 89 %	T 1/oppitunti 1	- 21 min	- 86 %
B	- 31 min	- 54 %	T 1/oppitunti 2	- 27 min	- 83 %
C	- 26 min	- 57 %	T 2/oppitunti 1	- 22 min	- 86 %
D	- 41 min	- 49 %	T 2/oppitunti 2	- 37 min	- 87 %
E	- 21 min	- 48 %	T 3/oppitunti 1	- 25 min	- 64 %
F	- 22 min	- 91 %	T 3/oppitunti 2	- 23 min	- 86 %
G	- 32 min	- 34 %	T 4/oppitunti 1	- 23 min	- 73 %
H	- 27 min	- 51 %	T 4/oppitunti 2	- 22 min	- 72 %
Keskiarvo		~ 59 %	Keskiarvo		~ 80 %

Taulukko 3. Ryhmäluovuutta tukevan työskentelyn osuus aktiivisesta draamatyöskentelyn ajasta tunneilla.

Opetusharjoittelijoiden ja draamaopettajien välisille eroille on mahdollista löytää yksi selitys. Jyrhämän²⁹ mukaan kokeneemilla opettajilla on oletettavasti enemmän kokemuksen synnyttämää hiljaista tietoa kuin noviisiopettajilla. Ammatillinen, hiljainen tieto on implisiittistä, ja sen avulla kokeneet opettajat tunnistavat nopeasti opetuksen ja oppimisen kannalta merkittävät tekijät moniulotteisessa ja vaihtelevissa opetustilanteissa ja osaavat toimia niiden mukaisesti. Tällainen herkkyys ohjaustilanteissa ja kyky toimia intuitiivisesti kehittyi vain kokemuksen kautta³⁰. Intuitio on tärkeä osa draaman ohjaamista. Intuitiivisella ajattelulla tarkoitamme tässä yhteydessä ajatusta, joka perustuu arvaukseen tai aavistukseen etukäteen huolellisesti määritellyn suunnitelman sijaan³¹. Intuitio auttaa opettajaa silloin, kun työskentelyssä edetään draamalle tyypillisessä keskeneräisyyden tilassa, jossa ohjaajan on toimittava ja vastattava nopeasti ohjattavilta tuleviin ehdotuksiin toiminnan etenemiseen vaikuttavista ideoista ja aktiviteeteista. Intuitio on myös yksi luovan opettamisen pääelementeistä ja on yhteydessä erityisesti ohjaajan ratkaisuihin suunniteltujen sekä tilannekohtaisesti syntyvien työskentelytapojen välillä.³² Käytännössä luova opettaminen ja ohjaaminen ovat sitä, että ohjaaja käyttää tilannesidonnaisia,

29 Jyrhämä, R. 'Ei kysyvää tieltä eksy. Pedagogisen ajattelun kehitysvaiheita' Teoksessa: P. Kansanen, & K. Uusikylä (toim.) *Luovuutta, motivaatiota, tunteita. Opetuksen tutkimuksen uusia suuntia*. PS-kustannus, 2002.

30 Gladwell, M. *Välähdyks - Alitajuisen ajattelun voima*. Gummerus, 2006.

31 Bruner, J. *The Process of Education*. Harvard University Press, 1977/1960.

32 Hämäläinen, R., & Vähäsantanen, K. Theoretical and pedagogical perspectives on orchestrating creativity and collaborative learning. *Educational Research Review* 6 (2011): 169–184.

Sawyer, R. K. Creative Teaching: Collaborative Discussions Disciplined Improvisation. *Educational Researcher* 33, no. 2 (2004): 12–20.

Sawyer, R. K. What makes Good Teachers Great? The artful Balance of Structure and Improvisation. Teoksessa: R. K. Sawyer (toim.) *Structure and improvisation in creative teaching*. Cambridge University Press, 2011.

mielikuvituksellisia lähestymistapoja ja improvisaatiota tehdäkseen toiminnasta kiinnostavampaa, innostavampaa ja tehokkaampaa³³. Sawyer³⁴ huomauttaa, että kokeneet opettajat käyttävät rutiineja ja hyödyntävät tuttuja oppituntien rakenteita noviisiopettajia enemmän, mutta he myös kykenevät soveltamaan rutiineja luovasti ja improvisoiden. Yksi vaikeimmista taidoista noviisiopettajille on tunnistaa tilanteet, jolloin tarkoin suunnitellut ja etukäteen strukturoidut rutiinit kannattaa jättää ja johdattaa oppilaat ”rajatusti improvisoituun ohjaamiseen”, jossa ohjattavat ohjaavat draamatoiminnan suuntaa³⁵. Toimintasuunnitelmien vaihtaminen voi olla haastavaa noviisiohjaajille, vaikka toiminnan eteneminen edellyttäisi sitä. Ohjaajasta voi myös tuntua pelottavalta luopua täydestä kontrollista ja antaa ohjattaville mahdollisuus vaikuttaa osittain draamatoiminnan kulkuun. Ohjattavien luovuuden kehittymiselle on kuitenkin välttämätöntä, että heillä on tunne siitä, että he voivat vaikuttaa omaan toimintaansa ja oppimiseensa ja että heidän ideansa huomioidaan draamaopetuksessa³⁶. Tehokas luova opettaminen tasapainotelee hienovaraisesti strukturoidun opettamisen ja improvisaation välillä. Tämä voi selittää sen, minkä vuoksi opetusharjoittelijoiden draamatunnit sisälsivät vähemmän luovaa työskentelyä draamaopettajien oppitunteihin verrattuna. He keskittyivät noudattamaan

33 National Advisory Committee on Creative and Cultural Education (NACCCE), *All Our Futures: Creativity, culture & education*, Sudbury, Suffolk: Department for Education and Employment, 1999 <http://sirkenrobinson.com/pdf/allourfutures.pdf>.

34 Sawyer, R. K. What makes Good Teachers Great? The artful Balance of Structure and Improvisation. Teoksessa: R. K. Sawyer (toim.) *Structure and improvisation in creative teaching*. Cambridge University Press, 2011.

35 Toivanen, T., Mikkola, K., & Ruismäki, H. The challenge of an empty space: Pedagogical and multimodal interaction in drama lessons. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 69 (2012): 2082–2091.

36 Menter, I. Teachers: Formation, training and identity: A literature review. Newcastle: *Creativity, Culture and Education*, 2010.
Owens, A., & Barber, K. *Draamakompassi*. WS Bookwell Oy, 2010.

tuntisuunnitelmia, jotka korostivat ohjattavien aktiivisuutta mutta eivät välttämättä kannustaneet ohjattavia jakamaan ideoitaan ja kokemuksiaan, kun taas draamaopettajat huomioivat enemmän ohjattaviensa ajatuksia ja näkökulmia draamatuntien aikana.

Noviisiopettajat kiinnittävät enemmän huomiota omaan toimintaansa ja erityisesti siihen, miten he kohtaavat ja ratkaisevat ohjattavien mahdollisen epätoivottavan käytöksen sen sijaan, että he keskittyisivät oppimista edistävään oppimisympäristöön³⁷. Tämä nousi esiin myös Toivasen ym.³⁸ tutkimuksessa, jossa opetusharjoittelijat kertoivat, että heidän huomionsa oli lähes kokonaan omassa toiminnassa draamaa ohjattaessa, sillä heidän pedagoginen ajattelunsa ja toimintansa ei ollut vielä automatisoitunut; toisin sanoen opetusharjoittelijoilla ei ollut vielä samanlaista kykyä kuunnella ohjattaviensa ehdotuksia herkästi ja antaa ehdotuksille mahdollisuutta samalla tavalla kuin kokeneilla draamaohjaajilla. Kun novii-siohjaajan keskittyminen painottuu omaan toimintaan, vaikuttaa se heidän läsnäoloonsa vuorovaikutustilanteissa ja saattaa jopa vähentää heidän ja ohjattavien välistä vuorovaikutusta.

Noviisiopettajille on tyypillistä tuottaa tarkoin suunniteltuja ja mielessä etukäteen harjoiteltuja ohjeistuksia, jolloin ryhmä nähdään yhtenä, yhtenäisenä joukkona yksilöistä koostuvan joukon sijaan³⁹. Tutkimuksessamme yksi merkittävä ero opetusharjoittelijoiden sekä draamaopettajien välillä oli se, että opetusharjoittelijoihin

37 Allen, R. M., & Casbergue, R. M. Evolution of novice through expert teachers' recall: Implications for effective reflection on practice. *Teaching and Teacher Education* 13, no. 7 (1997): 741–755.

38 Toivanen, T., Mikkola, K., & Ruismäki, H. The challenge of an empty space: Pedagogical and multimodal interaction in drama lessons. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 69 (2012): 2082–2091.

39 Hogan T., Rabonivitz M., & Craven III J. A. Representation in Teaching: Inferences from Research of Expert and Novice Teachers. *Educational Psychologist* 38, no. 4 (2003): 235–247.

verrattuna draamaopettajat olivat työskennelleet ohjattaviensa kanssa pidempään ja tunsivat siten hyvin heidän yksilölliset tarpeensa. Kun ohjaaja tuntee ja tietää ohjattavansa yksilöinä, vaikuttaa se huomattavasti hänen ennakkosuunnitteluunsa, draamatoiminnan järjestämiseen sekä siihen, miten tehokkaasti heidän on mahdollista tukea ohjattaviensa toimintaa, oppimista ja luovuutta⁴⁰.

Johtopäätökset

Tutkimuksemme tarjoaa todisteita hypoteesillemme siitä, että draamatoiminnan ohjaaminen tukee ohjattavien luovuutta ja erityisesti ryhmäluovuutta. Tätä ei tietääksemme ole aiemmissa tutkimuksissa nostettu esiin. Sekä opetusharjoittelijoiden että draamaopettajien pitämät draamatunnit tukivat ohjattavien ryhmäluovuuden kehittymistä. Yksi selitys näille tuloksille voi olla se, että tässä tutkimuksessa käytetty videoaineisto koostui ainoastaan sellaisista draamatunneista, jotka noudattivat prosessidraaman muotoa. Prosessidraamassa työtavat ovat tavallisesti ryhmäaktiiviteetteja, joiden tavoitteena on tuottaa ryhmien omia ratkaisuja ongelmatilanteissa. Toisin sanoen prosessidraaman työskentelytavat tukevat luonnostaan ryhmäluovuuden kehittymistä ja jopa edellyttävät sen kehittämistä. Olisi mielenkiintoista tutkia, olisivatko tutkimustulokset samansuuntaisia silloin, kun ohjattaville opetetaan esimerkiksi improvisaatiota tai muita teatteritaitoja.

Tutkimusaineistomme tukee käsitystä, jonka mukaan draaman ohjaaminen kehittää ohjattavien ryhmäluovuutta. Tutkimuksessa oli kuitenkin havaittavissa pieniä eroja opetusharjoittelijoiden ja kokeneiden draamaopettajien välillä. Kokeneet ohjaajat tukivat

40 Darling-Hamilton, L. Teachers learning that support students learning.

Teoksessa: B. Z. Presseisen (toim.) *Teaching for Intelligence (2. painos)*. Corwin Press, 2008.

ohjattaviensa ryhmäluovuutta hieman noviisiohjaajia tehokkaammin, mikä on mahdollista selittää heidän tilannekohtaisella herkkyydellä, heidän kyvyllään huomioida ohjattaviensa erilaiset lähtökohdat sekä sillä, että he tuntevat ohjattaviensa taidot ja yksilölliset tarpeet paremmin. Aiempi tutkimus tukee samaa löydöstä. Toivanen ym.⁴¹ selittävät tutkimustulosta sillä, ettei opetusharjoittelijoiden toimintaa ohjaavat pedagogisen ajattelun taidot ole kehittyneet vielä yhtä pitkälle kuin kokeneemmilla draamaopettajilla. Opetusharjoittelussa opetusharjoittelijat ovat myös velvollisia suunnittelemaan oppituntinsa tarkasti. Tuntisuunnitelmia laatiessaan heidän täytyy miettiä ja arvioida jokaisen yksittäisen toiminnan kesto erikseen. Tämän lisäksi opetusharjoittelussa keskitytään enemmän opettajan omiin pedagogisiin ratkaisuihin ja toimintaan, jonka seurauksena he eivät välttämättä ole yhtä herkkiä toimimaan oppilaista lähtöisin olevien ideoiden pohjalta. Opetusharjoittelijoihin ja noviisiohjaajiin verrattuna kokeneemmat opettajat ovat luoneet rutiineja aiempien ohjaamiskokemuksiensa avulla. Kokeneet opettajat nojaavat enemmän rutiineihin mutta he kykenevät myös soveltamaan niitä joustavammin. Tehokas rutiinien hyödyntäminen ja soveltaminen on yksi luovan ajattelun ja toimivan ohjaamisen lähtökohdista⁴².

Tutkimuksemme valaisee artikkelin aluksi esitettyä draamatoiminnan ja luovuuden välistä yhteyttä⁴³. Tapaustutkimuksen tulosten perusteella näyttää siltä, että draamatyötävät ja prosessidraama tukee ohjattavien ryhmäluovuutta riippumatta ohjaajan

41 Toivanen, T., Mikkola, K., & Ruismäki, H. The challenge of an empty space: Pedagogical and multimodal interaction in drama lessons. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 69 (2012): 2082–2091.

42 Clark, C., & Peterson, P. Teachers' thought processes. Teoksessa: M. C. Wittrock (toim.) *Handbook of research on teaching* (3. painos). Mcmillan, 1986.

43 Bailin, S. Creativity and Drama Education. Teoksessa: S. Schonmann (toim.) *Key Concepts in Theatre/Drama Education*. SensePublishers (Online), 2011.

opetuskokemuksesta. Tutkimusaineistomme pohjautui oppitunteihin, joissa käytettiin laajasti ympäri maailman käytettyjä Neelandsin ja Gooden⁴⁴ kirjassa ”Structuring drama work” esittämiä draamatyötapoja. Tämä vahvistaa myös osaltaan käsitystä siitä, että saamiemme tutkimustuloksia on mahdollista yleistää laajemminkin. Tässä artikkelissa käytettyä ryhmäluovuuden määritelmää on mahdollista hyödyntää tarkasteltaessa luovuutta draaman ja teatterin ohjaamisessa ja suunnitella toimintaa, joka tukevaa ohjattavien luovuutta. Draamaohjaajien tulisi luoda ohjattavilleen tilanteita, joissa ohjattavat voivat toimia, keskittyä kuvitteellisiin tilanteisiin, keksiä ideoita, hyväksyä toisten ideoita ja kehittää niitä eteenpäin (niin sanottu ”Kyllä, ja” -periaate), keksiä ratkaisuja annettuihin tehtäviin joko pareittain tai ryhmässä sekä jakaa nämä ratkaisut muiden kanssa. Ajatusta on mahdollista kehitellä eteenpäin sekä käyttää jatkotutkimuksissa ja draamaohjaamisen kehittämisessä.

Tällä tapaustutkimuksella on myös rajoituksensa. Ensinnäkin ryhmäluovuuden määrittely pohjautui tutkijoiden tulkintaan tilanteista, vaikka luotettavuuden lisäämiseksi tutkimuksen videoaineisto analysoitiinkin rinnakkaisanalyysin avulla. Luovuus nähdään nykypäivänä yksilön ulkopuolisena prosessina. Analyysiamme tukee McWilliamin, Dawsonin & Tanin⁴⁵ ajatus, jonka mukaan tutkijoiden on mahdollista arvioida yksimielisemmin sitä, onko heidän tarkastelemansa toiminta luovaa vai ei. Luovuutta tukevan työskentelyn analysointia ja määrittelyä haastoi paikoittain se, että siirtymät ohjeiden kuuntelun ja aktiivisen työskentelyajan välillä olivat joustavia eri ohjattavien välillä. Joissain tapauksissa eri ryhmät aloittivat

44 Neelands J. and Goode T. *Structuring Drama Work. A Handbook of Available Forms of Theatre and Drama. Third edition.* Cambridge University Press, 2016.

45 McWilliam, E., Dawson, S., & Tan, J. P.-L. Less elusive, more explicit: The challenge of ‘seeing’ creativity in action. Teoksessa: P. Thomson, & J. Sefton-Green (toim.) *Researching creative learning: methods and issues.* Routledge, 2011.

työskentelyn eri tahdissa ohjaajan vielä ohjeistaessa ryhmiä vuoro-
tellen. Joissakin tapauksissa ohjaaja käytti tarinankerrontaa ohjei-
den antamiseen, jolloin työskentelyn aloittamisen tulkitseminen
oli haastavaa arvioida. Näistä haasteista huolimatta tutkijoiden
erot tutkimustuloksissa olivat pieniä. Suurimmassa osassa tapa-
uksista tutkijoiden saama ero luovan työskentelyn keston mittaa-
misessa koko prosessin kestosta oli korkeintaan minuutin verran.
Tunneilta löytyi moniselitteisiä sekä tulkinnanvaraisia tilanteita,
jotka tutkijat olivat analysoineet sekä tulkinneet keskenään eri
tavalla. Kyseiset kohdat katsottiin, analysointiin, keskusteltiin ja
arvioitiin uudelleen yhdessä. Pyrkimyksenä oli löytää yhteisym-
märrys epäselvien tilanteiden tulkinnasta. Videoanalyysimme ei
keskittynyt ryhmäluovuutta tukevan toiminnan laatuun. Emme
arvioineet ohjattavien yksilöllisen sitoutumisen tasoa tai ryhmien
tekemien ratkaisujen laatua tai omaperäisyyttä. Ryhmäluovuus oli
yksinkertaisesti määritelty kolmesta elementistä koostuvaksi toi-
minnaksi. Analysoimme ajanjaksot, jolloin ohjattavat työskentelivät
ensisijaisesti yhdessä sen sijaan, että he olisivat keskittyneet omiin
ideoihinsa. Ohjattavat jakoivat ideoitaan sekä verbaalisti että fyy-
sisesti. Tapaustutkimuksen luonteen mukaisesti videokuvattujen
oppituntien määrä ja prosessidraaman luonne olivat varsin rajattuja.
Nämä rajaukset ovat saattaneet vaikuttaa saatuihin tuloksiin. Myös
tutkimusaineiston ohjattavina olevien joukko oli varsin homogeeni-
nen: kaikki ohjattavat olivat iältään 7–10-vuotiaita ja asuivat pääkau-
punkiseudulla. Jatkotutkimuksissa tulisi ainakin tutkittavien olla
eri-ikäisiä ja eri puolilta Suomea. Vaikka tutkimusaineistomme muo-
dostumista sekä opetusharjoittelijoista ja draamaopettajista voidaan
pitää tutkimuksen vahvuutena ja luotettavuutta edistävänä seik-
kana, lisätutkimusta aiheesta tarvitaan edelleen. Tutkimuksemme
on toteutettu suomalaisessa draamaohjaamisen kulttuurisessa ja
sosiaalisessa kontekstissa, joka tulee huomioida tutkimustuloksia

arvioidessa. Jos tutkimustuloksiamme haluaisi tarkastella maailmanlaajuisesti, tulisi tutkimus toistaa erilaisissa kulttuurisissa ja kasvatuksellisissa ympäristöissä.

Tutkimuksemme pyrkimyksenä oli edistää ymmärrystä siitä, millainen merkitys draamalla ja draamaohjaajan toiminnalla on ohjattavien ryhmäluovuuden tukemisessa. Toivomme, että tulevat tutkimukset hyödyntävät luomiamme tarkastelumalleja. Mielestämme esittelemämme mallit, joilla tarkastelimme ohjaajien sekä eri draamatoimintojen roolia tukea ohjattavien aktiivista toimintaa ja kehittää heidän ryhmäluovuuttaan draamatunneilla, tarjoavat myös käytännön työssään draamaa ja teatteria ohjaaville toimivan lähtökohdan tarkastella ja kehittää omaa toimintaansa.

2. Tukea ohjaamisen ja opettamisen käytäntöön



Ohjaajan antama tunnetuki osana draaman ja teatterin ohjaamista

TAPIO TOIVANEN JA RIIKKA-LIISA SALOMAA

Artikkelissamme tarkastellaan ohjaajan antaman tunnetuen merkitystä draama- ja teatteritoiminnan ohjaamisessa. Tarkastelussa on käytetty haasteena tyhjä tila -tutkimushankkeen osatutkimuksissa luotuja tarkastelumalleja, jotka pohjautuvat vuorovaikutuksen avulla oppimisen Teaching through Interactions (TTI)- malliin¹. Ohjaajan antama tunnetuki määrittyy myönteiseksi oppimisilma-
piiriksi, ohjaajan sensitiivisyydeksi ja ohjattavalähtöisyydeksi. Näiden kolmen osa-alueen eri tunnuspiirteitä ja niiden esiintymistä tarkasteltiin käyttämällä videoituja draamatunteja. Artikkelissa pohditaan myös ohjaajan nonverbaalin viestinnän merkitystä positiivisen ohjaajuuden ja tunnetuen näkökulmasta. Käytämme tekstissä pääasiassa käsitteitä ohjaaja ja ohjattava, kun tarkoitamme ryhmästä/toiminnasta vastuussa olevaa henkilöä ja toimintaan osallistuvia lapsia tai nuoria. Poikkeuksen tähän tekevät luvut 3.1, 3.2. ja 3.3, joissa draamaoppitunteihin liittyvien tutkimustulosten

1 Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T., DeCoster, J., Mashburn, A. J., Jones, S. M., Brown, J. L., Cappella, E., Atkins, M., Rivers, S. E., Brackett, M. A. & Hamagami, A. Teaching through interactions: Testing a developmental framework of teacher effectiveness in over 4000 classrooms. *The Elementary School Journal* 113, no. 4 (2013): 461–487.

yhteydessä puhumme opettajasta ja oppilaista. Artikkelissa esitellyt mallit soveltuvat mielestämme sekä draaman että teatterin ohjaajan toiminnan tarkasteluun.

1. Taustaa

Taustalla oli tutkimuksellisesti hahmotettu draaman ohjaamisen haasteellisuus. Näin kokivat sekä draamaa perusopetuksessa opetustyössään käyttävät opettajat² ja sitä opetusharjoittelussa ohjanneet draaman opettamiseen erikoistuneet opiskelijat³. Haasteiksi he nostivat draaman toiminnallisen, vuorovaikutuksellisen ja luovan luonteen sekä ”tyhjässä tilassa” toimimisen⁴. Vapaampi kommunikaatio, toiminnallisuus ja ohjattavien tuottamat yllätykselliset ratkaisut vaikuttavat sekä ohjaajan ja ryhmän väliseen vuorovaikutukseen, ohjaustilanteeseen että ryhmän hallintaan. Näihin haasteisiin pyrittiin löytämään vastauksia tutkimuksen keinoin. Tutkimuksissa sovellettiin opettajan ja ryhmän välisen opetusvuorovaikutuksen tarkasteluun kehitettyä Teaching through Interactions (TTI)-mallia. Draamaa tai teatteria ohjaavan ammatillinen osaaminen rakentuu teatterintaiteen luonteen ymmärtämisestä, muotojen hallinnasta sekä pedagogisesta ja vuorovaikutusosaamisesta⁵. Pedagoginen vuorovaikutusosaaminen on jaettu TTI-mallissa kolmeen pääosa-alueeseen:

- 2 Toivanen, T., Antikainen, L. & Ruismäki, H. Teacher's Perceptions of Factors Determining the Success or Failure of Drama Lessons. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 45 (2012): 555–565.
- 3 Toivanen, T., Mikkola, K. & Ruismäki, H., Challenge of the Empty Space: Pedagogical and multimodal interaction in drama lessons. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 69 (2012): 2082–2091.
- 4 Toivanen, T., Mikkola, K. & Ruismäki, H., Challenge of the Empty Space: Pedagogical and multimodal interaction in drama lessons. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 69 (2012): 2082–2091.
- 5 McCroskey J. C., McCroskey L. L. & Richmond, V. P. Nonverbal Communication in Instructional Context. Teoksessa: M. L. Patterson & V. L. Manusov (toim.) *Handbook of Nonverbal Communication*. The SAGE Publications, 2016.

tunnetukeen, toiminnan organisointiin ja ohjaukselliseen tukeen. Kukin pääosa-alue on jaettu vielä tarkempiin alaosa-alueisiin. Mallilla on vahva teoreettinen tausta ja sitä on käytetty laajasti kansainvälisissä tutkimushankkeissa.

Tämä artikkeli keskittyy tarkastelemaan ohjaajan antamaa tunnetukea ja sen osa-alueita eli myönteistä ilmapiiriä, ohjaajan sensitiivisyyttä ja ohjattavien näkökulmien huomioimista. Niiden avulla ohjaaja luo osallisuutta ja turvallisuutta ryhmään. Myönteinen ilmapiiri määritellään ohjaajan ja ryhmän väliseksi sekä ryhmän jäsenten keskinäiseksi vuorovaikutuksessa ilmeneväksi emotionaaliseksi yhteydeksi, kunnioitukseksi ja iloksi. Se näyttäytyy ohjaajan ja ryhmän välisessä suhteessa läheisyytenä ja myönteisinä tunteina sekä kielellisessä että nonverbaalisissa vuorovaikutuksessa. Se ilmenee myös ohjaajan kykynä tai kyvyttömyytenä huomioida ohjattavien yksilöllisiä tarpeita. Sensitiivisyys ilmentää sitä, missä määrin ohjaaja kykenee reagoimaan ohjattavien yksilöllisiin tarpeisiin, tunnistamaan heidän tunnetilojaan sekä haasteitaan ja vastaamaan niihin oikea-aikaisesti. Sensitiivinen ohjaaja huomaa milloin ohjattavilla on vaikeuksia toimia tavoitteen mukaisesti tai milloin heillä on huomion suuntaamisen tarvetta. Se on joustavuutta, sekä ohjattavien aloitteiden ja näkökulmien huomioon ottamista. Ryhmän toiminnasta tarkastellaan ohjattavien aktiivisuutta ja sitoutuneisuutta toimintaan. Opettamiseen liittyvät tutkimustulokset osoittavat, että ohjaajan antamalla tunnetuella on suuri vaikutus ryhmän tunneilmastoon ja sen kautta ohjattavien toimintaan. Ohjaajan rakentama myönteinen työskentelyilmapiiri vaikuttaa yksilöiden toimintaan, sitoutumiseen, käyttäytymiseen, tulkintoihin ja läsnä olemisen tunteisiin⁶. Ohjaajan antaman tunnetuen ja myönteisen

6 Lerkkanen M-K., Opetus, vuorovaikutus ja oppiminen. Teoksessa: E. Lehtinen, M. Vauras ja M-K. Lerkkanen (toim.) *Kasvatustieteiden tutkimus*. Santalahti-Kustannus, 2016.

työskentelyilmapiirin välillä on suora positiivinen yhteys riippumatta ohjattavien ikätasosta tai sukupuolesta⁷.

Ohjaajan positiivisella vuorovaikutuksella ja johtajuudella on tärkeä rooli hänen ja yksilöiden sekä ryhmän välisen pedagogisen suhteen rakentamisessa. Draama- ja teatteritoiminnan ohjaaminen on kokonaisuus, jossa hyödynnetään nonverbaalia viestintää, puhetta sekä sen hetkistä toimintaympäristöä, kuten tilaa, välineitä tai esineitä. Ammatillisessa suhdetason vuorovaikutuksessa on tärkeää se, *mitä* ohjaaja sanoo ja *miten* hän sen sanoo sekä toimii ohjattavia kohtaan toimintaa ohjatessaan. Puheen tasolla myönteistä vuorovaikutusta rakentaa se, että ohjaaja käyttää ohjattavista etu- tai lempinimiä, antaa positiivista palautetta toiminnasta, on valmis yhteisiin keskusteluihin heidän kanssaan toiminnan aikana ja/tai sen ulkopuolella sekä paljastaa jotakin henkilökohtaista itsestään osallistumalla toimintaan tai esim. ottamalla toimintaan liittyviä esimerkkejä omasta elämästään, kysyy ohjattavien mielipiteitä, rohkaisee heitä toimimaan ja kommentoimaan ja käyttää puhuessaan ilmaisuja ”me” tai ”meidän ryhmämme”. Myös ohjaajan ja ohjattavien välinen huumori on tärkeää.⁸ Kielellisiä ohjaamistaitoja ovat myös selkeä ohjeistaminen, kysyminen sekä esimerkkien, yhteenvetojen ja tärkeiden asioiden kielellinen jäsentäminen.

2. Nonverbaali välittömyys

Usein ajatellaan, että ohjaaminen tapahtuu pääasiallisesti edellä kuvattujen puheen ja kielen merkitysten välityksellä. Ne ovat tärkeä ja tehokas keino yhteisymmärryksen luomisessa, mutta iso osa

- 7 Brackett, M. A., Reyes, M. R., Rivers, S. E., Elbertson, N. A. & Salovey, P. Classroom emotional climate, teacher affiliation, and student conduct. *Journal of Classroom Interaction* 46, no. 1 (2011): 27–36.
- 8 Gorham, J. The relationship between verbal teacher immediacy behaviors and student learning. *Communication Education* 37, no. 1 (1988): 40–53.

vuorovaikutuksesta on myös nonverbaalia⁹. Nonverbaali vuorovaikutus rakentuu kehollisille toiminnoille, joihin ei välttämättä tule kiinnittäneeksi huomiota ohjaamistilanteissa, mutta joita voi käyttää myös tiedostaen ja harkitusti¹⁰. Nonverbaali viestintä vaikuttaa siihen, millaista vuorovaikutussuhdetta ohjaaja ryhmään ja yksittäisiin ryhmän jäseniin luo. Nonverbaali viestintä on tässä yhteydessä määritetty nonverbaaliksi välittömyydeksi (nonverbal immediacy), jolla tarkoitetaan ohjaajan oheisviestinnällisten fyysisten toimintojen vaikutusta hänen ja yksilön/ryhmän väliseen suhteeseen eli psykologiseen läheisyyteen tai etäisyyteen. Nonverbaaliin välittömyyteen liitetyt keinot viestivät ohjaajan tarkkaavaisuutta ja saatavuutta. Vuorovaikutustutkimuksessa on löydetty yhteyksiä ohjaajan nonverbaalin välittömyyden ja ohjattavan emotionaalisen sekä kognitiivisen oppimisen välillä, nonverbaalin välittömyyden yhteyttä työskentelymotivaatioon, ohjaajan uskottavuuteen ja ohjattavien positiiviseen arvioon ohjaajasta.¹¹ Toivanen on määrittänyt ohjaajan nonverbaalin välittömyyden osa-alueiksi etäisyysviestinnän ja tarkoituksen mukaisen tilan käytön, katsekontaktin, rennot ja ryhmään suuntautuvat kehon asennot sekä tarkoituksenmukaiset eleet, kasvojen ilmeet, hymyt ja pääneleet sekä vaihtelevan äänenkäytön¹².

- 9 Haddington, P. & Kääntä, L. Johdanto multimodaaliseen vuorovaikutukseen. Teoksessa: Haddington P. ja Kääntä L. (toim.) *Kieli, keho ja vuorovaikutus. Multimodaalinen näkökulma sosiaaliseen toimintaan*. Suomalaisen kirjallisuuden seura, 2011.
- 10 Kääntä L. Katse, nyökkäys ja osoittava ele opettajan vuoronannoissa luokkahuonevuorovaikutuksessa. Teoksessa: Haddington P. ja Kääntä L. (toim.) *Kieli, keho ja vuorovaikutus. Multimodaalinen näkökulma sosiaaliseen toimintaan*. Suomalaisen kirjallisuuden seura, 2011.
- 11 Toivanen, T. Pyykkö A. ja Berggren V. *KEHU-toimintamalli : opas opettajaksi opiskeluvan vuorovaikutusosaamisen ohjaamiseen*. <http://hdl.handle.net/10138/314104> . Helsingin yliopisto, 2021.
- 12 Toivanen, T., Seppänen, S., Pöysä, S., Pakarinen, E., & Lerkkanen, M. K. (2025). Teacher nonverbal immediacy: a validation study of the TeNOI observation scale. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1–14. <https://doi.org/10.1080/00313831.2025.2550273>

Nonverbaalia välittömyyttä voi tarkastella omana ohjausvuorovai-
kutuksen osa-alueena käyttämällä seuraavassa esiteltävää analyysimallia. Sen avulla hahmotetaan sitä, miten ohjaajan nonverbaali viestintä suuntautuu ohjaamistilanteissa ohjattaviin ja rakentaa vuorovaikutusta. Ohjausvuorovaikutus on taito, jota voi kehittää. Ohjaustilanteeseen liittyvien käytännöllisten perustaitojen on ensin jossain määrin automatisoiduttava, jotta ohjaajalla vapautuu riittävästi resursseja ammatilliseen vuorovaikutukseen ja tilannejoustavuuteen.

<p>KEHU-nonverbaalin välittömyyden analyysimallissa havainnoidaan ohjaajan välittömyyden osa-alueiden esiintymistä ja vaikutusta ohjaaja-ohjattava/ryhmä väli- seen vuorovaikutussuhteeseen. Havainnointi kohdistuu;</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ tilankäyttöön eli tarkoituksenmukaiseen liikkumiseen tilassa ▶ katsekontaktiin ▶ kehon rentouteen, suuntautumiseen ja eleiden (käsien) käyttämiseen ▶ kasvojen ilmeisiin ja pään eleisiin ja asentoihin ▶ äänen käyttöön (painotukset, voimakkuus, tauot) 	<p>Opetuksen organisointi tavoitteista toiminnaksi ovat ohjaajan työskente- lyn keskiössä. Ohjausviestintä keskit- tyy tavoitteelliseen sisältöön. Ohjaaja on pääosin sijoittuneena yhteen osaan tilaa (eteen, sivulle). Ohjaajan sijoittuminen ei tue vuorovaikutusta suhteessa ryhmään tai hänen ryhmän hallintaansa. Ohjaajan koko ryhmän tavoittavaa katsekontaktia on vähän. Katsekontakti rajoittuu pääasiassa yksittäisiin ohjattaviin tai tiettyyn osaan ryhmää. Vuorovaikutusta tukeva elekieli on niukkaa. Kehon asennot tai eleet ovat usein suljet- tuja eivätkä suuntaudu ohjattaviin. Toiminnan aikana hänellä ei ole juuri lainkaan positiivisia ilmeitä tai pään eleitä. Ohjaaja ei juuri ilmaise positiivisia tunteita ilmein. Hän ei hymyile lainkaan tai hyvin harvoin. Äänenkäytössä on vähän vaihtelua.</p>
	<p>Taso 1</p>

<p>Opetuksen organisointia tavoitteista toiminnaksi sekä ohjausviestintää tukee se, että ohjaaja käyttää osan ajasta sekä tilassa liikkumiseen että yksittäisten ohjattavien kohtaamiseen. Osan aikaa liikkuminen ja sijoittuminen tilassa tukevat sekä vuorovaikutusta että ryhmän hallintaa.</p> <p>Ohjaajan koko ryhmän tavoittavaa katsekontaktia on enemmän. Katsekontakti ei rajoitu pääasiassa yksittäisiin ohjattaviin tai tiettyyn osaan ryhmää. Hän reagoi myös osin näkemäänsä. Kehon asennot ovat useammin avoimia ja ohjattaviin suuntautuneita.</p> <p>Ohjaaja käyttää ajoittain positiivisia pään eleitä ja ilmeitä (hymyilee jonkin verran) myönteisen vuorovaikutuksen luomiseksi. Ohjaajan kasvojen ilmeet ilmaisevat toisinaan positiivisia tunteita.</p> <p>Äänenkäyttö on osin vaihtelevaa.</p>	<p>Opetuksen organisointia tavoitteista toiminnaksi ja ohjausviestintää tukee se, että ohjaaja kykenee käyttämään sekä tilaa että etäisyyttä ohjattaviin joustavasti, vaihtelevasti ja tarkoituksenmukaisesti siten, että se tukee sekä ohjausvuorovaikutusta että ryhmän hallintaa.</p> <p>Ohjaajalla on koko ryhmän tavoittava, ja yksittäisiä ohjattavia huomioiva, jatkuva ja reaktiivinen katsekontakti. Kehon asennot ovat avoimia ja suuntautuvat ohjattaviin. Hän käyttää eleitä runsaasti ja vuorovaikutusta tukevasti.</p> <p>Ohjaaja käyttää useasti positiivisia pään eleitä. Hänen pään eleensä ja ilmeensä (hymyilee useasti) tukevat myönteistä vuorovaikutusta.</p> <p>Ohjaaja ilmaisee positiivisia tunteita toistuvasti.</p> <p>Äänenkäyttö on ilmeikästä ja vaihtelevaa.</p>
<p>Taso 2</p>	<p>Taso 3</p>

Tunnetuen rakentumisen näkökulmasta erityisen merkityksellistä on ohjausviestinnän kokonaisvaltaisuus. Ohjaaja voi ohjaamiseen liittyvissä vuorovaikutustilanteissa osoittaa sanallisen vuorovaikutuksen ohella erityisesti nonverbaalilla vuorovaikutuksellaan läsnäoloa, saavutettavuutta, välittämistä ja positiivista johtajuutta¹³. Tunnetukea välittävässä vuorovaikutuksessa korostuvat esitellyt nonverbaalin välittömyyden osa-alueet. Tarkoituksen mukaisen tilassa liikkumisen ja etäisyysviestinnän avulla ohjaaja luo erilaisia vuorovaikutussuhteita ohjattaviin. Hän hyödyntää vaihtelevaa etäisyyttä ja luo erilaista vuorovaikutussuhdetta hyödyntäen tarkoituksenmukaista tilassa liikkumista ja sijoittumista suhteessa yksittäisiin toimijoihin ja ryhmään. Koko ryhmän huomioiva katsekontakti tukee ohjaamista ja auttaa reagoimaan tilanteisiin. Yksilöitä huomioivat katsekontaktit vahvistavat ja kiinnittävät heitä toimintaan. Rennot ja ryhmään suuntautuvat kehon asennot viestivät läsnäoloa, kiinnostusta ja saatavuutta. Tarkoituksen mukainen eleiden käyttäminen tukee sanallista viestintää ja ohjaamista. Kasvojen ilmeet, hymyt ja pääneleet luovat ja ylläpitävät myönteistä vuorovaikutusta ja ohjaajuutta sekä välittävät tunteita. Vaihteleva äänenkäyttö tukee sekä ohjaamista että välittää erilaisia tunteita ja luo tunnelmia.

On tärkeää mukauttaa nonverbaalia vuorovaikutusta eri tilanteisiin sopivaksi. On oleellista, että ohjaaja tiedostaa ja pohtii omien nonverbaalien viestien merkitystä sekä sitä, mitä kulloinkin pyrkii osoittamaan tai välittämään ohjattaville omalla vuorovaikutuksellaan. Ohjaajan positiivinen johtajuus on myös ohjattavan tai ryhmän tavoitteenvastaisen toiminnan tai käyttäytymisen rajaamista. Näissä

13 Jeffrey, A. J., Auger, R. Jeffrey, A. J., Auger, R. W. & Pepperell, J. L. "If we're in trouble they're always there." A qualitative study of teacher-student caring. *The Elementary School Journal* 114, no. 1 (2013): 100-116.

tilanteissa ohjaajan tulee osoittaa, että hän hallitsee omaa käyttäytymistään ja tarkoittaa todella, mitä sanoo¹⁴. Levinin ja Nolanin¹⁵ mukaan haastavan käyttäytymisen tai ei-tavoitteenmukaisen toiminnan ennusmerkkien ilmetessä olisi hyvä ensin kokeilla sanallisen viestinnän sijaan nonverbaalia viestintää. Nonverbaalien hienovaaraisten viestien käytössä (katsekontakti, sijoittuminen tilassa ja suhteessa ohjattavaan tai ohjattaviin, eleet) on olennaista ohjata ne suoraan ja selkeästi ohjattavalle tai ryhmälle, jotta hän tai ryhmä tulee tietoiseksi, mitä ohjaaja toiminnallaan viestii ja tarkoittaa. Tämän artikkelin ohjaajan antaman tunnetuen tarkastelumalleissa nonverbaalin välittömyyden eri osatekijät ovat osana eri tunnetuen osa-alueiden havainnointia.

3. Tunnetuen osa-alueet analysoiduilla draamatunneilla

Seuraavissa alaluvuissa tarkastellaan tutkimustuloksia eli tunnetuen eri osa-alueiden, myönteisen ilmapiirin, ohjaajan sensitiivisyyden ja ohjattavalähtöisyyden esiintymistä tutkimuksessamme. Tutkimuksen videoaineisto koostui sekä draaman aineenopettajien että perusopinnot suorittaneiden luokanopettajien peruskoulun alasteella pitämistä draamaoppitunneista, joissa kaikissa toimintamuotona käytettiin prosessidraamaa. Aineisto videohavainnointiin osa-alueittaan sykleissä eli observointi eteni prosessidraamatyökentelyn eri vaiheita seuraten. Havainnoinnissa hyödynnettiin draaman ja teatterin ohjaamiseen sovellettuja versioita TTI-mallin pohjalta luodusta CLASS-observointimenetelmästä. Videohavainnointi suoritettiin pareittain tulosten luotettavuuden varmistamiseksi. Havainnoijat oli perehdytetty kunkin tarkastelu osa-alueen

14 Gersten, M. Addressing children's challenging behavior: Teaching with respect. *Challenging behavior exchange* (2011): 70-73.

15 Levin, J. & Nolan, J. F. *Principles of classroom management: A professional decision-making model* (5. painos). Pearson/Allyn and Bacon (2007).

perusteisiin ja tarkastelumallin käyttöön. Havainnointisyklejä arvioitiin 1–7-pisteen asteikolla ”matalasta”, ”keskitasoiseen” ja ”korkeaan”. Draaman ja teatterin ohjaamiseen soveltuvissa malleissa kukin kolmesta tunnetuen osa-alueesta on jaettu tarkempiin alaosa-alueisiin (Taulukot 1., 2. ja 3.). Jokainen prosessidraaman työskentelyvaihe sai omat myönteisen ilmapiirin, ohjaajan sensitiivisyyden ja ohjattavalähtöisyyden arvot. Ne muodostuivat alaluokille annettujen pisteiden keskiarvoista.

3.1 Myönteisen toimintailmapiirin piirteitä draama- ja teatteritoiminnassa

Myönteinen ilmapiiri oli määritelty ohjaajan ja ohjattavien välillä sekä ryhmän keskinäisessä vuorovaikutuksessa ilmeneväksi emotionaaliseksi yhteydeksi, kunnioitukseksi ja iloksi¹⁶. Myönteisellä ilmapiirillä tarkoitetaan sitä, että ohjaajan tulee olla tietoinen ohjattavien yksilöllisistä tarpeista ja kiinnostuksen kohteista sekä vastata niihin oikea-aikaisesti ja sensitiivisesti. Myönteinen ilmapiiri rakentuu turvallisuuden tunteesta, ryhmän myönteisistä ihmissuhteista ja vuorovaikutuksesta, joka ilmenee sekä kielellisessä että nonverbaalissa vuorovaikutuksessa¹⁷. Näitä ilmiöitä voidaan tarkastella taulukossa 2. esiteltyjen tekijöiden avulla.

16 Salomaa, R.-L. *Avaimia luovaan ympäristöön – positiivinen ilmapiiri ja oppilähtöisyys draamatunneilla*. Helsingin yliopisto, Opettajankoulutuslaitos, Pro gradu, 2014.

17 Pianta, R. C., La Paro, K. M. & Hamre, B. K. *Classroom Assessment Scoring System (CLASS™) Manual, K–3*. Brookes Publishing Co, 2008.

MYÖNTEINEN ILMAPIIRI	Matala (1, 2)	Keskitaso (3, 4, 5)	Korkea (6, 7)
Ohjaaja-ohjattava ja ohjattava-ohjattava suhteet ▶ <i>Fyysinen läheisyys</i> ▶ <i>Jaetut aktiviteetit</i> ▶ <i>Vertaistuki</i> ▶ <i>Tunnevastaavuus</i> ▶ <i>Sosiaalinen vuorovaikutus</i>	<u>On vain vähän, jos ollenkaan</u> , merkkejä siitä, että ohjaajan ja ohjattavien välillä vallitsee lämmin ja kannustava suhde.	<u>On joitain merkkejä</u> siitä, että ohjaajan ja ohjattavien välillä vallitsee lämmin ja kannustava suhde.	<u>On useita merkkejä</u> siitä, että ohjaajan ja ohjattavien välillä vallitsee lämmin ja kannustava suhde
Myönteiset ilmaukset ▶ <i>Hymyily</i> ▶ <i>Nauru</i> ▶ <i>Innostus</i>	Ohjaaja ja/tai ohjattavat eivät ilmaise myönteisiä tunteita <u>juuri ollenkaan</u> .	Ohjaaja ja/tai ohjattavat ilmaisevat myönteisiä tunteita <u>toisinaan</u> .	Ohjaaja ja/tai ohjattavat ilmaisevat myönteisiä tunteita <u>toistuvasti</u> .
Myönteinen kommunikaatio ▶ <i>Verbaalinen kiintymys</i> ▶ <i>Nonverbaali kiintymys</i> ▶ <i>Positiiviset odotukset</i>	<u>Vain vähän</u> positiivista kommunikaatiota, niin verbaalista kuin nonverbaaliakin, ilmenee ohjaajan ja ohjattavien välillä.	Positiivista kommunikaatiota, niin verbaalista kuin nonverbaaliakin, ilmenee <u>jonkun verran</u> ohjaajan ja ohjattavien välillä.	<u>Paljon ja toistuvaa</u> positiivista kommunikaatiota, niin verbaalista kuin nonverbaaliakin, ilmenee ohjaajan ja ohjattavien välillä.
Kunnioitus ▶ <i>Katsekontakti</i> ▶ <i>Vaihteleva, lämmin ja rauhallinen äänenkäyttö</i> ▶ <i>Kunnioittava kielenkäyttö</i> ▶ <i>Yhteistyö ja/tai jakaminen</i>	Ohjaaja ja ohjattavat osoittavat <u>vain harvoin, jos ollenkaan</u> , kunnioitusta toisiaan kohtaan.	Ohjaaja ja ohjattavat osoittavat <u>toisinaan</u> kunnioitusta toisiaan kohtaan.	Ohjaaja ja ohjattavat osoittavat <u>johdonmukaisesti/toistuvasti</u> kunnioitusta toisiaan kohtaan.

Taulukko 2. Myönteisen toimintailmapiirin observointimalli¹⁸

18 Toivanen T. & Salomaa R-L. Taulukko muokattu tätä julkaisua varten 2024. Alkuperäinen taulukko Salomaa, R.-L. *Avaimia luovaan ympäristöön – positiivinen ilmapiiri ja oppilaslähtöisyys draamatunneilla*. Helsingin yliopisto, Opettajankoulutuslaitos, Pro gradu, 2014.

Taulukossa (Taulukko 2) kuvataan myönteisen ilmapiirin neljän keskeisen osa-alueen piirteitä. Nämä neljä myönteisen ilmapiirin piirrettä ovat ohjaaja-ohjattava- ja ohjattava – ohjattavasuhteet, positivistiset ilmaukset, positiivinen kommunikaatio sekä kunnioitus. Neelandsin¹⁹ mukaan onnistunut draama ja teatteritoiminta edellyttääkin turvallista toimintaympäristöä ja toisia kunnioittavaa ilmapiiriä, sillä muiden edessä toimiminen tai esiintyminen ja haavoittuvaisuutensa näyttäminen on iso riskinotto niin ohjaajan kuin ohjattavien puolelta. Ohjaajan on pystyttävä luomaan luottamuksen ilmapiiri, jossa ohjattavat voivat turvallisesti liikkua oman mukavuusalueensa ulkopuolelle, ilmaista itseään ja sitoutua tunnetasolla toimintaan²⁰.

Mallilla analysoituilla draamaoppitunneilla vallitsi yleisesti ottaen hyvin myönteinen ilmapiiri. Alimmillaan draamatunnin positiivisen ilmapiirin taso kävi kerran 4:ssä, mutta muuten tuntien positiivisen ilmapiirin arvot liikkuivat korkeammissa arvoissa eli 5 ja 7 välillä. Videoaineiston draamatunteja voitiin siis pitää tarkasteltujen myönteisen ilmapiirin osa-alueiden näkökulmasta pääosin laadukkaina, koska TTI-arvot olivat 5 tai parempia ks.²¹.

19 Neelands, J. Drama as creative learning. Teoksessa: J. Sefton-Green, P. Thomson, K. Jones & L. Bresler. (toim.) *The Routledge international handbook of creative learning*. Routledge, 2011.

20 Aitken, V., Fraser, D. & Price, G. Negotiating the spaces: Relational pedagogy and power in drama teaching. *International Journal of Education & the Arts* 8, no.14 (2007): 1–19.

21 Lerkanen, M. K. & Rasku-Puttonen, H. Vuorovaikutuksen laadun yhteys lasten oppimiseen ja motivaatioon: Alkuportaattutkimuksen esiopetusvuoden tuloksia. Teoksessa A-L. Välimäki (toim.), *Näkymätön näkyväksi. Varhaiskasvatustutkimuksen kansallisen kutsuseminaarin 2010 kooste. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä. 3/2011* http://www.stm.fi/c/document_library/get_file?folderId=2872962&name=DLFE-15007.pdf

Esimerkki (Opettaja B/1. tunti). Oppilaat tekivät tunnin aikana innokkaasti ja keskittyneesti yhteistyötä. Puhuessaan oppilaille opettaja laskeutui fyysisesti oppilaiden tasolle ja hymyili heille. Tunnilla varsinkin opettaja roolissa -työtavan aikana tuntui oppilailla olevan erityisen hauskaa. He nauroivat ja hymyilivät tunnin aikana paljon. Myös opettaja vaikutti innostuneelta ja toimi vakuuttavasti roolissa, mikä sai oppilaat innostumaan entisestään. Hän pyysi oppilailta ideoita ja käytti niitä tarinan ja tunnin rakentamiseen. Jokainen, joka halusi kysyä tai vastata jotain, sai siihen vuoron.

Analysoiduilla tunneilla oppilaiden ja opettajan välinen yhteistyö sujui suurimman osan ajasta hyvin jouhevasti, ja sekä oppilaat että opettaja näyttivät nauttivan yhdessä työskentelemisestä. Oppilaat osasivat kuunnella hyvin toisiaan ja kehittää yhdessä ratkaisuja opettajan antamiin tehtäviin. Erityisen hyvin oppilaiden kunnioittava suhtautuminen toisiinsa näkyi silloin, kun pienryhmät näyttivät muulle luokalle omia ratkaisujaan annettuihin tehtäviin. Oppilaat seurasivat lähes aina toistensa näyttämiä tuotoksia keskittyneenä, ja monesti oppilaat ja opettaja reagoivat niihin positiivisesti hymyillen ja nauraen. vrt.²²

Burgessin ja Addisonin²³ mukaan pedagoginen suhde on oppilaiden mielestä parhaimmillaan silloin, kun opettajan ja oppilaiden välillä vallitsee molemminpuolinen kunnioitus. Tämä määritelmä kuvaa hyvin analysoitujen draamatuntien opettaja–oppilas- ja oppilaiden keskeisiä suhteita. Kaikki tutkimukseen osallistuneet opettajat näyttivät pitävän oppilaiden kanssa työskentelystä, ja oppilaille vaikutti olevan luontevaa lähestyä opettajaa ja kysyä tarvittaessa

22 Rosler, B. Process drama in one fifth-grade social studies class. *Social Studies* 99, no. 6 (2008): 265–272.

23 Burgess, L., & Addison, N. Conditions for learning: Partnerships for engaging secondary pupils with contemporary art. *JADE* 26, no. 2 (2007): 185–198.

apua. Puhuessaan oppilailleen kaikki opettajat kumartuivat aina oppilaiden suuntaan, tasolle tai tulivat lähelle kuullakseen, mitä heillä oli sanottavana. Opettajien lämmin suhde oppilaisiin välittyi myös heidän tavassaan puhua oppilaille: he keskustelivat oppilaiden kanssa kunnioittavaan sävyyn ja antoivat paljon positiivista palautetta.

Opettajan ja oppilaiden väliset suhteet määritellään usein ”hyviksi” silloin, kun yksilöiden välillä esiintyy vähän konflikteja ja kun he ovat läheisiä ja tukevat toisiaan²⁴. Aineiston draamatunneilla ei esiintynyt ongelmia tai konflikteja, jotka olisivat selkeästi häirinneet draamantunnin kulkua. Toivasen²⁵ mukaan draamakasvatuksessa vapaus ja auktoriteetti ovat tasapainossa, minkä vuoksi draamatunneilla ohjaaja ei yleensä joudukaan käyttämään rangaituksia tai patistamaan ohjattavia osallistumaan. Tämä johtuu usein siitä, että lapset ja nuoret motivoituvat luonnollisesti toiminnan ja positiivisen ilmapiirin kautta.

3.2. Ohjaajan sensitiivisyys

Ohjaajan sensitiivisyyttä tarkasteltiin alla olevasta taulukosta löytyvien osa-alueiden kautta²⁶.

- 24 Davis, H. Conceptualizing the role and influence of student–teacher relationships on children’s social and cognitive development. *Educational Psychologist*, 38(4), (2003): 207–234.
- 25 Toivanen, T. *Kasvuun! Draamakasvatusta 1–8 -vuotiaille*. WSOY, 2010.
- 26 Sääntti, L. Opettajan sensitiivisyyden vaikutukset oppilaissa ilmenevään luovuuteen draamatunneilla. Helsingin yliopisto, Opettajankoulutuslaitos, Pro gradu, 2015.

Ohjaajan sensitiivisyys	Alhainen (1,2)	Keskitaso (3,4,5)	Korkea (6,7)
Tietoisuus ► Ohjaaja osaa ennakoita ongelmia ja suunnitella toimintaa sen mukaisesti ► Ohjaaja huomaa, jos ohjeita ei ymmärretä tai ohjattavilla on vaikeuksia	Ohjaaja jättää jatkuvasti huomiotta ohjattavat, jotka tarvitsevat toimiakseen tavoitteen suuntaisesti ylimääräistä tukea, ohjausta tai huomiota.	Ohjaaja on toisinaan tietoinen ohjattavista, jotka tarvitsevat toimiakseen tavoitteen suuntaisesti ylimääräistä tukea, ohjausta tai huomiota.	Ohjaaja on jatkuvasti tietoinen ohjattavista, jotka tarvitsevat ylimääräistä tukea, ohjausta tai huomiota.
Responsivisuus ► Ohjaaja tunnistaa tunteet ► Ohjaaja tarjoaa tukea ja neuvoja ► Ohjaaja tarjoaa yksilöllistä tukea	Ohjaaja on välinpitämätön tai vähättelevä ohjattavien kohtaan. Opettaja ei ota huomioon ohjattavien yksilöllisiä tarpeita.	Ohjaaja reagoi toisinaan ohjattavien tarpeisiin, mutta ei aina. Opettaja vastaa joidenkin ohjattavien tarpeisiin, mutta ei huomioi kaikkia.	Ohjaaja reagoi ohjattavien tarpeisiin jatkuvasti ja tarjoaa jokaiselle saman verran apua ja ohjausta ohjattavien yksilöllisten tarpeiden ja kykyjen mukaisesti.
Ongelmien tunnistaminen ► Tukee tehokkaasti ja oikea-aikaisesti ► Auttaa ratkaisemaan ongelmia	Ohjaaja tunnistaa heikosti ohjattavien toimintaan liittyviä ongelmia ja huolenaiheita.	Ohjaaja huomaa toisinaan tehokkaasti ohjattavien toimintaan liittyvät ongelmat/haasteet ja huolenaiheet.	Ohjaaja huomioi jatkuvasti ohjattavien toimintaan liittyvät ongelmat ja huolenaiheet.
Ohjattavan aktiivisuus ► Ohjattava pyytää tukea ja ohjausta ► Ohjattava osallistuu aktiivisesti ja vapaasti ► Ohjattava uskaltaa ottaa riskejä	Ohjattavat hakevat harvoin ohjaajan tukea, ei jaa ideoitaan hänen kanssaan tai vastaa hänen esittämiin kysymyksiin.	Ohjattavat hakevat toisinaan tukea ohjaajalta, jakavat ideoitaan hänen kanssaan ja vastaavat hänen esittämiin kysymyksiin.	Ohjattavat hakevat tarvittaessa luontevasti tukea ohjaajalta, jakavat ideoitaan hänen kanssaan ja vastaavat vapaasti ohjaajan esittämiin kysymyksiin.

Taulukko 3. Ohjaajan sensitiivisyyden observointimalli²⁷

27 Toivanen T. & Säntti L. Taulukko muokattu tätä julkaisua varten 2024. Alkuperäinen taulukko Säntti, L. Opettajan sensitiivisyyden vaikutukset oppilaissa ilmenevään luovuuteen draamatunneilla. Helsingin yliopisto, Opettajankoulutuslaitos, Pro gradu, 2015.

Ensimmäinen osa-alue, ohjaajan tietoisuus, ilmenee hänen kyky-
nään ennakoida mahdollisia haasteita ja suunnitella toimintaa sen
mukaisesti sekä huomioida ohjattavien yksilöllisiä tarpeita vrt.²⁸.
Toinen sensitiivisyyttä ilmentävä piirre on ohjaajan responsiivisuus.
Responsiivisuudella tarkoitetaan ohjaajan taitoa ja kykyä tunnistaa
toiminnan synnyttämiä tunteita, huomioida ne, reagoida ohjattavien
yksilöllisiin tarpeisiin ja aloitteisiin. Kolmas osa-alue on mahdollis-
ten ongelmien tunnistaminen ja niihin oikea-aikaisesti vastaaminen
vrt.²⁹. Se edellyttää sitä, että ohjaaja huomaa, milloin ohjattavien
toimintaan keskittyminen herpaantuu, toiminta on liian haastavaa
tai jotkut ohjattavista tarvitsevat tukea huomion suuntaamisessa
takaisin toimintaan. Neljännessä osa-alueessa tarkastellaan erityi-
sesti ohjattavia, heidän aktiivisuuttaan ja sitoutuneisuuttaan toi-
mintaan. Ohjattavan aktiivisuus on vahvasti kytköksissä ohjaajan
sensiitivisyyteen.

Tutkittujen opettajien sensitiivisyysarvojen keskiarvo oli yli 6,
mikä tarkoitti heidän kykenevän erittäin sensitiiviseen vuorovaiku-
tukseen oppilaiden kanssa. Tutkimukseen osallistuneiden opettajien
vuorovaikutus oli aktiivista, positiivista ja kannustavaa. He reagoivat
herkästi oppilaiden huoliin ja tunteisiin ja osasivat organisoida toi-
mintaa niin, että se vastasi oppilaiden taito- ja kehitystasoa.

*Esimerkki (Opettaja D/1). Oppilaat muodostivat ryhmän kanssa itses-
tään still-kuvia luetun kertomuksen juonen mukaisesti. Eräs oppilaista
huudahtaa oman ryhmänsä vuoron jälkeen, että hänellä olisi vielä yksi*

28 Berg, C. & Berg, D. Attachment in the Classroom. *Educ Psychol Rev*, 21, (2009):
141–170. <http://edsources.org/wpcontent/uploads/ClassroomAttachment.pdf>.

29 Østern A-L. Teatterin merkitys kautta aikojen lasten ja nuorten näkökulmasta.
Teoksessa P. Korhonen P. ja A-L. Østern (toim.) *Katarsis- draama, teatteri ja
kasvatus*. Atena, 2000.

kuva, jonka hän keksi. Kaikkien ryhmien esiinnyttyä opettaja rohkaisi oppilasta näyttämään ylimääräisen stillkuvan muulle ryhmälle.

Aineiston draamatunneilla oli paljon oppilaiden aktiivista toimintaa. Oppilaat kääntyivät opettajan puoleen herkästi. Opettajat vastasivat oppilaiden ajatuksiin ja ideoihin rohkaisevasti. Ei kuitenkaan syntynyt vaikutelmaa, että oppilaat olisivat tarvinneet erityisen paljon tukea selviytyäkseen draamatoiminnasta. Opettajat osasivat kannustaa oppilaita aktiivisuuteen heidän yksilölliset vahvuutensa ja haasteensa huomioiden.

Esimerkki (Opettaja A/1). Opettaja pyrkii antamaan kaikille vuoron, mikä käy ilmi hänen tiedustellessaan, ketkä oppilaista eivät ole vielä päässeet esittämään ajatusääniään. Muutama oppilaista ei ilmoittaudu vapaaehtoiseksi. Opettaja rohkaisee kokeilemaan, mutta hyväksyy oppilaan kieltäytymisen toimimisesta koko luokan edessä.

3.3. Ohjattavalähtöisyyden piirteitä draama- ja teatteritoiminnassa

Ohjattavalähtöisyyttä tarkasteltaessa pyrittiin selvittämään, missä määrin ja miten joustavasti ohjaajat antavat painoarvoa ohjattavien kiinnostuksen kohteille, motivaatiolle, näkökulmille, toimijuudelle ja itseilmaisulle osana draamatoimintaa.

OHJATAVALÄHTÖISYYS	Matala (1, 2)	Keskitaso (3, 4, 5)	Korkea (6, 7)
Ohjaajan joustavuus ja ohjattavien huomiointi ▶ <i>Ohjaaja toimii joustavasti</i> ▶ <i>Ohjaaja sisällyttää ohjattavien ideoita opetukseen.</i> ▶ <i>Ohjaaja antaa ohjattavien johtaa tuntia.</i>	Ohjaaja on tiukka, joustamaton ja kontrolloiva suunnitelmissaan ja harvoin huomioi ohjattavien ideoita; suurin osa luokka-aktiiviteeteista on opettajajohtoisia.	Ohjaaja saattaa antaa toiminnan edetä ohjattavajohtoisesti välillä, ja toisina hetkinä taas olla kontrolloivampi.	Ohjaaja on joustava suunnitelmissaan, tarttuu ohjattavien ideoihin ja järjestää toimintaa ohjattavien intressien ympärille.
Ohjattavien itsenäisyyden ja toimijuuden tukeminen ▶ <i>Ohjaaja tarjoaa vaihtoehtoja.</i> ▶ <i>Ohjaaja antaa ohjattavien vetää toimintaa.</i> ▶ <i>Ohjaaja jakaa vastuuta ohjattaville.</i>	Ohjaaja ei tue ohjattavien itsenäisyyttä ja toimijuutta.	Ohjaaja rohkaisee joskus ohjattavia itsenäisyyteen ja toimijuuteen, mutta toisinaan taas ei onnistu antamaan tähän tarvittavaa tukea.	Ohjaaja tukee jatkuvasti ohjattavien itsenäisyyttä ja toimijuutta.
Ohjattavan ilmaisu ▶ <i>Ohjaaja rohkaisee ohjattavia puhumaan.</i> ▶ <i>Ohjattavat tuottavat ideoita ja/tai näkökulmia.</i>	Ohjattavilla on hyvin vähän mahdollisuuksia puhua tai ilmaista itseään.	Opetuksen aikana on hetkiä, jolloin ohjattavilla on mahdollisuus puhua ja ilmaista itseään sekä hetkiä, jolloin ohjaaja on pääasiassa äänessä.	Ohjattavilla on paljon mahdollisuuksia puhua ja ilmaista itseään.
Liikkumisen rajoittaminen ▶ <i>Ohjaaja sallii liikkumisen tilassa.</i> ▶ <i>Ohjaaja ei ole joustamaton liikkumisen suhteen.</i>	Ohjaaja rajoittaa tiukasti ohjattavien liikkumista ja sijoittautumista toiminnan aikana.	Ohjaaja rajoittaa jossain määrin ohjattavien liikkumista ja sijoittautumista toiminnan aikana.	Ohjattavat saavat liikkua tilassa vapaasti toiminnan aikana.

Taulukko 4. Ohjattavalähtöisyyden observointimalli³⁰

30 Toivanen T. & Salomaa R-L. Taulukko muokattu tätä julkaisua varten 2024. Alkuperäinen taulukko Salomaa, R.-L. *Avaimia luovaan ympäristöön – positiivinen ilmapiiri ja oppilaslähtöisyys draamatunneilla*. Helsingin yliopisto, Opettajankoulutuslaitos, Pro gradu, 2014.

Draamassa ja teatterissa merkityksiä rakennetaan dramaturgian avulla, ja ohjaamisessa korostetaan, että ohjattaville on annettava mahdollisuus luoda omat draamalliset representaationsa. Tämä on mahdollista silloin, kun heille on opetettu laajasti ja monipuolisesti erilaisia draaman tai teatterin toimintamuotoja ja työtapoja, joiden avulla he voivat tulkita todellisuuden merkityksiä³¹. Draaman ja teatterin avulla toimiminen ja oppiminen on siis jo perusperiaatteidensa puolesta ohjattavakeskeistä, sillä toiminnassa painottuu ohjattavien kokemusten tärkeys. Toiminnan vuorovaikutuksellinen ja sosiaalinen luonne korostavat nimenomaan ohjattavien aktiivista osallistumista ja oikeutta vaikuttaa omaan toimintaansa ja oppimiseen.

Analysoitujen draamatuntien ohjattavalähtöisyyden arvot olivatkin erittäin korkeita. Ohjattavalähtöisen työskentelyn analyysiarvot liikkuvat 5 ja 7 välillä muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta. Ajallisesti mitattuna oppilaat olivat tunneilla myös suuren osan kokonaistyöskentelyajasta aktiivisia ja toiminnan keskiössä. Reeven ja Langin³² kuvaus tyypillisestä oppilaiden itsenäisyyttä tukevasta opettajan luokkahuonetoiminnasta vastaa hyvin paljon TTI-mallin ohjattavalähtöisyyden määritelmää sekä tutkimukseen osallistuneiden opettajien toimintaa analysoiduilla draamatunneilla. Ohjattavalähtöisesti opettavien ohjaajien toimintaa leimaavat erityisesti ohjattavien kuunteleminen ja rohkaiseminen, heidän omaehtoisuuden työskentelyn mahdollistaminen sekä positiivisen palautteen antaminen toiminnasta. Tämän lisäksi he antavat oikea-aikaisesti ohjattaville heidän oppimisprosessejaan tukevia neuvoja ja vihjeitä, ilmaisevat tiedostaneensa ja ymmärtäneensä ohjattavien mielipiteet ja rohkaisevat oppilaita puhumaan ja toimimaan.

31 Heikkinen, H. *Draamakasvatus – Opetusta, taidetta, tutkimista!* Minerva Kustannus Oy, 2005.

32 Reeve, J. & Lang, H. What teachers say and do to support students autonomy during a learning activity. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), (2006): 209–218.

Videoaineistossa ohjattavalähtöisen työskentelyn osuus oli reilusti yli puolet oppitunnista (keskimäärin 64 %). Yksi draama ohjaamisen tärkeimmistä tavoitteista on tarjota ohjattaville mahdollisimman paljon vapauksia tehdä itsenäisiä valintoja ja ratkaisuja ilman, että ohjaaja puuttuu niihin. Tämä tavoite toteutui kaikilla analysoiduilla draamatunneilla.

Esimerkki (Opettaja B/2. tunti). Tunnilla kehiteltiin uusi Risto Rämpääjä-kirja käyttäen työtapoja, joissa oppilailla oli keskeinen rooli oppitunnin sisällön tuottamisessa. Aluksi oppilaat saivat valita, mitkä hahmot otettiin kirjaan mukaan. ”Sana kerrallaan” -työtavalla oppilaat tuottivat tarinan sisällön. Lopuksi kirjan tapahtumia ideoitiin still-kuvat- ja ajatusäänetyötavoin. Tunnin aikana opettaja ei tyrnänyt oppilaiden hieman erikoisiakaan ehdotuksia, vaan sisällytti ne tunnin kulkuun.

Kaikki tutkimukseen osallistuneet opettajat käyttivät prosessidraamoissa draamatyötapoja, joissa oppilaat pääsivät itse toimimaan ja suunnittelemaan ratkaisuja erilaisiin ongelmiin tai tehtäviin. Jokaisella analysoidulla tunnilla oppilaat toimivat useaan otteeseen itsenäisesti ryhmissä, eivätkä opettajat puuttuneet ryhmien toimintaan, jos ne eivät näyttäneet tarvitsevan erityisesti apua. Ohjattavalähtöisyyden taso laski alle 5:n yhteensä kolmella tunnilla, mutta tällöinkin vain hetkellisesti. Ohjaaja ei jaa ohjatesaan pelkästään tietoa, vaan edesauttaa ryhmän jäsenten omaehtoista ja omakohtaista toimintaa sekä tietojen ja taitojen käsittelyä ja hallintaa³³. Analysoiduilla tunneilla kaikki opettajat osallistivat oppilaitaan draamatunneilla usein myös silloin, kun he eivät

33 Toivanen, T., Salomaa R.-L. & Halkilahti L. Does Classroom drama support creative learning. *The Journal of Drama in Education*, 32(1), (2016): 39–56.

toimineet aktiivisesti itse, esimerkiksi kysymällä heiltä heidän näkemysistään ja kokemuksistaan. Ohjeistaessaan oppilaita seuraavaan työvaiheeseen tai kerratessaan esimerkiksi leikkien sääntöjä, kaikki opettajat pysyivät välillä oppilailta esimerkkejä käytettävästä työtavasta, leikin säännöistä tai ideoita siihen, miten tehtävä voitaisiin toteuttaa. Silloin kun opettajat lukivat tarinaa kirjasta tai veivät tuntia eteenpäin opettaja roolissa -työtavan avulla, pysähtyivät he myös usein kysymään oppilailta mielipiteitä kuulemastaan.

4. Johtopäätöksiä

Tämän artikkelin tarkoituksena oli esitellä, miten draaman ja teatterin ohjaamiseen luoduilla tarkastelumalleilla voidaan hahmottaa ohjaajan antaman tunnetuen eri osa-alueiden ja nonverbaalin välittömyyden vaikutusta ryhmän toimintaan. Metsämuurosen³⁴ mukaan valmiin mallin hyödyntäminen on perusteltua silloin, kun se on tarkoitukseen sopiva. TTI-mallin pohjalta luodut tarkastelumallit osoittautuivat koekäytössä käyttökelpoisiksi välineiksi draaman, myös teatterin, ohjaamisen tunnetuen eri osa-alueiden tarkasteluun. Esittelemämme mallit ei ole ainoita tunnetuen tarkasteluun tarkoitettuja malleja vaan Miia Kaasinen on väitöskirjassaan esitellyt oman draamatoiminnan aikaisen tunnetuen observoinnin työkalun³⁵. Vaikka tunnetuen tarkastelumalleja on tässä artikkelissa kuvattu tutkimuskäytössä, on ne tarkoitettu ennen kaikkea draama- ja teatteriohjaajien koulutusikäyttöön sekä jo työelämässä olevien ohjaajien oman toiminnan reflektointiin ja kehittämisen välineiksi. Draaman

34 Metsämuuronen, J. *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä: opiskelijalaitos* (E-kirjan 1. painos). International Methelp, 2011.

35 Kaasinen M., *Draamatoiminnan aikainen tunnetuki : Observointityökalun kehittäminen kasvatustieteellisen design-tutkimuksen tutkimusstrategiaa hyödyntäen*. Väitöskirja. Helsingin yliopisto, Kasvatustieteellinen tiedekunta, 2023. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-8846-5>

ja teatterin ohjaamisen toiminnallisen luonteen vuoksi niitä voi kirjoittajien mielestä käyttää myös erikseen eli keskittyen pelkästään yhteen ohjaajan toiminnan osa-alueeseen kerrallaan. Malleja voi käyttää myös siten, että ohjaaja havainnoi videoita draama- tai teatterityöskentelyn ohjaamista kahteen kertaan keskittyen katseluerroilla vuoroin joko omaan toimintaansa tai ohjattaviin. Ohjaajan ja ohjattavien toiminta kietoutuu voimakkaasti yhteen, mikä puolestaan puolustaa molempien osapuolien yhteistarkastelua.

Tapaustutkimuksiin, tutkimusaineistona kaksitoista videotua draamatuntia, perustuvien tulosten käyttökelpoisuutta analysoidessa on syytä tarkastella niitä laajemmassa viitekehyksessä. Samaa videoaineistoa oli hyödynnetty tutkittaessa ryhmässä esiintyvää ryhmäluovaa toimintaa. Sitä oli keskimäärin puolet oppitunnista³⁶. Jos aineiston tulkinnassa käytettyjen ohjaajan antaman tunnetuen mallien rinnalle tuodaan ryhmäluovuutta tukevan luovan pedagogisen ympäristön osa-alueiden määrittely (kuvio 1.), huomataan, että luovan pedagogisen ympäristön osa-alueet ja esitellyt ohjaajan antaman tunnetuen osa-alueet ovat osin yhteneviä.

36 Toivanen, T., Salomaa R.-L. & Halkilahti L. Does Classroom drama support creative learning. *The Journal of Drama in Education*, 32(1), (2016): 39–56.



Kuvio 1. Luovan pedagogisen ympäristön osa-alueiden määrittely¹.

Kun tässä artikkelissa esitellyt tunnetuen piirteet rinnastetaan luovan pedagogisen ympäristön osa-alueiden ja ryhmässä esiintyvän ryhmäluovan toiminnan määrän tarkastelemiseen, antavat tutkimustulokset viitteitä siitä, että ohjaajan antaman tunnetuen ja

1 Salomaa, R.-L. *Avaimia luovaan ympäristöön – positiivinen ilmapiiri ja oppijälähtöisyys draamatunneilla*. Helsingin yliopisto, Opettajankoulutuslaitos, Pro gradu, 2014.

ohjattavien ryhmäluovan työskentelyn välillä on yhteys. Aineistosta tunnistetut luovan pedagogisen ympäristön osa-alueet kertovat samaan aikaan sekä ryhmää emotionaalisesti tukevasta draamaohjaajasta että heidän ryhmäluovuuttaan tukevasta toiminta- ja oppimisympäristöstä. Ohjaajan antamalla tunnetuella näyttäisi olevan keskeinen rooli draaman ja teatterin ohjaamisessa sekä turvallisen ja ohjattavien ryhmäluovaa toimintaa tukevan pedagogisen ympäristön luomisessa.

Tulokset vahvistavat käsitystä, että draama osaltaan tukee modernia käsitystä oppimisesta, jonka mukaan oppija on aktiivinen toimija, joka oppii ratkaisemaan ongelmia sekä itsenäisesti että yhdessä muiden kanssa². Tunnetueltaan vahva ohjaaminen, joka välittyy sekä ohjaajan nonverbaalina välittömyytenä ja myönteisenä sanallisena viestintänä, näyttäisi tarjoavan ohjattaville myönteisiä tunnekokemuksia, toimimisen iloa ja uutta luovaa toimintaa edistävää innostavaa toiminnallista ja kokemuksellista oppimista ja osaamista.

2 Opetushallitus. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2014:96*. Suomen yliopistopaino, 2014.

Ryhmä ja sen ohjaaminen draama- ja teatteri- toiminnan aikana – haasteet ja mahdollisuudet

ANU PYYKKÖ

Draama- ja teatteriopetuksen aikana oppiminen ja toimiminen tapahtuvat pääosin ryhmämuotoisesti. Tästä syystä osallistujien välisten vuorovaikutussuhteiden ja ryhmäilmiöiden merkitys korostuu toiminnan aikana. Myös tutkimuksissa ryhmä ja sen sosiaalinen rakenne on tunnistettu yhdeksi tekijäksi, joka vaikuttaa draamaope- tuksen onnistumiseen. Draama- ja teatteritoimintaa pitävän ohjaa- jan tuleekin hallita opetettavien sisältöjen lisäksi toiminnan pedago- gista tasoa, joka sisältää muun muassa tietoa ryhmädynamiikasta sekä taitoa ohjata ryhmää.³

- 3 Kaasinen, M. *Draamatoiminnan aikainen tunnetuksi: Observointityökalun kehittäminen kasvatustieteellisen design-tutkimuksen tutkimusstrategiaa hyödyntäen*. Helsingin yliopisto, 2023. <http://hdl.handle.net/10138/353851>
- Lehtonen, A., M. Kaasinen, M. Karjalainen-Väkevä, and T. Toivanen. Promoting Creativity in Teaching Drama. *Procedia: Social and Behavioral Sciences* 217 (2016): 558–566. 10.1016/j.sbspro.2016.02.046
- Pyykkö, A. *Draamatoiminnan aikainen ryhmän ohjaaminen: Observointityökalun kehittäminen kasvatustieteellisenä design-tutkimuksena*. Helsingin yliopisto, 2023. <http://hdl.handle.net/10138/356035>
- Toivanen, T. *Mä en ois kyllä ikinä uskonu ittestäni sellasta: Peruskoulun viides- ja kuudesluokkalaisten kokemuksia*. Teatterikorkeakoulu, 2002. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-9765-80-5>
- Toivanen, T., L. Antikainen, and H. Ruismäki. Teacher's Perceptions of Factors

Tarkastelen tässä luvussa draama- ja teatteriopetusta ryhmäilmioiden ja ryhmän ohjaamisen näkökulmasta. Esittelen ensin ryhmän toimintaan ja vuorovaikutukseen vaikuttavia ryhmän kehitysvaiheita ja rakenteita. Tämän jälkeen paneudun ohjaajan rooliin ryhmän johtajana. Lisäksi käyn läpi, millaisia mahdollisuuksia ryhmän ohjaajalla on tukea ryhmän toimintaa draama- ja teatteriope-
tuksen aikana. Käytän tekstissä käsitettä ohjaaja tarkoittamaan ryhmästä / toiminnasta vastuussa olevaa henkilöä eli ryhmän johtajaa. Luku pohjautuu osittain väitöstutkimukseeni, jossa olen tarkas-
tellut ryhmäilmiöitä ja ryhmän ohjaamista draamatoiminnan aikana.⁴

Draama- ja teatteriopetus ryhmämuotoisena toimintana

Ryhmällä tarkoitetaan kahden tai useamman ihmisen joukkoa, jotka ovat sidoksissa toisiinsa vuorovaikutuksen, toiminnan ja yhteisen suhteen kautta. Ryhmän jäsenet tunnistavat kuuluvansa samaan ryhmään ja heillä on jokin yhteinen tavoite, tässä tapauksessa draama- ja teatteritoiminta. Ryhmässä ilmenee myös tiettyjä sosi-
aalisia rakenteita, kuten yhteisiä normeja eli sääntöjä.⁵

Determining the Success or Failure of Drama Lessons. *Procedia: Social and Behavioral Sciences* 45 (2012): 555–565.

Toivanen, T., K. Mikkola, and H. Ruismäki. Challenge of the Empty Space: Pedagogical and Multimodal Interaction in Drama Lessons. *Procedia: Social and Behavioral Sciences* 69 (2012): 2082–2091.

Toivanen, T., and A. Pyykkö. Group Factors as a Part of Drama Education. *The European Journal of Social & Behavioral Sciences* 2, no. 2 (2012a): 150–168.

Toivanen, T., and A. Pyykkö. The Challenge of an Empty Space. Group Factors as a Part of Drama Education Vol. 2. *Procedia: Social and Behavioral Sciences* 69 (2012b): 2289–2298.

4 Pyykkö, A. *Draamatoiminnan aikainen ryhmän ohjaaminen: Observointityökalun kehittäminen kasvatustieteellisenä design-tutkimuksena*. Helsingin yliopisto, 2023. <http://hdl.handle.net/10138/356035>

5 Forsyth, D. R. *Group Dynamics* (5. painos). Wadsworth, 2010.
Johnson, D. W., and F. P. Johnson. *Joining Together: Group Theory and Group Skills*. (12. painos). Allyn & Bacon, 2017.

Ryhmästä ei automaattisesti muodostu turvallista ja toimivaa. Erityisesti draama- ja teatteritoiminnan aikana jokainen osallistuja tarvitsee kokemuksen turvallisesta ilmapiiristä sekä yhteenkuuluvuuden ja hyväksynnän tunteista. Tämä mahdollistaa osallistumisen toimintaan, omien ideoiden jakamisen muiden kanssa ja yhteisten ratkaisujen näyttämisen. Edellä mainittujen tunteiden ja onnistumisen kokemusten myötä rohkeus osallistua toimintaan, ottaa riskejä ja syventää oppimista kasvaa.⁶ Jokaisella ryhmällä on siis kaksoisavoite. Ryhmä pyrkii saavuttamaan sekä draama- ja teatteriopetukselle asetetut asiatavoitteet että pitämään yllä ryhmän kiinteyttä eli tunnetavoitetta. Molemmat tavoitteet ovat yhtä tärkeitä ryhmän toiminnan kannalta.⁷

Draama- ja teatteriryhmä ja sen mahdollistamat kokemukset luovat tärkeän kehityksellisen kontekstin toimintaan osallistuville. Jokainen osallistuja ei kuitenkaan automaattisesti pääse osaksi vertaisryhmää tai -suhteita vaan ryhmän jäsenyys aukeaa sosiaalisen valinnan kautta. Tähän valintaan vaikuttavat mm. ryhmän rakenne, osallistujan toiminta sekä sosiaalinen kompetenssi. Pahimmassa tapauksessa ryhmän sosiaaliset rakenteet mahdollistavat ja ylläpitävät negatiivisia ilmiöitä, kuten torjuntaa, kiusaamista tai yksinäisyyttä. Ryhmänjäsen jää tällöin ryhmän tarjoamien positiivisten kokemusten ulkopuolelle. Ryhmän sosiaalinen rakenne voi

6 Pyykkö, A. *Draamatoiminnan aikainen ryhmän ohjaaminen: Observointityökalun kehittäminen kasvatustieteellisenä design-tutkimuksena*. Helsingin yliopisto, 2023. <http://hdl.handle.net/10138/356035>

Toivanen, T. *Mä en ois kyllä ikinä uskonu ittestäni sellasta: Peruskoulun viides- ja kuudesluokkalaisten kokemuksia*. Teatterikorkeakoulu, 2002. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-9765-80-5>

7 Bion, W. R. *Kokemuksia ryhmistä: Ryhmädynamiikka psykoanalyysin näkökulmasta*. Weilin+Göös, 1979.

Kauppi, R. A. *Vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot*. Otavan Kirjapaino Oy, 2005.

aiheuttaa myös ei-toivottua käyttäytymistä sekä muita ongelmia draama- ja teatteritoiminnan aikana.⁸

Vertaisryhmän tuottamat positiiviset kokemukset, osallistujien ryhmässä toimimisen taidot sekä ohjaajan antama tuki vertais-suhteille taas luovat pohjaa osallistumiselle ja hyvinvoinnille draamatoiminnan aikana.⁹ Ryhmän rakenteet vaikuttavat näin sekä yksittäisten jäsenten, ohjaajan että koko ryhmän hyvinvointiin, oppimiseen ja toimintaan. Toimivan ryhmän kehittyminen vaatii-kin ohjaajalta aikaa sekä panostusta ryhmän eri kehitysvaiheissa.

Draama- ja teatteriryhmän kehitysvaiheet

Ryhmän syntymistä ja kehittymistä kuvaavia teorioita on runsaasti. Käytetyin vaiheittain etenevä ryhmän kehitystä kuvaava teoria on Bruce W. Tuckmanin (1965) kehittämä malli. Siinä ryhmän kehitys jaetaan viiteen eri osaan.¹⁰ Vaiheet ovat muodostumisen (forming),

- 8 Toivanen, T., and A. Pyykkö. Group Factors as a Part of Drama Education. *The European Journal of Social & Behavioral Sciences* 2, no. 2 (2012a): 150–168.
Toivanen, T., and A. Pyykkö. The Challenge of an Empty Space. Group Factors as a Part of Drama Education Vol. 2. *Procedia: Social and Behavioral Sciences* 69 (2012b): 2289–2298.
- 9 Bukowski, W. M., Laursen, B., and Rubin K. H. (toim.) *Handbook of Peer Interactions, Relationships, and Groups*. (2. painos). The Guilford Press, 2018.
Kiuru, N., E. Pakarinen, K. Vasalampi, G. Silinskas, K. Aunola, A.-M. Poikkeus, R.-L. Metsäpelto, M.-K. Lerkkanen, and J.-E. Nurmi. Task-Focused Behavior Mediates the Associations Between Supportive Interpersonal Environments and Students' Academic Performance. *Psychological Science* 25, no. 4 (2014): 1018–1024.
Pyykkö, A. *Draamatoiminnan aikainen ryhmän ohjaaminen: Observointityökalun kehittäminen kasvatustieteellisenä design-tutkimuksena*. Helsingin yliopisto, 2023. <http://hdl.handle.net/10138/356035>
Rubin, K. H., W. M. Bukowski, and J. G. Parker. Peer Interactions, Relationships, and Groups. Teoksessa: N. Eisenberg, W. Damon, and R. M. Lerner (toim.) *Handbook of Child Psychology: Social, Emotional, and Personality Development*. John Wiley & Sons Inc., 2006.
- 10 Johnson, D. W., and F. P. Johnson. *Joining Together: Group Theory and Group Skills*. (12. painos). Allyn & Bacon, 2017.

kuohunnan (storming), vakiintumisen (norming), toimivan ryhmän (performing) sekä lopettavan ryhmän (adjourning) vaiheet. Näiden vaiheiden kautta voidaan tarkastella ryhmän kehitystä myös draama- ja teatteriopetuksen kontekstissa.

Ryhmän kehitys etenee edellä kuvattujen vaiheiden kautta prosessinomaisesti, mutta ei välttämättä lineaarisesti. Ryhmän kehitys voi myös taantua tai jäädä jumiin tiettyyn vaiheeseen. Myös muutokset ryhmän kokoonpanossa, kuten yhden henkilön lähtö tai liittyminen ryhmään, vaikuttavat ryhmän toimintaan ja kehitykseen.

Ohjaajalle avautuu erilaisia tehtäväalueita ryhmän kehitysvaiheen mukaan. Näistä huolehtimalla ryhmä pääsee kehitysvaiheissaan kohti toimivan ryhmän vaiheita. Ryhmän ohjaajan rooli muuttuu prosessin aikana ryhmän johtajasta kohti jaettua johtajuutta, kun ryhmä kykenee ottamaan enemmän vastuuta toiminnastaan draama- ja teatteriopetuksen aikana.¹¹

1. Muodostuminen

Uuden ryhmän jäsenet tulevat draama- tai teatteri ryhmään mukanaan omat odotuksensa ja käsityksensä, joihin vaikuttavat aikaisemmat ryhmäkokemukset. Epämielilyttävät aiemmat kokemukset tai esimerkiksi pelko voivat vaikuttaa ryhmän jäsenen asennoitumiseen. Liittyessään ryhmään jäsenet keskittyvät siis tarkkailemaan ja havainnoimaan toistensa toimintaa. He etsivät omaa paikkaansa kyseisessä ryhmässä sekä mahdollisuutta toimia ryhmänä. Osallistujien kesken pyritään löytämään samankaltaisuuksia, joten erimielisyyksiä aiheuttavia aiheita kartetaan toiminnan alkuvaiheessa.

11 Tuckman, B. W. Developmental Sequence in Small Groups. *Psychological Bulletin* 63 (1965): 384–399.

Tuckman, B. W., and M. A. Jensen. Stages of Small-Group Development Revisited. *Group Organisation Studies* 2 (1977): 419–427.

Tässä vaiheessa ryhmän jäsenten tavoite on päästä osaksi ryhmää sekä tulla hyväksytyksi sen jäsenenä.¹²

Draama- ja teatterityöskentelyssä uuden ryhmän kanssa ensisijaiseksi tavoitteeksi asetetaan ryhmän jäsenten tutustuminen ryhmän muihin jäseniin, ohjaajaan sekä itseensä. Keskiössä ovat, draama- ja teatteritaitojen sijasta, toimintavalmiuksien ja yhteistyötaitojen kehittäminen. Draama- ja teatteritaidot kulkevat kuitenkin mukana koko prosessin ajan. Tutustumista ja ryhmäytymistä pyritään tukemaan luomalla turvallinen ilmapiiri siten, että toimitaan samanaikaisesti. Ryhmän jäsenet voivat työskennellä yhtäaikaaisesti joko pareittain, ryhmänä tai pienryhmissä. Turvallisesta ilmapiiristä vastaa koko prosessin ajan ohjaaja.¹³ Alussa toimintaa usein kuvaa epävarmuus ja jännittyneisyys, vaikka toiminnassa keskitytään tekemiseen eikä suoritusten arvioimiseen.

2. Kuohunta

Ryhmän kehityksen edetessä jäsenten keskeinen vuorovaikutus lisääntyy. Vuorovaikutuksen lisääntyessä jäsenten erilaiset näkemykset ja ristiriidat nousevat esiin. Ryhmään voi muodostua ryhmän sisäisiä tiiviimpiä pienryhmiä, joihin niiden jäsenet samaistuvat voimakkaasti. Pienryhmien välillä voi esiintyä myös kilpailua. Myös ihmissuhteisiin liittyvät ongelmat ja kapinointi ryhmän johtajaa

12 Kauppila, R. A. *Vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot*. Otavan Kirjapaino Oy, 2005. (1965): 384–399.

13 Heikkinen, H. *Draamakasvatus: Opetusta, taidetta, tutkimista*. Minerva Kustannus, 2005.

Pyykkö, A. *Draamatoiminnan aikainen ryhmän ohjaaminen: Observointityökalun kehittäminen kasvatustieteellisenä design-tutkimuksena*. Helsingin yliopisto, 2023. <http://hdl.handle.net/10138/356035>

Toivanen, T. *Mä en ois kyllä ikinä uskonu ittestäni sellasta: Peruskoulun viides- ja kuudesluokkalaisten kokemuksia*. Teatterikorkeakoulu, 2002. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-9765-80-5>

kohtaan lisääntyvät usein kuohunnan vaiheessa. Ryhmän jäsenet voivat vastustaa ryhmän perustehtävää.¹⁴

Draamaprosessissa vuorovaikutuksen sekä itsetuntemuksen kasvaminen näkyvät rohkeuden lisääntymisenä.¹⁵ Osallistujat huomaavat, ettei työskentelyssä ole vääriä tai oikeita toimintatapoja. Pareja ja pienryhmiä sekoitellaan jatkuvasti, jotta kaikki oppisivat tulemaan toimeen kaikkien kanssa. Myös erilaisten ja vaihtelevien työmuotojen ja -tapojen käyttäminen tuo esiin jokaisen ryhmän jäsenen erilaisia vahvuuksia. Draaman työtavat mahdollistavat näin positiivisen asenteen kehittymisen ja erilaisuuden hyväksymisen ryhmässä.²

3.Vakiintuminen

Vuorovaikutuksen lisääntyessä turvallisuuden ja tuttuuden tunteet kasvavat. Ryhmässä vakiintuvat omat tavat sekä normit ja kulttuuri. Eri pienryhmien jäsenten välinen yhteistyö ja tutustuminen lisäävät ryhmän turvallisuutta. Tutustuminen muihin jäseniin luo osallistujien välistä arvostusta ja luottamusta. Näin ryhmien välinen kilpailu ja epäluottamus myös vähenevät. Pyrkimys yhteistyöhön kasvaa. Ryhmä tuntuu kokonaisuudelta ja ryhmän yhtenäisyyden säilyttäminen koetaan tärkeäksi. Ryhmän jäsenet muokkaavat ajatteluaan ryhmään sopivaksi, koska sen ajatellaan olevan tärkeää tiiviin ryhmän säilymisen kannalta. Toimintaan sitoudutaan yhä henkilökohtaisemmin ja ryhmätunne kehittyy. Kritiikki kohdistetaan ryhmän ulkopuolisiin toimijoihin, ja ulkoinen uhka voi vahvistaa ryhmän kiinteyttä.¹⁰

14 Tuckman, B. W. Developmental Sequence in Small Groups. *Psychological Bulletin* 63 (1965): 384–399.

15 Toivanen, T. *Mä en ois kyllä ikinä uskonu ittestäni sellasta: Peruskoulun viides- ja kuudesluokkalaisten kokemuksia*. Teatterikorkeakoulu, 2002. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-9765-80-5>

Draama- ja teatteritoiminnan aikana tapahtuneet onnistumisen kokemukset lisäävät turvallisuuden sekä ryhmään kuulumisen tunnetta. Tämä myös lisää ryhmässä olevien ilmaisurohkeutta, jolloin uskallus toimia lisääntyy.¹³ Usein myös omien ratkaisujen esittäminen toisten edessä mahdollistuu ryhmän tultua tutuksi. Ryhmälle sopivien tehtävien valinta on tärkeää, sillä niiden avulla voidaan synnyttää positiivisia ja merkityksellisiä kokemuksia. Tämä myös sitouttaa ryhmän jäseniä toimintaan ja tavoitteisiin. Ryhmän jäsenet myös opettelevat yhteisen päämäärän eteen työskentelyä. Ihanteellista on, jos ryhmän jäsenet ymmärtää oman asennoitumisen merkityksen draamatyöskentelylle sekä alkaa ottamaan vastuuta toiminnasta esimerkiksi ehdottamalla työtapoja.

4.Toimiva ryhmä

Neljännessä eli toimivan ryhmän vaiheessa ryhmän rakenne on kehittynyt niin, että se tukee tehtävän suorittamista. Ilmapiiri muuttuu näin avoimemmaksi ja vuorovaikutus jäsenten välillä on toimivaa. Jäsenten väliset roolit vakiintuvat, sekä jäsenten erilaiset potentiaalit tulevat esille. Ryhmän jäsenet pystyvät käsittelemään erimielisyyksiä rakentavasti. Tässä vaiheessa ryhmästä tulee tavoiteorientoitunut, sillä sen energia ei enää kulu prosessiongelmiin hoitoon.¹⁰

Avoimen ilmapiirin ja luottamuksen ansiosta draama- ja teatteriryhmän jäsenet tuovat oman panoksensa työskentelyyn. He osallistuvat itse aktiivisesti työskentelyprosessin eteenpäin viemiseen. Ryhmän jäsenet jakavat työtehtäviä ja rooleja joustavasti sekä tarkoituksenmukaisesti. Ryhmä sitoutuu myös työskentelyyn. Ilmapiiri on positiivinen ja turvallinen. Tällöin myös yhä haastavampien kokonaisuuksien sekä työtapojen ja -muotojen hyödyntäminen onnistuu.

5. Lopettava ryhmä

Viimeisen vaiheen aikana ryhmä saa tehtävänsä päätökseen, ryhmä hajaantuu tai sen kokoonpanoon tulee muutoksia. Ryhmän jäsenet kaipaavat aikaa ja tilaa käsitellä ryhmän tilanteeseen liittyviä tunteita ja ajatuksia.¹⁶ Draama- ja teatteriryhmän kanssa on hyvä päättää yhteinen prosessi selkeästi. Tämä voi tapahtua nostamalla esiin ryhmäläisten onnistumisia, juhlistamalla yhteistä prosessia sekä reflektoiden koko ryhmän oppimista ja toimintaa. Lopettavan ryhmän vaihe voi aiheuttaa osallistujissa myös vahvoja tunteita tai kriisin tiiviin yhteisen työskentelyn päättyessä.

Edellä kuvattujen ryhmän kehitysvaiheiden lisäksi draama- ja teatteriopetuksen ryhmää voi tarkastella vuorovaikutuksessa syntyvien sosiaalisten rakenteiden kautta. Nämä rakenteet muovautuvat ja vahvistuvat ryhmän kehityksen aikana. Ryhmän sosiaalinen rakenne vaikuttaa siihen, millaiseksi draama- ja teatteriopetuksen toiminta- ja oppimisympäristö muotoutuu.

Draama- ja teatteriryhmän sosiaalinen rakenne

Ryhmän jäsenten välisessä vuorovaikutuksessa syntyy ja muovautuu ryhmälle tyypillisiä sosiaalisia rakenteita. Nämä rakenteelliset tekijät syntyvät yksilöiden erilaisista pyrkimyksistä, jotka edistävät tai estävät draama- ja teatteriryhmän toimintaa. Syntyneet rakenteet voidaan jakaa karkeasti neljään: valta-, tunne-, normi- ja kommunikaatorakenteeseen.³ Ne määrittävät ryhmässä ilmenevää dynamiikkaa draama- ja teatteritoiminnan aikana.¹⁷

16 Kauppila, R. A. *Vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot*. Otavan Kirjapaino Oy, 2005.
Tuckman, B. W., and M. A. Jensen. Stages of Small-Group Development Revisited. *Group Organisation Studies* 2 (1977): 419–427.

17 Toivanen, T., and A. Pyykkö. Group Factors as a Part of Drama Education. *The European Journal of Social & Behavioral Sciences* 2, no. 2 (2012a): 150–168.
Toivanen, T., and A. Pyykkö. The Challenge of an Empty Space. Group Factors

Syntyneet rakenteet vaikuttavat siis osallistujien käytökseen ja toimintaan ryhmässä sekä ryhmän kykyyn suorittaa draama- ja teatteritoiminnan aikana.⁶ Tutkimuksen mukaan tästä syystä mm. pelkästään yhden osallistujan problemaattista käytöstä muokkaavat interventiot eivät välttämättä tuota tulosta pitkällä aikavälillä, mikäli ryhmän rakenteisiin ei puututa.¹⁸ Draama- ja teatteritoiminnan toimintaa kannattaakin tarkastella ja jäsentää alla olevaan taulukkoon 1 koottujen ryhmälle ominaisten tunnuspiirteiden kautta.

Rakennetekijä	Selite	Draamatunnilla
Sosiaalinen status	Yksilön asema ryhmässä	Jakaa yksilöt eriarvoisiin asemiin suhteessa muihin ja ryhmän resursseihin
Normit	Ryhmää koskeva käyttäytymisodotus	Määrittää osaltaan draamatunnilla esiintyvää ryhmän käyttäytymistä ja muodostuvaa oppimisympäristöä
Roolit	Yksilöön kohdistuva käyttäytymisodotus	Määrittää osaltaan yksilön toimintaa ja suhtautumista draamatunnilla
Koheesio	Vetovoima ryhmäläisten välillä	Vahvistaa sekä positiivista että negatiivista toimintaa draamatunnilla

Taulukko 1. Ryhmän rakenteelliset tekijät ja niiden vaikutus ryhmän jäsenten toimintaan teatteri- ja draamaopetuksen aikana³⁰

as a Part of Drama Education Vol. 2. *Procedia: Social and Behavioral Sciences* 69 (2012b): 2289–2298.

Toivanen, T., A. Pyykkö, and H. Ruismäki. Challenge of the Empty Space. Group Factors as a Part of Drama Education. *Procedia: Social and Educational Sciences* 29 (2011): 402–411.

- 18 Farmer, T. W., B. Talbott, M. Dawes, H. B. Huber, D. S. Brooks, and E. E. Powers. Social Dynamics Management: What Is It and Why Is It Important for Intervention? *Journal of Emotional and Behavioral Disorders* 26, no. 1 (2018): 3–10.

Vertaisryhmään syntyvät vuorovaikutuksessa mm. seuraavat rakenteet:

1. **Statukset:** Sosiaalinen status kuvaa yksilön painoarvoa, arvostusta tai tärkeyttä tietyissä ryhmässä. Usein sosiaalisen statuksen nähdään liittyvän valtaan. Se määrittää yksilön mahdollisuuksia vaikuttaa ja osallistua ryhmän toimintaan. Erot statuksissa jakavat yksilöt erilaisiin asemiin ryhmissä. Statuserot ovat merkittäviä sekä ryhmän että yksilön toiminnan ja hyvinvoinnin kannalta. Ryhmässä ilmenevät statukset ovat riippuvaisia ryhmän normeista.¹⁸ Draama- ja teatteriryhmän statuserot voivat näkyä esimerkiksi siinä, ketä osallistujaa ryhmässä kuunnellaan tai kenen mielipiteellä on suurin painoarvo ryhmässä.
2. **Normit:** Normit ovat vuorovaikutuksessa syntyneitä ryhmän sisäisiä ”sääntöjä”. Ne määrittävät ryhmässä hyväksytyin käytöksen sekä sen, mikä ryhmässä koetaan arvokkaaksi tai tavoittelemisen arvoiseksi. Normit voivat olla tiedostamattomia ryhmän jäsenille.¹⁹ Draama- ja teatteriryhmän normit voivat näkyä esimerkiksi siinä, kuinka ryhmän jäsenet suhtautuvat auttamiseen. Mikäli normit ryhmässä ovat toisten auttamista tukevia, kokevat ryhmän jäsenet tällaisen käyttäytymisen hyväksyttävämmäksi. Tällöin auttamista saattaa näin esiintyä enemmän ryhmässä.
3. **Roolit:** Sosiaaliset roolit ovat odotuksia siitä, miten tietyissä asemassa olevan yksilön tulee käyttäytyä. Erilaiset roolit linkittyvät yleensä ryhmässä sosiaaliseen statukseen. Roolit voivat olla formaaleja eli virallisesti annettuja, kuten oppilaan rooli, tai epäformaaleja ryhmän vuorovaikutuksessa syntyneitä, kuten syrjitty. Rooleja voisi

19 Veenstra, R., J. K. Dijkstra, and D. A. Kreager. Pathways, Networks, and Norms: A Sociological Perspective on Peer Research. Teoksessa: W. M. Bukowski, B. Laursen, and K. H. Rubin (toim.) *Handbook of Peer Interactions, Relationships, and Groups*. The Guilford Press, 2018.
Forsyth, D. R. *Group Dynamics* (5. painos). Wadsworth, 2010.

myös tarkastella toimintaa estävinä, ylläpitävinä tai edistävinä rooleina, jotka vaikuttavat ryhmän toimintakykyyn.²⁰ Draama- ja teatteriryhmässä erilaisia rooleja voivat olla esimerkiksi hauskuuttaja tai kyseenalaistaja. Ohjaaja voi myös tietoisesti jakaa erilaisia vaihteluvia rooleja toiminnan ajaksi. Roolijoustavuus tarkoittaa mahdollisuutta erilaisiin ja vaihtuviin dynaamisiin rooleihin. Nämä roolit muokkaantuvat vuorovaikutuksen ja tehtävän tarpeiden mukaan ja lisäävät ryhmän jäsenen mahdollisuuksia toimia ryhmässä.²¹

4. **Koheesio:** Koheesio näyttäytyy ryhmän jäsenten välisenä vetovoimana, joka vetää ryhmänjäseniä yhteen. Tämä johtaa haluun pysyä osana ryhmää. Koheesio syntyy oppilaiden keskinäisestä ystävydestä, tehtävän kiinnostavuudesta tai ryhmänjäsenten tunteista arvostuksesta.²² Koheesio voi näyttäytyä draama- ja teatteriryhmässä me-henkenä tai yhteenkuuluvuuden tunteena. Ryhmän jäsenet esimerkiksi hakeutuvat toistensa seuraan vapaaehtoisesti, nauttivat yhdessä olemisesta sekä toimivat yhdenmukaisuutta vahvistavasti. Koheesioinen ryhmä voi kuitenkin toimia myös negatiivisen käyttäytymisen vahvistajana.

Edellä esitetyt rakenteelliset tekijät ovat osittain limittäisiä ja vuorovaikutteisia. Statukset, normit ja roolit ovat usein kietoutuneita toisiinsa, koheesio toimiessa rakenteita vahvistavana tekijänä.

20 Benne, K., and Sheat P. Functional Roles of Group Members. *The Journal of Social Issues* 30, no. 4 (1948): 41–49. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1948.tb01783.x>.

Johnson, D. W., and F. P. Johnson. *Joining Together: Group Theory and Group Skills*. (12. painos). Allyn & Bacon, 2017.

21 Benne, K., and Sheat P. Functional Roles of Group Members. *The Journal of Social Issues* 30, no. 4 (1948): 41–49. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1948.tb01783.x>.

22 Back, K. W. Influences Through Social Communication. *Journal of Abnormal Social Psychology* 46, no. 1 (1951): 9–23. <https://doi.org/10.1037/h0058629>.

Johnson, D. W., and F. P. Johnson. *Joining Together: Group Theory and Group Skills*. (12. painos). Allyn & Bacon, 2017.

Ajan kuluessa näistä sosiaalisista rakenteista muodostuu ryhmään suhteellisen pysyviä, mikäli niiden olemassaoloon ei puututa.

Ryhmän sosiaalisen rakenteen vaikutus draama- ja teatteriopetukseen

Tullakseen hyväksytyksi osana ryhmää, yksittäisen ryhmän jäsenen tulee noudattaa ryhmään syntyneitä käyttäytymisodotuksia, -malleja ja toimintoja. Ryhmän jäsenet pyrkivät myös vaikuttamaan toistensa toimintaan ryhmässä mallintamisen, vertailun, hyväksynnän ja torjunnan avulla.²³ Näiden vaikutusmallien kautta ryhmään voi muodostua hierarkkinen rakenne, esimerkiksi statusten suhteen. Tämän hierarkian vaikutusta draama- ja teatteritoimintaan on kuvattu taulukossa 2.

Hierarkkinen ryhmä	Tasa-arvoinen ryhmä
Yksi/muutama hierarkian huipulla	Tasa-arvoiset statukset
Vain muutamalla pääsy resursseihin	Resurssit jakautuvat tasa-arvoisemmin
Enemmän aggressiota, häiritsevää käytöstä ja hyljeksintää	Vähemmän häiritsevää käytöstä, positiivisempi ilmapiiri
Rakenne vahvistaa statuskilpailua	Ei tarvetta kilpailla asemasta

Taulukko 2. Ryhmän suosituimmushierarkian vaikutus ryhmän jäsenten vuorovaikutukseen sekä toimintaan draama- ja teatteriopetuksen aikana ³⁰

23 Grusec, J. E., and M. Davidov. Analyzing Socialization from a Domain-Specific Perspective. Teoksessa: J. E. Grusec and P. D. Hastings (toim.) *Handbook of Socialization: Theory and Research*. Guilford Press, 2015.
Kindermann, T. Peer Group Influences on Students' Academic Motivation. Teoksessa: K. R. Wentzel and G. B. Ramani (toim.) *Handbook of Social Influences in School Contexts: Social-Emotional, Motivation, and Cognitive Outcomes*. Routledge, 2016.

Draama- ja teattereiryhmän statusrakennetta voi hahmottaa janana, jonka toisessa päässä on rakenteltaan hierakkinen ryhmä ja toisessa päässä statusrakenteeltaan tasa-arvoinen ryhmä. Tasa-arvoisessa ryhmässä jäsenten statukset ovat jakautuneet tasaisesti. Vahvasti hierarkkisessa draama- ja teatteriryhmässä ryhmän statusrakenne voi muistuttaa pyramidiä. Tällöin vain yhdellä tai muutamalla osallistujalla on korkea status. Korkean statuksen kautta tietyille ryhmän jäsenille mahdollistuu laajempi pääsy ryhmän resursseihin. Draama- ja teatteritoiminnan aikana ryhmän sosiaalista resurssia ovat esimerkiksi toiset oppilaat ja heidän ideansa. Vahvasti hierarkkisessa ryhmässä korkealla statuksella olevat jäsenet pyrkivät pitämään kiinni saavutetusta asemastaan. Tällaisessa ryhmässä esiintyy tutkimusten mukaan enemmän kiusaamista ja aggressiivista käyttäytymistä kuin rakenteeltaan tasa-arvoisemmassa ryhmässä.²⁴ Tällainen toiminta ryhmässä ei tue turvallisen ja positiivisen oppimisympäristön syntymistä teatteri- ja draamatoiminnalle.

Tutkimusten²⁵ mukaan statusrakenne näyttäytyy kahden erilaisen vaikutustavan kautta ryhmän toiminnassa. Korkealla

- 24 Gest, S. D., and P. C. Rodkin. Teaching Practices and Elementary Classroom Peer Ecologies. *Journal of Applied Developmental Psychology* 32, no. 5 (2011): 288–296.
- Hamm, J. V., and A. S. Hoffman. Teachers' Influence on Students' Peer Relationships and Peer Ecologies. Teoksessa: K. R. Wentzel and G. B. Ramani (toim.) *Handbook of Social Influences in School Contexts: Social-Emotional, Motivation, and Cognitive Outcomes*. Routledge, 2016.
- 25 Dijkstra, J. K., and S. D. Gest. Peer Norm Salience for Academic Achievement, Prosocial Behavior, and Bullying: Implications for Adolescent School Experiences. *The Journal of Early Adolescence* 35, no. 1 (2015): 79–96.
- Garandeau, C. F., H.-J. Ahn, and P. C. Rodkin. The Social Status of Aggressive Students Across Contexts: The Role of Classroom Status Hierarchy, Academic Achievement, and Grade. *Developmental Psychology* 47, no. 6 (2011): 1699–1710.
- Garandeau, C. F., I. A. Lee, and C. Salmivalli. Differential Effects of the KiVa Anti-Bullying Program on Popular and Unpopular Bullies. *Journal of Applied Developmental Psychology* 35, no. 1 (2014): 44–50.
- Wilson, T., R. Karimpour, and P. C. Rodkin. African American and European American Students' Peer Groups During Early Adolescence: Structure, Status, and Academic Achievement. *The Journal of Early Adolescence* 31, no. 1 (2011): 74–98.

statushierarkiassa olevat voivat vaikuttaa ryhmässä syntyviin normeihin tai pyrkiä synnyttämään ryhmään uusia normeja. Näin jokaisen ryhmän jäsenen käytöksellä ryhmässä ei ole yhtä paljon painoarvoa, vaan käyttäytyminen latautuu statuksen mukaan. Esimerkiksi aggressiivisesti käyttäytyvä jäsen, jolla on korkea status, voi myötävaikuttaa aggressiivisten normien syntyyn ryhmässä. Toisaalta ryhmään voi syntyä normit, jotka tukevat tietynlaista ryhmässä runsaasti esiintyvää käyttäytymistä. Esimerkiksi paljon aggressiota ja häiriökäyttäytymistä esiintyvässä draama- ja teatteri-ryhmässä saattaa syntyä aggressiota tukevat normit. Nämä normit vaikuttavat ryhmässä syntyvään statusrakenteeseen, sillä aggressiosta voi tulla korkea status ja sen ylläpitoa määrittävä tekijä. Tämä vahvistaa edelleen aggressiivista käyttäytymistä ja vaikeuttaa puuttumista haasteelliseen käyttäytymiseen.

Ryhmän jäsenen asema statushierarkiassa on yhtenä tekijänä vaikuttamassa siihen, millainen rooli ryhmässä on mahdollinen. Roolista voi muodostua ryhmän jäsenelle epäsopeva, jolloin se kaventaa hänen toimintasädeään ja hyvinvointiaan draama- ja teatteritoiminnan aikana. Roolit ovat nimittäin ryhmässä suhteellisen pysyviä, ja niiden noudattamista valvotaan sekä rangaistuksin että palkkioiden avulla ryhmän toimesta.⁸ Ryhmän jäsenet myös muokkaavat omaa käyttäytymistään ja identiteettiään sopimaan ryhmään, vahvistaakseen yhteenkuuluvuutta ja erottuvuutta muista. Näin koheesio voi vielä entisestään vahvistaa ryhmässä ilmeneviä rakenteita.

Pahimmassa tapauksessa ryhmän rakenteet voivat siis mahdollistaa ja ylläpitävää negatiivisia ilmiöitä, kuten kiusaamista, ei-toivottua käyttäytymistä tai yksinäisyyttä.²⁶ Näistä aiheutuvien

26 Garandeau, C. F., I. A. Lee, and C. Salmivalli. Differential Effects of the KiVa Anti-Bullying Program on Popular and Unpopular Bullies. *Journal of Applied Developmental Psychology* 35, no. 1 (2014): 44–50.

Gest, S. D., and P. C. Rodkin. Teaching Practices and Elementary Classroom Peer

ikävien kokemusten ja haittojen lisäksi, torjunta ja vertaisryhmän ulkopuolelle jääminen voivat tutkimuksen mukaan aiheuttaa negatiivisen kehän. Torjuttu ryhmän jäsen ei enää pääse mukaan sosiaaliseen kanssakäymiseen eikä näin harjoittelemaan sosiaalisia taitoja muiden kanssa. Ajan kanssa tämä myös vahvistaa negatiivista minäkuvaa. Negatiivisen kehän vahvistuessa, torjuttu ryhmän jäsen ei välttämättä enää edes pyri pääsemään mukaan ryhmään. Näin sosiaaliset taidot eivät pääse kehittymään ja saattavat jäädä heikoiksi. Tästä syystä, esimerkiksi pelkästään sosiaalisiin taitoihin keskittyvä interventio ei tuota tulosta pitkällä aikavälillä, jos ongelmia ylläpitäviin ryhmän rakenteisiin ei puututa.

Draama- ja teatteriryhmän johtajan rooli ryhmän ohjaamisessa

Vertaisryhmiin perehtyneet tutkijat ovat nostaneet esiin ryhmän ohjaajan vastuun ja merkityksen ryhmän sosiaalisen dynamiikan ohjaamisessa.²⁷ Myös Toivasen ja Pyykön (2012a) opettajaopiskelijoiden draamatunnin onnistumista tarkastelevan tutkimuksen tulokset antoivat viitteitä siitä, että draamatunnin kontekstissa opettajan vastuulla on huomioida ryhmän rakennetekijät sekä ohjata ryhmän sosiaalista dynamiikkaa. Tutkimuksessa ryhmän vaikutusta analysoitiin oppilaiden statusten, roolien, normien, kommunikaation sekä koheesion suhteen. Erityisen keskeiseksi tunnin onnistumisen

Ecologies. *Journal of Applied Developmental Psychology* 32, no. 5 (2011): 288–296.

- 27 Braun, S. S., Zadzora, K. M., Miller, A. M., and Gest S. D. Predicting Elementary Teachers' Efforts to Manage Social Dynamics from Classroom Composition, Teacher Characteristics, and the Early Year Peer Ecology. *Social Psychology of Education* 22, no. 4 (2019): 795–817. <https://doi.org/10.1007/s11218-019-09503-8>. Hamm, J. V., and A. S. Hoffman. Teachers' Influence on Students' Peer Relationships and Peer Ecologies. Teoksessa: K. R. Wentzel and G. B. Ramani (toim.) *Handbook of Social Influences in School Contexts: Social-Emotional, Motivation, and Cognitive Outcomes*. Routledge, 2016.

kannalta muodostui ryhmän rakenteen rikkominen muun muassa erilaisten työskentelyparien ja -ryhmien sekä roolityöskentelyn avulla. Tämä vaikutti tutkimuksen mukaan ryhmässä ilmeneviin normeihin sekä opettajan suorittamiin korjaaviin toimenpiteisiin.¹⁵

Ohjaaja on siis vastuussa toiminnan laadusta sekä turvallisen ja positiivisen oppimisympäristön rakentamisesta. Hänen tuleekin ymmärtää ja huomioida yksittäisten oppilaiden valmiuksien ja annettujen olosuhteiden lisäksi ryhmäilmiöitä ja niiden vaikutusta ryhmän toimintaan jo suunnitteluvaiheessa. Toisaalta draama- ja teatteritoiminta mahdollistaa ryhmäyttämisen, ryhmäilmiöiden tarkastelun sekä vuorovaikutustaitojen kehittämisen.²⁸

Draama- ja teatteriohjaalla ei kuitenkaan välttämättä ole aikaa tai tietotaitoa ohjata vuorovaikutusta ryhmässä.²⁹ Tällöin ryhmän ohjaajan merkitys saattaa muodostua jopa negatiiviseksi, sillä vetäjän vaikutus ryhmän suhteen ei häviä. Farmer ym. (2011) ovat ottaneet käyttöön käsitteen näkymätön käsi (invisible hand) viitaten sillä

28 Pyykkö, A. *Draamatoiminnan aikainen ryhmän ohjaaminen: Observointityökalun kehittäminen kasvatustieteellisenä design-tutkimuksena*. Helsingin yliopisto, 2023. <http://hdl.handle.net/10138/356035>

Toivanen, T. *Mä en ois kyllä ikinä uskonu ittestäni sellasta: Peruskoulun viides- ja kuudesluokkalaisten kokemuksia*. Teatterikorkeakoulu, 2002. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-9765-80-5>

Toivanen, T., and A. Pyykkö. Group Factors as a Part of Drama Education. *The European Journal of Social & Behavioral Sciences* 2, no. 2 (2012a): 150–168.

Toivanen, T., and A. Pyykkö. The Challenge of an Empty Space. Group Factors as a Part of Drama Education Vol. 2. *Procedia: Social and Behavioral Sciences* 69 (2012b): 2289–2298.

29 Pyykkö, A. *Draamatoiminnan aikainen ryhmän ohjaaminen: Observointityökalun kehittäminen kasvatustieteellisenä design-tutkimuksena*. Helsingin yliopisto, 2023. <http://hdl.handle.net/10138/356035>

Ryan, A. M., C. M. Kuusinen, and A. Bedoya-Skoog. Managing Peer Relations: A Dimension of Teacher Self-Efficacy that Varies Between Elementary and Middle School Teachers and Is Associated with Observed Classroom Quality. *Contemporary Educational Psychology* 41 (2015): 147–156.

ohjaajan toimintoihin ja niihin prosesseihin, joiden kautta ohjataan ja vaikutetaan vertaissuhteisiin ja -ryhmään. Nämä toimet saattavat olla ryhmän ohjaajalle itselleenkin näkymättömiä.³⁰

Farmer kollegoineen (2011) nostavat esiin ohjaajan kaksi erilaista roolia dynamiikan hallinnassa.³¹ Toinen liittyy ryhmän ohjaajaan vastuullisena johtajana ja toinen vertaissuhteiden ja dynamiikan promoottorina. Samat roolit korostuvat Pyykön (2023) ryhmän ohjaamista käsittelevässä väitöstutkimuksessa.²

Ohjaaja ryhmän vastuullisena johtajana

Onnistunut draama- ja teatteritoiminta edellyttää ohjaajalta ajan, paikan ja tilan hallitsemista sekä fiktiivisessä että ei-fiktiivisessä ympäristössä. Lisäksi ohjaaja toimii draama- ja teatteriopetuksen aikana osana ryhmää sekä kanssaoppijana, että sen ulkopuolisena toiminnan ohjaajana.² Tutkimuksen mukaan ohjaajan ja osallistujien väliset suhteet paranevat, ei-toivottu käyttäytyminen vähenee ja ryhmän jäsenet ovat sitoutuneempia, kun ryhmän johtaja ohjaa aktiivisesti ryhmän vuorovaikutusta luomalla tasa-arvoisen ja

30 Farmer, T. W., M. M. Lines, and J. V. Hamm. Revealing the Invisible Hand: The Role of Teachers in Children's Peer Experiences. *Journal of Applied Developmental Psychology* 32, no. 5 (2011): 247-256.

31 Bierman, K. The Promise and Potential of Studying the 'Invisible Hand' of Teacher Influence on Peer Relations and Student Outcomes: A Commentary. *Journal of Applied Developmental Psychology* 32, no. 5 (2011): 297-303. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2011.04.004>.

Farmer, T. W., M. M. Lines, and J. V. Hamm. Revealing the Invisible Hand: The Role of Teachers in Children's Peer Experiences. *Journal of Applied Developmental Psychology* 32, no. 5 (2011): 247-256.

Gest, S. D., and P. C. Rodkin. Teaching Practices and Elementary Classroom Peer Ecologies. *Journal of Applied Developmental Psychology* 32, no. 5 (2011): 288-296.

Kindermann, T. Peer Group Influences on Students' Academic Motivation.

Teoksessa: K. R. Wentzel and G. B. Ramani (toim.) *Handbook of Social Influences in School Contexts: Social-Emotional, Motivation, and Cognitive Outcomes*. Routledge, 2016.

kohesiivisen luokan. Jos ohjaaja puuttuu tehokkaasti aggressiiviseen ja häiritsevään käyttäytymiseen, tukee hän ryhmän jäsenten sosiaalisten taitojen kehitystä, ystävyyssuhteiden syntymistä sekä yksin jääviä oppilaita.³² Ohjaajan toiminta määrittää, miten osallistujat saavat kohdella toisiaan ryhmässä draama- ja teatteriopetuksen aikana.

Myös Pyykön (2023) tutkimuksen mukaan ohjaajan tehtävä on toiminnan organisoinnin lisäksi ohjata osallistujien käyttäytymistä. Tällainen oppimisympäristö vähentää ei-toivottua käyttäytymistä sekä tukee oppilaiden itsensäätelykyvyn kehittymistä, sitoutumista toimintaan sekä mahdollistaa ryhmän yhteisen kanssasäätelyn.²

Käyttäytymisen ohjaaminen koostuu ei-toivottua käyttäytymistä ennaltaehkäisevästä toiminnasta sekä sensitiivisestä ja nopeasta puuttumisesta. Ohjaaja luo luokkaan tietyt odotukset käytökselle sekä normit ja säännöt, jotka muokkaavat sosiaalista dynamiikkaa. Yhdessä luotu draamasopimus määrittää käyttäytymiselle ja toiminnalle raamit, joiden sisällä draama- ja teatterityöskentelyssä tapahtuu. Draamasopimus tuo esille ne säännöt ja käyttäytymisodotukset, joita ryhmä yhdessä luo toiminnalle. Draamasopimus auttaa ohjaaja ja ryhmän jäseniä saavuttamaan tasapainon struktuurin ja vapauden välillä draama- ja teatterityössä. Sen avulla sitoutetaan ryhmän jäsenet yhteiseen toimintaan ja vastuutetaan yksilön lisäksi koko ryhmää toiminnan onnistumisesta.³³ Tämä tukee ryhmän toimintaa

32 Madill, R. A., S. D. Gest, and P. C. Rodkin. Students' Perceptions of Relatedness in the Classroom: The Roles of Emotionally Supportive Teacher-Child Interactions, Children's Aggressive-Disruptive Behaviors, and Peer Social Preference. *School Psychology Review* 43, no. 1 (2014): 86–105.

33 Heikkinen, H. *Draaman maailmat oppimialueena: Draamakasvatuksen vakava leikillisuus*. Jyväskylän yliopisto, 2002.

Heikkinen, H. *Vakava leikillisuus: Draamakasvatusta opettajille*.

Kansanvalistusseura, 2004.

Pyykkö, A. *Draamatoiminnan aikainen ryhmän ohjaaminen: Observointityökalun kehittäminen kasvatustieteellisenä design-tutkimuksena*. Helsingin yliopisto, 2023.

ja synnyttää turvallisuuden tunnetta.

Ohjaaja voi luoda ryhmään normeja opettamalla niitä sekä niiden mukaista käyttäytymistä. Tärkeää on myös tarvittaessa ohjata osallistujien toimia normien mukaiseksi.²⁸ Ryhmässä ilmenevä normisto voi näin tukea draama- ja teatteritoiminnalle tärkeän turvallisen ja hyväksyvän ilmapiirin syntymistä. Tällöin ryhmässä arvostetaan toisia ja sen jäsenet tietävät saavansa tukea ja hyväksyntää ryhmältä. Näin ryhmän jäsenet uskaltavat osallistua sekä asettaa itsensä alttiiksi ryhmässä ilmenevälle vuorovaikutukselle draama- ja teatteritoiminnan aikana.³⁴ Tämän lisäksi ohjaaja voi sanoittaa teatteri- ja draamaopetuksen aikana käyttäytymisodotuksia tietyn toimintamuodon tai työtavan kohdalla. Sääntöjen lisäksi ryhmän toimintaa tukevat käytänteet, joiden onnistumista on harjoiteltu ryhmän jäsenten kanssa. Käytänteitä voi olla muunmuassa liittyen toiminnan aloittamiseen, ratkaisuiden katsomiseen sekä huomion saamiseen.² Toimintaa tukeva käytänte teatteri- ja draamatoiminnan aikana voisi olla esimerkiksi toiminnan aloittaminen piirissä.

Jollei ryhmään luoda tai ryhmä ei hyväksy ja toimi draamasopimuksen ja sääntöjen mukaan, jäävät ne formaaleiksi normeiksi eivätkä sisäisty osaksi ryhmän toimintaa. Ryhmä voi toimia silloin omien sisäisten normiensä mukaan. Ryhmän oma panos ja

<http://hdl.handle.net/10138/356035>

Viirret, T.-L. Shared Experiencing, Shared Understandings: Intersubjectivity as a Key Phenomenon in Drama Education. *Applied Theatre Research* 6, no. 2 (2018): 155–166.

- 34 Neelands, J. Drama as Creative Learning. Teoksessa: J. Sefton-Green (toim.) *The Routledge International Handbook of Creative Learning*. Routledge, 2011.

Pyykkö, A. *Draamatoiminnan aikainen ryhmän ohjaaminen: Observointityökalun kehittäminen kasvatustieteellisenä design-tutkimuksena*. Helsingin yliopisto, 2023. <http://hdl.handle.net/10138/356035>

Toivanen, T. *Mä en ois kyllä ikinä uskonu ittestäni sellasta: Peruskoulun viides- ja kuudesluokkalaisten kokemuksia*. Teatterikorkeakoulu, 2002. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-9765-80-5>

hyväksyntä ovat tärkeitä sääntöjä ja draamasopimusta luodessa, jotta luokkaan muodostuisi yhteinen normisto.³⁵ Mikäli vertaisryhmässä syntyneet normit ovat ristiriidassa ohjaajan asettamien tai toiminnan onnistumiseen vaadittavien normien kanssa, saattaa tämä näkyä häiriöinä ja sitoutumattomuutena draamatunneilla.³⁶

Ohjaaja vertaissuhteiden ja dynamiikan promoottorina

Ryhmän johtajalla on vaikutusta siihen, millaisia tilaisuuksia jäsenten väliselle vuorovaikutukselle ja vertaissuhteille muodostuu. Ryhmän jäsenten aktiivinen sekoittaminen luo vertaisvuorovaikutustilanteita, joissa jäsenet tutustuvat ja tottuvat toimimaan keskenään. Ryhmän johtajan tulee kuitenkin ohjata ryhmän sosiaalista dynamiikkaa sensitiivisesti ja ryhmään kuunnellen.

Choin ja kumppaneiden (2011) tutkimus vahvisti aiempien tutkimusten tuloksia siitä, että mitä enemmän osallistujat pääsivät toimimaan yhdessä, sen todennäköisimmin he hyödynsivät yhteistyöhön tähtääviä käyttäytymismuotoja. Ohjaajan luodessa mahdollisuuksia tuottavaan yhteistyöhön, syntyy oppilaille mahdollisuuksia sekä saada itse positiivisia kokemuksia että olla mukana muodostamassa niitä vertaisten kesken.³⁷ Vertaisryhmän sekoittaminen voi lisäksi

35 Heikkinen, H. *Draamakasvatus: Opetusta, taidetta, tutkimista*. Minerva Kustannus, 2005.

Johnson, D. W., and F. P. Johnson. *Joining Together: Group Theory and Group Skills*. (12. painos). Allyn & Bacon, 2017.

Pyykkö, A. *Draamatoiminnan aikainen ryhmän ohjaaminen: Observointityökalun kehittämisen kasvatustieteellisenä design-tutkimuksena*. Helsingin yliopisto, 2023. <http://hdl.handle.net/10138/356035>

36 Toivanen, T., and A. Pyykkö. The Challenge of an Empty Space. *Group Factors as a Part of Drama Education Vol. 2. Procedia: Social and Behavioral Sciences* 69 (2012b): 2289–2298.

37 Choi, J., D. Johnson, and R. Johnson. Relationships Among Cooperative Learning Experiences, Social Interdependence, Children's Aggression, Victimization, and Prosocial Behaviors: Interdependence, Aggression, and Prosocial

ilmetä oppilaiden sijoittelussa tai istumajärjestyksessä. Draama- ja teatteriopetuksen³⁸ mukaan fyysinen läheisyys lisäsi osallistujien pitämistä toisistaan.

Draama- ja teatteriopetuksen kontekstissa ryhmän sosiaalisen rakenteen rikkomiselle tarjoutuu monia mahdollisuuksia. Ryhmän asettuminen piiriin ohjaajan määrittämässä tai muuten ryhmittymiä rikkovassa järjestyksessä, mahdollistaa uudenlaisia vuorovaikutustilanteita ryhmässä. Samoin vaihtuvat pari- ja ryhmämuodostelmat tukevat tätä tavoitetta.

Oppimisympäristö, joka on rakennettu kilpailemisen ja menestyvien oppilaiden etuoikeuksien sekä jalustalle nostamisen varaan, luo luokkaan epäterveellistä hierarkkista rakennetta. Toisaalta jokaisen ryhmän jäsenen vahvuuksien, erilaisia taitoja vaativien työtapojen sekä avoimien vastauksien viljeleminen toiminnan aikana vähentää statusten merkitystä. Tämä luo monipuolisesti reittejä arvostuksen piiriin. On keskeistä, että draama- ja teatteritoiminnan aikana osallistujien ratkaisuita ei arvoteta vaan jokaisen panos nähdään yhtä arvokkaana.

Draama- ja teatteriopetuksen aikana fiktiivinen maailma mahdollistaa erilaisten roolien ja tilanteiden kokeilemisen sekä näiden refleктоimisen toiminnan jälkeen. Tämä tarjoaa tilaisuuden erilaisten kokemusten esille tuomisen ja näiden käsittelyn ryhmässä. Simuloitujen tilanteiden kautta voidaan käsitellä ryhmäilmiöitä ja harjoitella vuorovaikutustilanteita myös toiminnan ja kokemuksen

Behavior. *Journal of Applied Social Psychology* 41, no. 4 (2011): 976–1003.

- 38 Van den Berg, Y. H. M., E. Segers, and A. H. N. Cillessen. Changing Peer Perceptions and Victimization through Classroom Arrangements: A Field Experiment. *Journal of Abnormal Child Psychology* 40 (2011).

Van den Berg, Y. H. M., and A. H. N. Cillessen. Computerized Sociometric and Peer Assessment: An Empirical and Practical Evaluation. *International Journal of Behavioral Development* 37, no. 1 (2013): 68–76.

tasolla. Fiktiivisten roolien käyttö voi lisätä joustavuutta ryhmän roolivalikoimaan.

Toiminnan ja puitteiden lisäksi ryhmän jäsenten ja ohjaajan välinen vuorovaikutussuhde vaikuttaa myös sosiaaliseen dynamiikkaan ja sen sävyyn luokassa. Jäsenten tasapuolinen ja kunnioittava kohtelemine viestittää jokaisen olevan arvokas jäsen vertaisryhmässä.³⁹ Kiurun ja hänen kollegoidensa (2015) opetuksen kontekstissa tehdyn tutkimuksen mukaan ryhmän johtajan positiivinen suhtautuminen ja välittäminen oli yhteydessä vertaisryhmän hyväksyntään. Tämä vaikutus oli huomattavissa myös toisinpäin, sillä vertaisryhmän hyväksyntä vaikutti ohjaajan suhtautumiseen ryhmän jäsenene.⁴⁰

Ohjaajan suhtautuminen eri ryhmän jäseniin voi siis tämä vaikutusmekanismiin kautta tehdä kykyerot näkyväksi ryhmässä. Ohjaajan ja ryhmän jäsenen välisen suhteen kautta ohjaaja viestittää yksittäisten jäsenen arvoa sekä odotuksia vertaissuhteiden laadusta. Ohjaajan tulisi esimerkiksi pyrkiä antamaan negatiivinen palaute kahden kesken. Hänen tulisi huomata antaa positiivista palautetta ja huomiota tasaisesti luokassa. Näin ohjaaja ei huomaamattaan rakenna ryhmään hierarkiaa nostamalla tai laskemalla jäsenen statusta tämän vaikutusmekanismiin kautta.

39 Farmer, T. W., M. M. Lines, and J. V. Hamm. Revealing the Invisible Hand: The Role of Teachers in Children's Peer Experiences. *Journal of Applied Developmental Psychology* 32, no. 5 (2011): 247–256.

Hendrickx, M. M. H. G., T. Mainhard, H. J. Boor-Klip, A. H. N. Cillessen, and M. Brekelmans. Social Dynamics in the Classroom: Teacher Support and Conflict and the Peer Ecology. *Teaching and Teacher Education* 53 (2016): 30–40.

40 Kiuru, N., K. Aunola, M.-K. Lerkkanen, E. Pakarinen, E. Poskiparta, T. Ahonen, A.-M. Poikkeus, and J. Nurmi. Positive Teacher and Peer Relations Combine to Predict Primary School Students' Academic Skill Development. *Developmental Psychology* 51, no. 4 (2015): 434–446.

Käytäntöön

Ohjaaja voi tarkkailla sekä ryhmän toimintaa että yksittäisen osallistujan taitojen kehittymistä toiminnan aikana. Ryhmän toimintaa kannattaa tarkkailla erilaisissa tilanteissa. Esimerkiksi toiminnan alkaessa, parin/ryhmän vaihdoissa, siirtymissä, työskentelyn aikana ja vapaammissa tilanteessa. On hyvä muistaa, että draama- ja teatteritoiminta tarjoaa monia mahdollisuuksia myös ryhmässä tarvittavien sosiaalisten taitojen harjoittamiseksi sekä toimivan ryhmän kehittämiseksi.

Havainnoi: Voit havainnoida ryhmäsi toiminnasta esimerkiksi seuraavia asioita:

Yleinen ilmapiiri, ryhmän rakenne ja turvallisuuden tunne

- ▶ Miten osallistujat asettuvat piiriin? Onko piiri yhtenäinen?
- ▶ Miten osallistujat ryhmittyvät vapaassa tilanteessa? Ketkä hakeutuvat toistensa seuraan? Jääkö joku yksin? Muodostuuko ryhmään pienempiä alaryhmiä?
- ▶ Miten uuden parin / ryhmän etsintä onnistuu?
- ▶ Millaisia kehonasentoja osallistujilla on ryhmässä? Ovatko ne avoimia ja rentoja vai suljettuja ja jännittyneitä?
- ▶ Kuinka moni uskaltautuu jakamaan ideansa, ratkaisunsa tai pyytämään apua?
- ▶ Millaiseen toimintaa ryhmän jäsenet puuttuvat toisten jäsenten osalta? Millaiseen toimintaan ryhmä reagoi positiivisesti (nauru, kannustus) / negatiivisesti (tyrmäminen, neg. palaute)?

Yksittäisen oppilaan asema ryhmässä

- ▶ Jääkö joku täysin yksin?
- ▶ Vetäytyykö joku ryhmästä?

- ▶ Kuka saa paljon pari- tai ryhmäehdokkaita? Kenen seuraan ryhmän jäsenet hakeutuvat?
- ▶ Kenen ideoihin ja toimintaan muut ryhmäläiset lähtevät helposti mukaan? Tyrmätäänkö / ohitetaan tietyn ryhmän jäsenen ideat / ajatukset?
- ▶ Saako joku ryhmässä syyt aina niskoilleen?
- ▶ Keskeyttääkö joku ryhmässä toisia? Keskeytetäänkö aina sama henkilö?
- ▶ Pomottaako tai määräileekö joku ryhmätöissä?
- ▶ Tyrmääkö joku pari/ryhmäehdotuksia?

Kokeile: Esimerkkejä keinoista, joilla voit tukea toimivan ryhmän kehittymistä

Taulukko 3. Keinoja ryhmän tukemiseen

Tietoinen ryhmäilmiöiden tarkastelu ja tukeminen
<ul style="list-style-type: none"> ▶ Ryhmäilmiöiden, toimivan ryhmän piirteiden sekä myös ryhmän nykytilanteen esiin nostaminen ja niiden tarkasteleminen ryhmän kanssa, myös toiminnallisesti ja kehollisesti ▶ Ryhmäytyminen mukana läpi toiminnan ja sensitiivisyys ryhmäilmiöille ▶ Ohjaajan oma tietoisuus ryhmäilmiöistä yleisesti sekä tilanteesta ryhmässä (sosiometrisen mittauksen teettäminen)
Ryhmän kehitysvaiheen huomioiminen
<ul style="list-style-type: none"> ▶ Alussa keskiössä tutustuminen, leikit ja yhteinen työskentely sekä turvallisuuden tunteen vahvistaminen ▶ Kuohunnan aikana ohjaajan rooli keskeinen ▶ Luovuta ryhmälle enemmän tekijyyttä ryhmän kehitysvaiheen edetessä
Turvallisuuden tunteen vahvistaminen
<ul style="list-style-type: none"> ▶ Ryhmään luodaan draamasopimus, yhteiset säännöt sekä käytänteet, joiden toteutumista seurataan ▶ Ei-toivottuun käyttäytymiseen puututaan sensitiivisesti ja nopeasti ▶ Ryhmän jäseniä kohdataan ja tuetaan tasapuolisesti ▶ Luodaan tilanteita ryhmän yhteisen huumorin syntymiselle ja naurulle

Ryhmän rakenteen sekoittaminen

- ▶ Toiminnan aikana käytetään erilaisia ja vaihtuvia työskentelymuodostelmia (parit, pienryhmät)
- ▶ Ohjaaja tai leikki/toiminta määrittää parit/ryhmät, jotta työskentelyä tulee mahdollisimman monen eri ryhmän jäsenen kanssa, esimerkiksi parien jako korttien avulla sattumanvaraisesti
- ▶ Osallistujien paikat määritetään (esim. piirissä) rikkoen ryhmän sosiaalista rakennetta eli kaveriporukoita ja muita ryhmittymiä

Ryhmän jäsenen asemaan vaikuttaminen

- ▶ Mallintaminen osallistujien kanssa, mahdollisuus nostaa esiin osallistujien taitoja ja sosiaalista asemaa ryhmässä
- ▶ Osallistujien roolit ja statukset pohditaan harjoituksissa, pyritään roolittamaan osallistujat uusiin rooleihin ja statuksiin
- ▶ Ryhmän ohjaajan roolissa mallinnetaan myös itse monenlaisia rooleja, varotaan jäämästä itse tietyn roolin vangiksi.
- ▶ Hyödynnetään monipuolisesti työtapoja ja harjoituksia niin, että ne vaativat erilaisia taitoja osallistujilta
- ▶ Käytetään yhteistyötä vaativaa ja ei-kilpailullista toimintaa.
- ▶ Annetaan kohdistettua palautetta onnistumisista koko ryhmän kuullen
- ▶ Jos ei-toivottuun käyttäytymiseen joudutaan puuttumaan usein, pyritään korjaava palaute antamaan kahden kesken. Ei-toivottuun käyttäytymiseen puuttuessa vältetään ryhmänjäsenen nimen toistamista näissä tilanteissa.
- ▶ Ryhmän ohjaaja voi omalla huomiolla ja tilaan asettumisella nostaa tai laskea osaltaan oppilaan statusta.

Ohjaajan esimerkki kannustaa toimimaan ja osallistumaan

EMMI VALLA

Draamaa ohjaavan tulisi draamatoimintaa suunnitellessaan ja ohjattaessaan ottaa huomioon draamakasvatuksen erityisluonne luovana ja improvisaatioon nojaavana toimintana. Luova toiminta, kuten draama, edellyttää myös ohjaajan ohjeistukselta ja ohjaustyyliä heittäytymistä, osallistumista ja kannattelua. Tässä artikkelissa tarkastelen draaman ohjaamisen erityispiirteitä ja vaatimuksia.¹

Opettaminen ja ohjaaminen on lähtökohtaisesti vuorovaikutteista toimintaa. Luovien, joustavien ja improvisaatioon nojaavien harjoitteiden ohjaaminen vaatii ohjaajalta erityisen vahvaa läsnäoloa vuorovaikutustilanteissa.² Miten vahvaa läsnäoloa voi ilmentää draamatoimintaa ohjattaessa? Mitä on kokonaisvaltainen vuorovaikutus

- 1 Toivanen, T., Salomaa R.-L. & Halkilahti L. Does Classroom drama support creative learning. *The Journal of Drama in Education*, 32(1), (2016): 39–56.
Heikkinen, H. *Draamakasvatus lineaarisena leikkikenttänä — TIE (Theatre In Education) -genren teoreettinen viitekehys*. Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos, Opetuksen perusteita ja käytänteitä 41, 2003.
 - 2 Toivanen, T., Komulainen, K., Ruismäki, H. Drama education and improvisation as a resource of teacher student's creativity. *Procedia-Social and Behavioral Sciences* 12, (2011): 60–69.
- Toivanen, T. & Kaasinen, M. *Developing Drama Teachers' Body Awareness and Holistic Interactions Using Theatre Based Methods*, (2016).
Rasmussen, B. *Drama Teacher training - too many models and too few alternatives*. Trondheim: Universitetet I Trondheim, 1995.

oppilaiden kanssa ja millä eri tavoin aikuinen voi heittäytyä draamatoimintaan tuokioita ohjatessaan?

Draamaa ohjanneiden on varmasti helppo samaistua siihen, että innostunut asenne ohjaajalta herättää herkästi innostusta myös ohjattavassa ryhmässä. Draamakasvatuksen luonne edellyttää ohjaajalta pelkän innostuneisuuden lisäksi monenlaisia erilaisia ominaisuuksia ja taitoja, joita tässä artikkelissa erittelen lähemmin. Tämän artikkelin havainnot ja päätelmät perustuvat tutkielmaani ”Uskalla heittäytyä! Opettaja luovana roolimallina”. Tutkielmassa tarkasteltiin opettajan toiminnan laatua ”Teaching thru interaction”- teoreettiseen viitekehykseen pohjautuvan mittarin avulla. Mittaria hyödyntäen opettajan osallistumista, demonstoroitua, läsnäoloa ja oheisviestintää sekä opettajan kykyä toimia tilannejoustavasti ja oppilaslähtöisesti oppitunneilla pystyttiin havainnoimaan ja arvioimaan tarkemmin. Sekä tutkielman että tämän artikkelin tavoitteena on nostaa esiin muutamia huomioita ja hahmotella luovuutta tukevan opettajan muistilista, jotta pelkän innokkaan asenteen ohella draamaa opettava ohjaaja voisi kehittyä draamaohjaajana ja ohjata onnistuneita draamatunteja.³ Tutkimukseni (2018) oli osa Tapio Toivasen *Haasteena tyhjä tila* -hanketta. Hankkeessa tutkittiin luovuutta tukevaa oppimisympäristöä draamakasvatuksen näkökulmasta. Muun muassa leikillisuus, draaman työtapojen käyttö, yhteistyö sekä oppilaskeskeinen lähestyminen opetukseen ovat luovuutta tukevan oppimisympäristön ominaisuuksia.⁴

3 Valla, E. *Uskalla heittäytyä! Opettaja luovana roolimallina*. Helsingin yliopisto, Kasvatustieteellinen tiedekunta, Pro gradu, 2017.

4 Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T., DeCoster, J., Mashburn, A. J., Jones, S. M., Brown, J. L., Cappella, E., Atkins, M., Rivers, S. E., Brackett, M. A. & Hamagami, A. Teaching through interactions: Testing a developmental framework of teacher effectiveness in over 4000 classrooms. *The Elementary School Journal* 113, no. 4 (2013): 461–487.
Lehtonen, A., Kaasinen, M., Karjalainen-Väkevä, M., Toivanen, T. *Promoting*

Seuraavassa kappaleessa tarkastellaan luovuutta tukevan opettajan/ohjaajan, luovan roolimallin, käsitettä tarkemmin.

Opettaja luovana roolimallina

Kuten aikaisemmissa artikkeleissa on kuvailtu, laadukas draamatoiminta ja luovien työtapojen käyttö vaativat monia eri tekijöitä onnistuakseen. Ohjaajan roolia luovan draamatoiminnan mahdollistajana, kannattelijana, eteenpäin viejänä ja loppuun saattajana ei tule väheksyä. Hyvä draamaohjaaja tunnistaa oman ohjaustyylinsä merkityksen ja toimii samalla tiedostaen luovan toiminnan edellytykset.

Draamaohjaaja tasapainottelee taiteen tekemisen ja kasvatustoiminnan välillä; toisaalta käsittelee kasvatukselle keskeisiä teemoja prosessidraaman kautta ja toisaalta kritisoi kulttuuria ja luo ennalta-arvaamatonta. Draamaohjaajalla on kyky jalostaa draamatoimintaa kohti uusia mahdollisuuksien tiloja ja samalla edesauttaa draaman jännitteen säilymistä eli luoda omalla toiminnallaan draamasta elämyksellistä. Draamaohjaajalla on halu rikkoa luovuutta rajoittavia muureja ja struktuureja. Tämän lisäksi ohjaajalla on kyky yllättyä ohjattavien ratkaisuksista ja samalla halu jalostaa näitä yllättäviä ratkaisuja draaman keinoin.⁵

Draamatoiminta perustuu osin leikillisyydelle ja vakavan leikillisyyden käsitettä onkin avattu aikaisemmissa artikkeleissa tarkemmin. Leikki voidaan nähdä lapsen kehityksen, vuorovaikutussuhteen ja kasvun kannalta ainutlaatuisena ja merkityksellisenä toimintana. Draama on leikillistä toimintaa, jossa tiedämme, että

creativity in teaching drama. Helsinki: Helsingin yliopisto, (2016).

- 5 Toivanen, T., Komulainen, K., Ruismäki, H. Drama education and improvisation as a resource of teacher student's creativity. *Procedia-Social and Behavioral Sciences* 12, (2011): 60–69.

Lehtonen, A., Kaasinen, M., Karjalainen-Väkevä, M., Toivanen, T. *Promoting creativity in teaching drama*. Helsinki: Helsingin yliopisto. (2016)

leikimme. Leikistä tehdään (draama)sopimus ja vaikka draaman luonne on leikittelevä, on leikin tarkoitus merkityksellinen ja vakava. Draamatoiminnassa vuorotellaan hauskan ja kevyen, vakavan ja puhuttelevan välillä. Oppimisella ja leikkimisellä tulee olla merkitys osallistujille. Vakavassa leikillisyydessä ollaan tietoisia leikin ja todellisuuden eroista, mutta samalla valmiita heittäytymään leikin vietäväksi ja ottamaan riskejä leikin rajoissa. Leikillisyyden katsotaan olevan paitsi draamalle ominaista, mutta myös kaikelle luovalle toiminnalle tyypillistä. Uusikylän (2012) mukaan leikillinen ilmapiiri on yksi keino, joilla kouluissa voidaan edesauttaa luovuutta tukevan ilmapiirin syntymistä. Draamaa ohjaavan, luovan roolimallin, on ymmärrettävä vakavan leikillisyyden merkitys osana draamaa. Leikillinen ilmapiiri ei synny ilman ohjaajan tiedostavaa toimintaa ja vuorovaikutusta ryhmän kanssa. Draamassa mahdollistetaan vakavien ja haastavien asioiden tutkiminen esteettisesti, kun leikillisyyttä otetaan vakavasti ja noudatetaan fiktion reunaehtoja. Vakava leikillisyyttä mahdollistaa sellaisen leikittelyn, joka sosiaalisessa todellisuudessa ei olisi mahdollista.⁶

Tutkimuksessani (2018) haluttiin rajata draamaopettajalle/ohjaajalle selkeät kokonaisuudet oman luovan roolimalliuden tarkastelua varten. Lehtosen ym. (2016) erittelemistä luovuutta tukevan opettajan tekijöistä tutkimukseni keskiöön valikoitui kolme ulottuvuutta: 1. Opettajan kyky improvisoida, olla spontaani, hyväksyä ehdotuksia ja kyky muuttaa opetuksen suuntaa 2. Opettajan läsnäolon merkitys oppitunnin ilmapiirin kannalta 3. Heittäytyvä opetustyyli ja kokonaisvaltainen vuorovaikutus oppilaiden kanssa.⁷

6 Uusikylä, K., *Luovuus kuuluu kaikille*. PS-kustannus, 2012.

7 Lehtonen, A., Kaasinen, M., Karjalainen-Väkevä, M., Toivanen, T. *Promoting creativity in teaching drama*. Helsinki: Helsingin yliopisto, (2016).

Ohjaajan toimiessa tietoisesti luovana roolimallina hän kykenee tukemaan luovan ilmapiirin syntymistä ryhmässä. Luovana roolimallina oleminen edellyttää tietoisia valintoja mallintamisen, oheisviestinnän ja improvisoinnin suhteen. On myös hyvä huomioida se, että ohjaajan kokemus draaman käytöstä sekä ymmärrys ryhmädynamiikasta helpottaa luovissa ympäristöissä toimimista, jolloin on todennäköisempää se, että ohjaaja toimii joustavasti ja improvisoi herkästi. Erityisesti aloittelevien draamaa käyttävien ohjaajien kohdalla tulisi korostua armollisuus omaa kehitystä kohtaan ja kyky hyväksyä keskeneräisyys ohjaustyössä. Noviiisi-ohjaajien kontrollin tarvetta on tutkittu laajasti, mikä viittaa siihen, että luovan roolimallin ominaisuuksien omaksuminen edellyttää sekä rohkeutta että jonkin verran kokemusta draaman opettamisesta. Keskeistä onkin rohkeus improvisoida ja ymmärtää, että virheet voivat olla opettavaisia kokemuksia. Tiivistettynä tämä tarkoittaisi luopumista kontrollin tarpeestaan ja uskallusta heittäytyä toiminnan vietäväksi.⁸

Tutkimuksessani pyrittiin avaamaan myös konkretian kautta sitä, millä tavoin opettaja/ohjaaja voi toimia luovana roolimallina osallistujille draamatoiminnan aikana. Ohjaajan toiminnan ollessa innostunutta, myönteistä ja oppilaslähtöistä, luodaan vahvat perustukset laadukkaalle draamaopetukselle ja innostavalle draamatoiminnalle. Oppilaslähtöisyyden merkitys korostuu erityisesti tilannejoustavuudessa, missä opettaja tarttuu aktiivisesti oppilaiden ehdotuksiin ja mukauttaa toimintaa heidän tarpeidensa mukaan. Innostava ohjaaja välittää omaa energisyyttään ja kannustustaan positiivisella ohjeistuksellaan. Ajallinen joustavuus, kuten toiminnan keston

8 Valla, E. *Uskalla heittäytyä! Opettaja luovana roolimallina*. Helsingin yliopisto, Kasvatustieteellinen tiedekunta, Pro gradu, 2017.

muokkaaminen tilanteen vaatimuksien mukaan, on myös olennainen osa draaman sujuvaa ohjaamista.⁹

Seuraavaksi esittelen Opettaja luovana roolimallina -mittarin eri osa-alueet.

Opettaja luovana roolimallina –mittari

Opettaja luovana roolimallina –mittarin eri osa-alueiden avulla ohjaaja voi suunnitella ja analysoida draamatuokioita erityisesti ohjaajan oman toiminnan näkökulmasta. Mittari antaa myös keinoja tuokioiden jälkeiseen reflektointiin ja toiminnan aikaiseen havainnointiin.

Valmista *opettaja luovana roolimallina* -mittaria ei ollut, joten tutkimukseni mittari on luotu Tapio Toivasen kanssa teorialähtöisesti Teaching thru interactions -havainnointityökalua hyödyntäen. Päädyimme tarkastelemaan opettajan/ohjaajan toimintaa luovana roolimallina kolmen eri osa-alueen kautta: aktiivinen läsnäolo ja toimintaa tukeva oheisviestintä, kehollinen mallintaminen ja osallistuminen sekä tilannejoustavuus. Tässä artikkelissa mittarista käytetään myös lyhennettä OLR-mittari.¹⁰

- 9 Valla, E. *Uskalla heittäytyä! Opettaja luovana roolimallina*. Helsingin yliopisto, Kasvatustieteellinen tiedekunta, Pro gradu, 2017.
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T., DeCoster, J., Mashburn, A. J., Jones, S. M., Brown, J. L., Cappella, E., Atkins, M., Rivers, S. E., Brackett, M. A. & Hamagami, A. Teaching through interactions: Testing a developmental framework of teacher effectiveness in over 4000 classrooms. *The Elementary School Journal* 113, no. 4 (2013): 461–487.
- Lehtonen, A., Kaasinen, M., Karjalainen-Väkevä, M., Toivanen, T. *Promoting creativity in teaching drama*. Helsinki: Helsingin yliopisto, (2016).
- 10 Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T., DeCoster, J., Mashburn, A. J., Jones, S. M., Brown, J. L., Cappella, E., Atkins, M., Rivers, S. E., Brackett, M. A. & Hamagami, A. Teaching through interactions: Testing a developmental framework of teacher effectiveness in over 4000 classrooms. *The Elementary School Journal* 113, no. 4 (2013): 461–487.

Opettajan/ohjaajan toiminta luovana roolimallina on tässä artikkelissa määritelty seuraavien ulottuvuuksien kautta: 1. Ohjaajan läsnäolo draamatunnilla. Myönteisellä oheisviestinnällä on merkittävä rooli kokonaisvaltaisen vuorovaikutuksen luonteen, ilmapiirin ja draamaopetuksen laadun kannalta. Myönteisen läsnäolon merkitys heijastuu draamatoiminnan onnistumiseen. 2. Ohjaajan kehollinen mallintaminen ja osallistuminen itse toimintaan mallintavat luovaa toimintaa, jossa heittäytyminen, kontrollista luopuminen ja turvallisen sekä luottamuksellisen toimintaympäristön syntyminen ovat mahdollisia. 3. Tilannejoustava opetustyyli on mittarin kolmas tarkastelun kohde ohjaajan toiminnassa. Ohjaajan tulisi draamatoiminnan aikana kyetä olemaan tilannejoustava (improvisoimaan) ja muokkaamaan toimintaa jatkuvasti kohti suuntaa, jossa hän mahdollistaa toiminnan oppilaslähtöisyyden. Tämä edellyttää joustavaa ohjausta, jossa hyväksytään oppilaiden/osallistujien ehdotuksia ja kehitetään draamatyöskentelyä/tarinaa niiden pohjalta. Ohjaaja seuraa aktiivisesti ja tarvittaessa muuttaa harjoitteiden kestoa intensiteetin mukaan. Luova roolimalli ennen kaikkea hyväksyy sekä tarttuu oppilaiden ideoihin ja ratkaisuihin. Lähtökohtana tilannejoustavuudelle on se, että luotu suunnitelma eli struktuuri draamatunnilla pitää sisällään riittävästi mahdollisuuksia osallistujien improvisaatiotoiminnalle.¹¹

Kehollinen mallintaminen

Kehollinen mallinaminen nähdään tässä yhteydessä ohjaajan tekemänä demonstrointeina osana ohjeiden antoa. Ohjaaja mallintaa

Lehtonen, A., Kaasinen, M., Karjalainen-Väkevä, M., Toivanen, T. *Promoting creativity in teaching drama*. Helsinki: Helsingin yliopisto, (2016).

- 11 Valla, E. *Uskalla heittäytyä! Opettaja luovana roolimallina*. Helsingin yliopisto, Kasvatustieteellinen tiedekunta, Pro gradu, 2017.

kehollista toimintaa osallistuen itse draamaharjoitteisiin sekä mm. mallintaa roolityöskentelyä Opettaja roolissa -työtapaa hyödyntäen.

Ohjaajan tekemät demonstroidinnit eivät ainoastaan tarjoa oppilaille konkreettisia esimerkkejä, vaan ne myös motivoivat ja sitouttavat heitä draamaprosessiin. Fyysinen mallintaminen paitsi kannustaa ja rohkaisee osallistujia heittäytymään draamatoimintaan mutta myös lisää ohjeistuksen vaikuttavuutta sekä auttaa osallistujia ymmärtämään abstrakteja ohjeita paremmin. Seuraavaksi avaan esimerkkien kautta, miltä kehollinen mallintaminen voisi näyttää draamaohjaamisen viitekehyksessä.

Ohjaaja, joka osallistuu leikkeihin, harjoitteisiin, improvisaatioimintaan ja työtapoihin itse, mallintaa todennäköisesti toimintaa kehollaan. Ohjaaja systemaattisesti hyödyntää lyhyitä demoja työtapojen esittelyssä. Hän havainnollistaa kehollisesti mahdollisia uusia työtapoja ja eläytyy aina tilanteen mukaan fiktion kehollisesti. Esimerkiksi Still-kuvatyoöskentely tai muu prosessidraaman työvaihe kehollisesti ja toiminnallisesti mallinnettuna (myös esimerkiksi osallistujille uuden leikin vaiheiden kehollinen mallintaminen) kuuluvat ohjaajan opetustyyliin. Ohjaaja kuvittaa kehollaan ja/tai käsillään oheistusta. Hän rohkaisee myös osallistujia näyttämään ehdotuksen tai ohjeistuksen osan toiminnallisesti sekä hyödyntää jännitteen luomisessa, fiktion ylläpitämisessä ja roolitoiminnan mallintamisessa opettaja roolissa -työtapaa. Ohjaajan toimiessa roolissa hän samanaikaisesti kehollisesti mallintaa roolityöskentelyn tapoja ja on monimuotoisessa vuorovaikutuksessa ryhmän jäsenten kanssa kuvitteellisena roolihahmona. Roolissa ollessaan hän paitsi demonstroi draamalle keskeistä roolityöskentelyä, mutta myös luo draamalle erityistä ilmapiiriä.¹² Ohjaaja mallintaa mm. roolimerkin

12 Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T., DeCoster, J., Mashburn, A. J., Jones, S. M., Brown, J. L., Cappella, E., Atkins, M., Rivers, S. E., Brackett, M. A. &

pukemisen ja sen käytön toiminnallisesti. Muiden prosessidraaman kannalta oleellisten välineiden/rekvisiitan käytön havainnollistaminen toiminnallisesti kuuluu myös keholliseen mallintamiseen.

Toimintaa tukeva myönteinen oheisviestintä

Myönteinen oheisviestintä nähdään tässä artikkelissa seuraavien toimintojen kautta. Ohjaaja liikkuu aktiivisesti tilassa ja kehollisilla viesteillään tukee toimintaa (proksemiikka ja haptiikka). Ohjaaja tukee draamatyöskentelyä myönteisin ja monipuolisin äänenkäyttöisin keinoin (paralingvistiikka). Ohjaajan myönteistä läsnäoloa tukee ilme- ja elekieli, kuten hymyily, katseen kohdistaminen, nyökäys, käsien avaavat liikkeet (kinesiikka).

Pilesjön (2012) mukaan puhetta ja toimintaa tukevaa nonverbaalista kehollista vuorovaikutusta määrittävät tilassa sijoittuminen, eleet, kasvojen ilmeet, katseen kohdistaminen ja muut keholliset viestit. Nonverbaliikan kontrollointi on haastavampaa ja kehollisten viestien tietoinen hallitseminen edellyttää harjaantumista. Toimintaa tukeva myönteinen läsnäolo -osa-alueen määritelmä muotoutuu nonverbaalisen oheisviestinnän ja sitä kautta aktiivisen ja fyysisen läsnäolon kautta. Määrittelen seuraavaksi kinesiiikkaa, proksemiikkaa ja paralingvistiisia piirteitä, joilla ohjaaja voi viestiä myönteisyyttä, innostuneisuuttaan ja kiinnostustaan draamaan ja osallistujien toimintaan.¹³

Luovuutta tukeva paralingvistiikka näyttäytyisi esimerkiksi ohjaajan myönteisenä, innostuneena ja kiinnostusta herättävänä

Hamagami, A. Teaching through interactions: Testing a developmental framework of teacher effectiveness in over 4000 classrooms. *The Elementary School Journal* 113, no. 4 (2013): 461–487.

Lehtonen, A., Kaasinen, M., Karjalainen-Väkevä, M., Toivanen, T. *Promoting creativity in teaching drama*. Helsinki: Helsingin yliopisto, (2016).

13 Hargie, Owen. *The handbook of communication skills*. Routledge, 2008.

puhetyylinä. Äänenpainot ja puheen tauottaminen olisi tavallista puhetta monipuolisempaa.

Tämän lisäksi luovuutta tukevat ohjaajat hyödyntävät erilaisia puheen sävyjä, kuten kuiskausta ja elämyksellistä draamaohjeistusta, sekä käyttävät salaperäistä puhetyyliä innostaakseen osallistujia ja herättääkseen uteliaisuutta käsiteltävää aihetta kohtaan. Heidän oheisviestintänsä on linjassa verbaalisen viestinnän kanssa.

Ohjaajien ilmeet ja eleet eli kinesiikka ovat myönteisiä ja vahvistavat heidän läsnäoloaan. He tukevat toiminnallaan työskentelyä ja fiktion muotoutumista sekä ylläpitävät jännitettä. Ohjaajilla on aktiivinen sosiaalinen katse, ja he pyrkivät luomaan katsekontaktia osallistujiin.

Taitava draamaohjaaja tunnistaa proksemiikan ja haptiikan eri ulottuvuuksia eli käyttää tilaa aktiivisesti tukemaan osallistumista, ja ryhmän toimintaa sekä kommentoivat ja ratkaisevat mahdollisia ongelmatilanteita. Kun osallistujat ovat lattiatasolla, ohjaajat laskeutuvat myös alatasolle ja päinvastoin.¹⁴

Tilannejoustavuus

Tilannejoustavuus nähdään tässä kohtaa avoimuutena muutoksille ja kuvailen konkreettisten esimerkkien kautta sitä, miten parhaimmillaan tilannejoustavuus näkyy ohjaajan toiminnassa draamatunneilla.

Tilannejoustava ohjaaja kuuntelee ja tarkkailee ryhmän toimintaa ja sitä kautta tarttuu impulsseihin. Ohjaajan suunnittelema draamatuokio sisältää riittävästi mahdollisuuksia osallistujien

14 Valla, E. *Uskalla heittäytyä! Opettaja luovana roolimallina*. Helsingin yliopisto, Kasvatustieteellinen tiedekunta, Pro gradu, 2017.
Pilensjö, M. *Organizational patterns of interaction between children with severe speech and physical impairment and their everyday communication partners*. University of Southern Denmark, 2013.
Hargie, Owen. *The handbook of communication skills*. Routledge, 2008.

improvisaatiolle. Ohjaaja hyväksyy osallistujien ehdotuksia, ideoita ja heidän tuottamia ratkaisuja. Hän muuttaa draamatoimintaa tarpeen tullen ja erityisesti oppilaiden ehdotusten mukaan. Ohjaaja toimii ajallisesti joustavasti eli muuttaa harjoitteiden kestoja tilanteen mukaan optimaaliseksi.

Tilannejoustavuuden kohdalla on hyvä huomioida se, että suunnittelemisen on keskeinen osa tavoitteellisen draamakokonaisuuden, kuten prosessidraaman, luomista. Hyvin suunniteltu struktuuri antaa mahdollisuuksia myös puhtaasti improvisoidulle toiminnalle ja joustaa oppilaiden impulssien mukaan.

Tilannejoustavat ohjaajat hyväksyvät osallistujien esiintuomat ratkaisut ja vievät niitä eteenpäin, Joo-periaatteen mukaisesti. He pyrkivät hyväksymään osallistujien esittämät vastaukset ja kehittämään niitä. Tavoitteena on, että ohjaajat eivät liikaa pidä kiinni ennalta suunnitellusta (vaikka prosessidraaman eteneminen olisi-kin pitkälti suunniteltua ja strukturoitua), vaan antavat ryhmän, yksilöiden ja improvisoitujen vuorovaikutustilanteiden muokata draamatoiminnan luonnetta.

Tilannejoustavat ohjaajat tarkentavat, korjaavat tai muuttavat toiminnan ohjeistusta tarvittaessa. He lisäävät työtapoihin sopivia elementtejä ja mahdollisesti korjaavat alkuperäistä ohjeistusta, jotta toiminta pysyy osallistujien kannalta kiinnostavana ja mielekkäänä.

Ohjaajat antavat osallistujien kommenttien, ehdotusten ja mielenkiinnon johdatella toiminnan kulkua ja tuoda siihen uusia ulottuvuuksia. Ohjaajien luoma struktuuri eli ohjaus antaa riittävästi mahdollisuuksia improvisaatiolle ja täysin uuden tuottamiselle. He aktiivisesti rohkaisevat osallistujia improvisointiin ja rakentavat sen pohjalta toiminnan suunnitellun rungon ympärille.

Ohjaajat havainnoivat harjoitteiden kestoja ja toimivat ajallisesti joustavasti. He optimoivat harjoitteiden ajallista kestoja suhteessa ryhmän toiminnan intensiteettiin. Ajallinen optimointi tarkoittaa

tässä kohtaa sitä, että ryhmällä on riittävästi aikaa aina harjoitteen sisällä suunnitella ja toimia kiireettömästi. Ohjaajat kuitenkin havainnoivat aktiivisesti ja tarkkailevat milloin suurin osa ryhmästä on valmiina. Tarvittaessa he antavat aikarajaa, jotta toiminnan intensiteetti säilyy.¹⁵

Luovuutta tukevan opettajan muistilista

Seuraavaksi esittelen tutkimuksessani luodun luovuutta tukevan opettajan/ohjaajan muistilistan. Muistilista on tehty OLR-mittaria hyödyntäen ja sitä on mahdollista hyödyntää draamatuokioiden suunnittelussa ja reflektoinnissa.

Aktiivinen läsnäolo ja oheisviestintä:

- ▶ Olet luomassa elämyksellistä ja kokemuksellista kokonaisuutta; toimi vahvasti sen mukaan, jotta saat osallistujat sitoutumaan toimintaan.
- ▶ Huomioi, että keholliset viestit, ilmeet ja eleet luovat ilmapiiriä, positiivista jännitettä ja viestivät oppilaille innostukseksi, kiinnostukseksi ja sitoutuneisuutesi tasoa.
- ▶ Tue toimintaa harjoitteiden sisällä kiertelemällä tilassa aktiivisesti, asetu osallistujan tasolle vuorovaikutustilanteissa, kuuntele ja tarkkaile osallistujien toimintaa pienryhmätyöskentelyn aikana.
- ▶ Huomioi aktiivisen katseen, äänen ja puhetyylin merkitys läsnäolon, innostuneisuuden, myönteisyyden ja sitoutuneisuuden kannalta.¹⁶

15 Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T., DeCoster, J., Mashburn, A. J., Jones, S. M., Brown, J. L., Cappella, E., Atkins, M., Rivers, S. E., Brackett, M. A. & Hamagami, A. Teaching through interactions: Testing a developmental framework of teacher effectiveness in over 4000 classrooms. *The Elementary School Journal* 113, no. 4 (2013): 461–487.

Valla, E. *Uskalla heittäytyä! Opettaja luovana roolimallina*. Helsingin yliopisto, Kasvatustieteellinen tiedekunta, Pro gradu, 2017.

16 Valla, E. *Uskalla heittäytyä! Opettaja luovana roolimallina*. Helsingin yliopisto,

Kehollinen mallintaminen ja osallistuminen:

- ▶ Mallinna kehollisesti harjoitteiden ohjeistuksia sanallisen toiminnan tukena. Kehollinen mallintaminen voi olla pientäkin, mutta sillä tuet parhaimmillaan draaman ja teatterin kehollisen ilmaisun puolta.
- ▶ Käytä lyhyitä demonstrointeja tarvittaessa, erityisesti uusien työtapojen ja leikkien kohdalla. Pelkkä sanallinen ohje ei välttämättä riitä muodostamaan osallistujille ymmärrystä siitä, mitä haetaan.
- ▶ Osallistu harjoitteisiin ja leikkeihin mahdollisuuksien mukaan. Muista, että omalla esimerkilläsi voit leikkeihin ja harjoitteisiin heittäytymällä rohkaista osallistujia draamaan ja samalla luoda draamalle erityistä leikillistä ilmapiiriä, jossa ohjaajakin osallistuu leikkeihin.
- ▶ Hyödynnä opettaja roolissa -työtapa mahdollisuuksien mukaan. Mallinnat samalla roolityöskentelyä, luot positiivista jännitettä ja teet draamaopetuksesta elämyksellistä.¹⁷

Tilanjoustavuus:

- ▶ Pyri luopumaan kontrollintarpeesta eli anna tilaa ohjattavien improvisoidulle materiaalille ja uuden luomiselle.
- ▶ Suunnittele draamakokonaisuudet niin, että niissä on tilaa osallistujien ideoista kumpuavalle improvisaatiolle. Älä siis anna harjoitteiden sisällä liian tiukkoja rajoitteita henkilöahmon, toiminnan suunnan tai toivottujen ratkaisumahdollisuuksien suhteen. Painota mieluummin yhdessä suunnittelua kuin ennalta-annettua.

Kasvatustieteellinen tiedekunta, Pro gradu, 2017.

Lehtonen, A., Kaasinen, M., Karjalainen-Väkevä, M., Toivanen, T. *Promoting creativity in teaching drama*. Helsinki: Helsingin yliopisto, (2016).

¹⁷ Valla, E. Uskalla heittäytyä! Opettaja luovana roolimallina. Helsingin yliopisto, Kasvatustieteellinen tiedekunta, Pro gradu, 2017. Lehtonen, A., Kaasinen, M., Karjalainen-Väkevä, M., Toivanen, T. *Promoting creativity in teaching drama*. Helsinki: Helsingin yliopisto, (2016).

- ▶ Tartu napakasti ohjattavien ehdotuksiin ja hyväksy ratkaisuja, ideoita sekä tarjouksia osallistujilta (Joo! Ja... -periaate).
- ▶ Muuta toiminnan suuntaa tarvittaessa eli poikkea rohkeasti ennalta suunnitellusta osallistujien intressien ohjaamaan suuntaan.
- ▶ Painota osallistujille improvisaation peruseriaatteita.
- ▶ Toimi mahdollisuuksien mukaan ajallisesti joustavasti eli anna harjoitteiden keston poiketa ennalta suunnitellusta toiminnan intensiteetin mukaan.¹⁸

18 Valla, E. Uskalla heittäytyä! Opettaja luovana roolimallina. Helsingin yliopisto, Kasvatustieteellinen tiedekunta, Pro gradu, 2017.
Lehtonen, A., Kaasinen, M., Karjalainen-Väkevä, M., Toivanen, T. *Promoting creativity in teaching drama*. Helsinki: Helsingin yliopisto, (2016)

Palaute ryhmän ohjaamisessa

ERIK TONTERI

Tässä luvussa tarkastelen palautetta ryhmän ohjaamisessa. Luvussa esittelemäni palautteen antamiseen liittyvä pohdinta on tarkoitettu draama- tai teatteriohjaajan toiminnan tarkasteluun ja/tai analysoimiseen, vaikka en käytäkään tekstissä jatkuvasti draama- tai teatteritoiminta käsitteitä, vaan puhun ryhmässä vastuussa olevasta henkilöstä eli ohjaajasta. Käsittelen ensin palautetta yleisellä tasolla avaamalla lyhyesti palautteen määritelmän ja erittelemällä palautteeseen liittyviä tekijöitä. Seuraavaksi liitän palautteen ryhmän ohjaamiseen käytännön toiminnassa. Suuntaan huomiota myös palautteen vaikutuksiin yksittäiselle toimijalle ja ryhmälle toimijoina. Lopuksi esittelen keinoja, joilla ohjaaja voi havainnoida ja kehittää omaa palautteenantoaan.

Palautteen määritelmä

Palaute määritellään yleensä tiedoksi, joka kertoo palautteen vastaanottajalle, onko hänen suorituksensa onnistunut ja miten laadukkaasti suoritus on tehty. Kehittävä palaute on määritelty tiedoksi, jolla pyritään kehittämään toimintaa. Kehittyminen tapahtuu, kun toimijan ajattelua tai käyttäytymistä muokataan. Palautteen merkitys toiminnalle on suuri, koska kehittääkseen omia suorituksiin, toimijan on oltava perillä omasta edistymisestään. Palautteen onkin todettu olevan yksi kaikkein tärkeimmistä toimintaan vaikuttavista tekijöistä. Se voi lisätä yrittämistä, motivaatiota tai sitoutuneisuutta työskentelyyn. Palaute kehittää myös sen vastaanottajan

kykyä etsiä vihjeitä tai menetelmiä, jotka johtavat vaaditun toiminnan ymmärtämiseen.¹

Koulumaailman palautetta käsittelevien tutkimusten tulokset antavat näyttöä siitä, etteivät opettajat anna perinteisillä oppitunneillaan tarpeeksi myönteistä palautetta oppilailleen. Opettajien draamatoiminnasta antaman palautteen on sen sijaan todettu olevan perinteisiin oppitunteihin verrattuna paljon myönteisempää. Tutkimuskirjallisuuden mukaan opettajat eivät myöskään käytä tehokkaimpia palautteen muotoja tyypillisissä luokkahuoneen vuorovaikutustilanteissa, vaan heidän antamansa palaute koostuu lähinnä ympärilyönteistä lauseista, jotka eivät edistä oppilaiden oppimista ja toimintaa.²

Tehokkailla palautteen muodoilla tarkoitetaan toimintaa tukevaa ja edistävää palautetta, joka tutkimuskirjallisuudessa on havainnollistettu englanninkielisten termien ”feedback” ja ”feed-forward” avulla. Termit kertovat ohjaajan tarjoaman tiedon suuntaavan ohjattavien ajattelua joko taakse- tai eteenpäin. Termien ero tulee siitä, keskitytäänkö palautteenannossa vain ohjattavan tekemään suoritukseen, vai tarjoaako palautteen antaja ohjattavalleen myös keinoja, joiden avulla tämä kykenee parantamaan omaa suoritustaan tulevaisuudessa.³ Suomessa kyseistä vastakkainasettelua voisi kuvata termien palaute ja ”ediste” avulla. Palautteessa keskittyminen

1 Hattie, J. & Timperley, H. The Power of Feedback. *Review of Educational Research* 77, no. 1 (2007): 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>.

2 Smith, K. Professional Development of Teachers – A Prerequisite for aFL to Be Successfully Implemented in the Classroom. *Studies in Educational Evaluation* 37, 2011: 55–61. <http://doi.org/10.1016/j.stueduc.2011.03.005>; Voerman, L., Meijer, P. C., Korthagen, F. A. J. & Simons, R. J. Types and Frequencies of Feedback Interventions in Classroom Interaction in Secondary Education. *Teaching and Teacher Education*, 2012: 1107–1115. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2012.06.006>.

3 Engelsen, K. S. & Smith, K. Is ‘Excellent’ Good Enough? *Educational Inquiry* 1, no. 4 (2010): 415–431. <https://doi.org/10.3402/edui.v1i4.21954>.

suunnataan pelkästään taaksepäin, kun taas ”edisteessä” katsotaan ensin taaksepäin, mutta keskitytään sen jälkeen eteenpäin, eli tulevaan.

Palautteen tekijät

Palaute voidaan jakaa sen sisältämän tiedon perusteella vahvistavaksi tai tarkaksi palautteeksi. Vahvistava palaute kertoo sen vastaanottajalle vain sen, oliko hänen suorituksensa tilanteeseen sopiva ja toimiva vai ei, kun taas tarkan palautteen avulla voidaan keskittyä itse suoritukseen. Kun palaute on yksityiskohtaisempaa, se voi a) lisätä ohjattavan tietoa hänen suorituksensa aiheesta, b) auttaa häntä tarkastelemaan tiettyjä toimintoja tarkemmin, c) tarjota esimerkkejä vaihtoehtoisista ratkaisuista tai d) opastaa häntä parempaan suoritukseen.⁴

Palaute voidaan eritellä sen sisältämän tiedon lisäksi myös sävyn mukaan. Sävyllä tarkoitetaan, että palaute voi olla muodoltaan joko myönteistä tai kielteistä. Myönteinen palaute vahvistaa ohjattavan toimintaa, ja kielteinen palaute korjaa sitä. Tutkimusten mukaan suoritukseen kohdistunut, jyrkkä ja kielteinen palaute luo ohjattavan ryhmän keskuuteen vaativan ilmapiirin, joka taas vaikuttaa kielteisesti yksittäisten toimijoiden suorituksiin. Sekä myönteisen että kielteisen palautteen on kuitenkin todettu kehittävän ohjattavien suoriutumista. Siinä missä myönteinen palaute vahvistaa sen vastaanottajan käsitystä hänen käyttämästään toimintatavasta, kielteinen palaute ohjaa häntä etsimään uusia, parempia toimintatapoja. Mikäli ohjaaja joutuu antamaan kielteistä palautetta, on sen johdettava myönteisiin korjausehdotuksiin, eli palautteen on oltava

4 Hattie, J. & Timperley, H. The Power of Feedback. *Review of Educational Research* 77, no. 1 (2007): 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>.

tuomitsevan (*"Tuo ei toimi."*) sijaan kuvailevaa (*"Tuo ei toimi, koska..., mutta voisit kokeilla..."*).⁵

Palaute voidaan jaotella joko tehtävatasoiseksi tai yhteenvetopalautteeksi. Tämän jaon ero tulee siitä, annetaanko palaute sen vastaanottajalle suorituksen aikana vai sen päätteeksi. Jos ohjaajan tarjoama palaute on pelkästään summatiivista, eli yhteenvetopalautetta, ohjattava vastaanottaa palautteen vasta toiminnan lopussa tai suorituksen jälkeen, eikä hän enää pysty muuttamaan toimintaansa työskentelyn aikana. Ohjattavan saama tieto suoriutumisestaan on tällöin yleensä passiivista, eikä se johda enää toiminnan kehittymiseen. Tehtävatasoinen palaute kannattaa antaa ohjattavalle tai ryhmälle työskentelyn aikana, jolloin oman toiminnan muuttaminen on vielä mahdollista.⁶

Palautteen kohdistaminen

Ohjaaja voi kohdistaa ohjattavalleen antamansa palautteen moneen eri kohtaan tämän toiminnassa. Palautteen voi suunnata joko a) valmiiseen tuotokseen tai toimintaan, b) tuotokseen tai toimintaan prosessina, c) palautteen vastaanottajan itseohjautuvuuteen tai d) ohjattavaan itseensä. Valmiiseen tuotokseen tai toimintaan kohdistuvaa palautetta käytetään kaikkein yleisimmin, ja se luokitellaan yleensä korjaavaksi palautteeksi.⁷

- 5 Brookhart, S. *How to Give Effective Feedback to Your Students?* Alexandria: ASCD, 2008; Hogarth, R.M., Gibbs, B.J., McKenzie, C.R.M. & Marquis, M.A. Learning from feedback: Exactingness and incentives. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition* 17, 1991: 734–752. <https://pages.ucsd.edu/~mckenzie/Hogarthetal1991JEPLMC.pdf>.
- 6 Shute, V. J. Focus on Formative Feedback. *Review of Educational Research* 78, no. 1 (2008): 153–189. <http://doi.org/10.3102/0034654307313795>.
- 7 Hattie, J. & Timperley, H. The Power of Feedback. *Review of Educational Research* 77, no. 1 (2007): 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>.

Tuotoksesta tai toiminnasta annettu palaute kertoo vastaanottajalleen, mikä tuotoksessa tai toiminnassa on mennyt oikein ja mikä pieleen. Se ei kuitenkaan kerro, mitä palautteen vastaanottaja voisi tehdä jatkossa toisin välttääkseen tekemänsä virheet. Prosessiin kohdistuva palaute keskittyy niihin tekoihin ja ajatuksiin palautteen vastaanottajan työskentelyssä, jotka hänen täytyy tehdä, jotta hänen suorituksensa olisivat toimivia. Työskentelystä annettava palaute pystyy täten vastaamaan vastaanottajalleen, mitä toimintoja hänen tulee muuttaa, jotta hän suoriutuisi vastaavasta tuotoksesta tai tehtävästä tulevaisuudessa paremmin. Itseohjautuvuuteen kohdistuva palaute sisältää vaikutuksia palautteen vastaanottajan sitoutumiseen, tehtävänhallintaan ja itseluottamukseen. Se koskee palautteen vastaanottajan tapoja hallita, ohjata ja säädellä toimintojaan tavoitteisiinsa pääsemiseksi.⁸

Jos ohjaaja kehuu ohjattavaansa pelkästään henkilönä, ohjattava ei saa tietoa siitä, mitä hän on tehnyt oikein. Henkilöön kohdistuva palaute sisältää yleensä hyvin vähän tuotokseen tai tehtävään liittyvää tietoa, ja se on harvoin yhdistetty tavoitteisiin, itseohjautuvuuteen tai tehtävän ymmärtämiseen. Suoraan ohjattavaan kohdistettua kehua ei voi pitää tehokkaana, koska se ei anna hänelle tietoa hänen edistymisestään. Sen sijaan kehun kohdistuessa annetun tuotoksen tai tehtävän suorittamiseen, ohjattavan itsesäätelyyn, tehtävään sitoutumiseen tai tehtävän suorittamiseen prosessina,

8 Ashford, S. J., Blatt, R. & VandeWalle, D. Reflections on the Looking Glass: A Review of Research on Feedback-Seeking Behavior in Organizations. *Journal of Management* 29, no. 6 (2003): 773-799. [http://doi.org/10.1016/S0149-2063\(03\)00079-5](http://doi.org/10.1016/S0149-2063(03)00079-5); Hattie, J. & Timperley, H. The Power of Feedback. *Review of Educational Research* 77, no. 1 (2007): 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>; Locke, E. A. & Latham, G. P. Work Motivation and Satisfaction: Light at the End of the Tunnel. *Psychological Science* 1, no. 4 (1990): 240-246. <http://www.jstor.org/stable/40062668>.

voidaan palautteen nähdä olevan suoritusta vahvistavaa ja sitä tukevaa toimintaa.⁹

Ohjaajan antama palaute ei kohdistu pelkästään ohjattavien toimintaan ja tehtävissä suoriutumiseen, vaan palautteen avulla voidaan myös ohjata käyttäytymistä. Ohjaajan kohdistuessa käyttäytymistä korjaavan palautteensa ohjattavilleen myönteisellä tavalla, hän saa luotua itsensä ja ohjattaviensa välille myönteisen vuorovaikutussuhteen. Ohjaaja voi vahvistaa tätä myös tarjoamalla ohjattavilleen vaihtoehtoisia käyttäytymistapoja, jonka seurauksena he voivat oppia uusia tapoja käyttäytyä, mikä taas tekee ryhmässä vallitsevasta ilmapiiristä paljon myönteisemmän.¹⁰

Yhteenvedona voisikin todeta, että palautteeseen liittyvät tekijät jakavat annetun palautteen sen mukaan, onko se a) vahvistavaa vai tarkkaa, b) myönteistä vai kielteistä, sekä c) välitöntä vai takautuvaa. Palaute voi kohdistua joko valmiiseen ratkaisuun, suoritukseen, itseohjautuvuuteen tai henkilöön. Palaute voi olla myös käyttäytymistä ohjaavaa, mikä eroaa suuresti tehtävissä suoriutumiseen liittyvästä palautteesta.

- 9 Hattie, J. & Timperley, H. The Power of Feedback. *Review of Educational Research* 77, no. 1 (2007): 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>;
- Kluger, A. N. & DeNisi, A. The Effects of Feedback Interventions on Performance: A Historical Review, a Meta-analysis, and a Preliminary Feedback Intervention Theory. *Psychological Bulletin* 119, 1996: 254–284. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.119.2.254>.
- 10 Conroy, M. A., Sutherland, K. S., Snyder, A., Al-Hendawi, M. & Vo, A. Creating a positive classroom atmosphere: Teachers' use of effective praise and feedback. *Beyond Behavior* 18, no. 2 (2009): 18–26. <http://web.b.ebscohost.com.libproxy.helsinki.fi/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=5f72db52-40bb-4e74-9200-4460ffb38206%40sessionmgr101>.

Palaute ohjaajan työssä

Ohjaajan antama palaute liittyy vahvasti hänen käyttämäänsä arviointityyliin. Arviointityylit jaetaan yleisesti määriteltynä summatiiviseksi ja formatiiviseksi. Summatiivinen arviointityyli tarkoittaa päättöarviointia, joka annetaan ohjattaville suoritettuna tehtävän tai opetusjakson lopuksi. Formattiivinen arviointityyli tarkoittaa jatkuvaa arviointia, jossa ohjattaville annetaan palautetta kaikesta toiminnastaan niin tuotoksen, tehtävän kuin opetusjakson aikana. Ohjattava voi saada ohjaajaltaan joko suullista tai kirjallista palautetta, joista suullinen palaute on formatiivisen arvioinnin kannalta hyödyllisempää, koska se mahdollistaa ohjattavan osallistamisen palautteenannossa. Suullisen palautteen voidaan näin ollen nähdä olevan olennainen osa formatiivista arviointityyliä.¹¹

Koulumaailmaan keskittyvien, jatkuvaa palautetta käsittelevien, kotimaisten ja kansainvälisten tutkimusten mukaan oppilaille suullisesti annettavan myönteisen ja oppimista tukevan palautteen määrä on vähäistä. Opettajien oppitunneilla antama myönteinen palaute koostuu pääosin suuntaamattomista tai rutiininomaisista sanallisista palautteista (esim. ”Hyvä!”, ”OK!” tai ”Kyllä!”) tai oheisviesteistä (esim. *nyökkäys, hymy*).¹²

11 Hattie, J. & Timperley, H. The Power of Feedback. *Review of Educational Research* 77, no. 1 (2007): 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>; Shute, V. J. Focus on Formative Feedback. *Review of Educational Research* 78, no. 1 (2008): 153–189. <http://doi.org/10.3102/0034654307313795>.

12 Roukkula, S. *Kehut opettajan puheessa 6. luokan oppitunneilla*. Pro-gradututkimus. Helsingin yliopisto, Kasvatustieteellinen tiedekunta, 2018.; Smith, K. Professional Development of Teachers – A Prerequisite for AfL to Be Successfully Implemented in the Classroom. *Studies in Educational Evaluation* 37, 2011: 55–61. <http://doi.org/10.1016/j.stueduc.2011.03.005>; Voerman, L., Meijer, P. C., Korthagen, F. A. J. & Simons, R. J. Types and Frequencies of Feedback Interventions in Classroom Interaction in Secondary Education. *Teaching and Teacher Education*, 2012: 1107–1115. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2012.06.006>.

Palautteen kahdensuuntaisuus

Suuntaamattomalla palautteella tarkoitetaan kehuja, jotka eivät selkeästi viittaa tarkoitukseen tai sen vastaanottajaan. Tästä esimerkkinä toimii tilanne, jossa ohjattava on tehnyt hyvän suorituksen, joka on vaatinut tarkkuutta ja pitkäjänteisyyttä. Ohjaaja antaa suorituksesta palautteena kehun, jossa hän ei kehu ohjattavaa nimellä eikä korosta ohjattavan tarkkuutta ja pitkäjänteisyyttä. Ohjattavalle ei tule tällaisesta palautteesta tietoa siitä, mikä hänen suorituksestaan on tehnyt hyvän. Nämä suuntaamattomat ilmaukset (esim. ”Hyvä!”, ”Upea!” tai ”Hieno!”) voivat olla positiivisen palautteen sijaan vain siirtymiä seuraavaan asiaan tai aiheeseen. Ohjaaja voi käyttää suuntaamatonta palautetta myös ilmauksena siitä, että hän hyväksyy ohjattavan suorituksen. Suuntaamaton palaute ei täten edistä palautteen vastaanottajan ymmärrystä omasta toiminnastaan tehokkaasti.¹³

Jatkuva kahdensuuntainen palaute on tärkeä osa jatkuvaa arviointia, koska se antaa sekä ohjaajalle että ohjattavalle tietoa ohjattavan edistymisestä. Parhaimmillaan kahdensuuntaisessa palautteessa sekä ohjaaja että ohjattava(t) ymmärtävät, miksi ohjattava on suoriutunut annetusta tehtävästä, kuten on suoriutunut. Avainasemassa kahdensuuntaisen palautteen toteutumisessa ovat ohjaajan ja ohjattavan/ryhmän väliset keskustelut, joiden avulla

- 13 Hattie, J. & Timperley, H. The Power of Feedback. *Review of Educational Research* 77, no. 1 (2007): 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>; Kluger, A. N. & DeNisi, A. The Effects of Feedback Interventions on Performance: A Historical Review, a Meta-analysis, and a Preliminary Feedback Intervention Theory. *Psychological Bulletin* 119, 1996: 254–284. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.119.2.254>; Shute, V. J. Focus on Formative Feedback. *Review of Educational Research* 78, no. 1 (2008): 153–189. <http://doi.org/10.3102/0034654307313795>; Williams, S. E. *Teachers' written comments and students' responses: A socially constructed interaction*. Paper presented at the annual meeting of the Conference on College Composition and Communication, Phoenix, AZ, 1997: 1–14. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED408589.pdf>.

molemmille osapuolille tulee selväksi, missä mennään ja miksi. Ohjaaja voi antaa ohjattavalleen palautetta, eli tietoa hänen suoriutumisestaan ihan vain toteamuksina tai sitten annettulla palautteella voi olla jokin tarkoitus.¹⁴

Palaute on kuitenkin turhaa, jos sen antaminen tai vastaanottaminen epäonnistuu. Palautteen vastaanottaja voi kuulla ja tulkita saamansa palautteen eri tavalla kuin palautteen antaja on sen tarkoittanut. Tämän lisäksi myös ohjaaja voi ymmärtää ohjattavan antaman vastauksen väärin ja antaa sen seurauksena vastauksesta vääränlaista palautetta.¹⁵ Ohjattava voi myös tulkita jonkun tarkoituksettoman toiminnan, kuten naurun tai ilmeen, palautteena itselleen.¹⁶ Ohjaaja voi näitä tilanteita välttääkseen kiinnittää huomiota omaan toimintaansa ja esittää tarvittaessa ohjattavalleen selventäviä kysymyksiä.¹⁷

Palaute ja ryhmän toimintailmapiiri

Ohjaajan tekemät päätökset omasta tavastaan antaa palautetta vaikuttavat myös ryhmän toimintailmapiiriin, koska ohjaajan tarjoama palautteenantotyö toimii mallina myös ohjattaville. Jos ohjaaja

14 Engelsen, K. S. & Smith, K. Is 'Excellent' Good Enough? *Educational Inquiry* 1, no. 4 (2010): 415–431. <https://doi.org/10.3402/edui.v1i4.21954>; Hattie, J. & Timperley, H. The Power of Feedback. *Review of Educational Research* 77, no. 1 (2007): 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>; Shute, V. J. Focus on Formative Feedback. *Review of Educational Research* 78, no. 1 (2008): 153–189. <http://doi.org/10.3102/0034654307313795>.

15 Black, P. & Wiliam, D. Developing the Theory of Formative Assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability* 21, no. 1 (2009): 5–31. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>.

16 Hattie, J. & Timperley, H. The Power of Feedback. *Review of Educational Research* 77, no 1 (2007): 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>.

17 Black, P. & Wiliam, D. Developing the Theory of Formative Assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability* 21, no 1 (2009): 5–31. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>.

esimerkiksi käyttää ohjattaviensa kanssa vain korjaavaa ja kielteistä palautetta, ryhmän jäsenet tottuvat kielteiseen ja kriittiseen ilmapiiriin.¹⁸ Palautetta käsittelevän tutkimuksen mukaan monet ohjattavat vaativat ohjaajaltaan työskentelytapaa, joka sisältää jatkuvasti toistuvaa palautetta, mikä johtaa toimintaa tukevaan ilmapiiriin. Tämä vaatii yleensä ohjaajan, joka tietää tarvittavat opetettavat sisällöt, osaa tunnistaa, kuvailla ja mallintaa oikeaoppisen suorituksen, ja osoittaa ohjattaville keinoja, joilla heikon suorituksen voi saada paremmaksi.¹⁹

Ohjaajan ja ohjattavien välisen vuorovaikutuksen tulee olla kokeiluja ja epäonnistumista sallivaa ja jopa niitä arvostavaa, koska silloin palautteen merkitys selkenee ohjattaville tehokkaammin. Näin ohjattavat ymmärtävät, että epäonnistumiset ja niistä saatu sovelias palaute ovat välttämättömiä oppimisen kannalta. Tämän oivallettuaan ohjattavat eivät enää suhtaudu toisten epäonnistumisiin niin kielteisesti ja koe niitä epämiellyttävinä.²⁰ Ohjattavien suopeampi suhtautuminen epäonnistumisiin vahvistaa toimintakulttuurissa korostettavaa tavoitesuuntautuneisuutta ja saa aikaiseksi myönteisen toimintailmapiirin.²¹

18 Hattie, J. & Timperley, H. The Power of Feedback. *Review of Educational Research* 77, no. 1 (2007): 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>.

19 Sadler, R. Formative Assessment and the Design of Instructional Systems. *Instructional Science* 18, no 2 (1989): 119–144. <https://www.ualberta.ca/en/centre-for-teaching-and-learning/media-library/symposium/less-teaching-more-learning-2009/royce-sadler/articles/symposiumltmlroyce-sadlerbformative-assessment-and-the-design-of-instructional-systems.pdf>.

20 Hattie, J. & Gan, M. Instruction Based on Feedback. *Handbook of Research on Learning and Instruction*, (toim.) Mayer, R. E. & Alexander, P. A. New York: Routledge, 2011: 249–271.

21 Ames, C. Classrooms: Goals, Structures, and Student Motivation. *Journal of Educational Psychology* 84, no 3 (1992): 261–271. https://www1.wellesley.edu/sites/default/files/assets/departments/pltc/files/faculty/ames_classroom_goals_and_student_motivation.pdf; Tunstall, P. & Gipps, C. Teacher feedback to young

Palautteen vaikutus ohjattaviin

Ohjaajan on hyvä tiedostaa, että ohjattavien emotionaalisella hyvinvoinnilla on yhteys heidän suoriutumiseensa omassa toiminnassaan. Ohjattava voi kokea ohjaajansa antaman kannustavan palautteen hyvinkin merkityksellisenä ja muistaa sen vuosienkin päästä.²² Aiemman koulumaailmaan pohjautuneen tutkimuksen perusteella jopa 91 % oppilaista on toivonut saavansa opettajaltaan enemmän myönteistä palautetta.²³ Jos opettaja käyttää opetuksessaan yleisemmin myönteistä palautetta, oppilaiden haastavan käyttäytymisen on todettu olevan vähäisempää.²⁴ Myönteinen palaute on siis erittäin toivottua, ja sen avulla voidaan vähentää haastavaa käyttäytymistä.

Ohjaaja pystyy olemaan aktiivinen vaikuttaja ohjattavansa oppimisessa ja toiminnan tukemisessa antamalla tälle jatkuvaa palautetta. Hänen käyttäessään oikeanlaista palautemallia, palautteen vastaanottajat oppivat muodostamaan itselleen uusia tavoitteita ja toimintasuunnitelmia asettamiensa tavoitteiden saavuttamiseksi. Useat tutkimukset osoittavat palautteellisten väliintulojen vahvistavan ohjattavien oppimista huomattavasti. Palautteellisessa väliintulossa ohjaaja kannustaa ja tukee ohjattavaansa kohti

children in formative assessment: Atypology. *British Educational Research Journal* 22, no 4 (1996): 389–404. <https://doi.org/10.1080/0141192960220402>.

- 22 Määttä, K. & Uusiautti, S. Pedagoginen auktoriteetti ja pedagoginen rakkaus-yhdessä vai vastakkain. [Pedagogical authority and pedagogical love - together or against each other.] *International Journal of whole schooling* 8, no 1 (2012): 21–39. https://wholeschooling.concordia.ab.ca/Journal_of_Whole_Schooling/articles/8-1-%20Maata%20&%20Uusiautti%20Finn.pdf.
- 23 Burnett, P. C. Elementary students' preferences for teacher praise. *The Journal of Classroom Interaction* 36, no 1 (2001): 16–23. <https://eprints.qut.edu.au/26920/1/26920.pdf>.
- 24 Downs, K. R., Caldarella, P., Larsen, R. A. A., Charlton, C. T., Wills, H. P., Kamps, D. M. & Wehby, J. H. Teacher praise and reprimands: The differential response of students at risk of emotional and behavioral disorders. *Journal of Positive Behavior Interventions* 21, no 3 (2018): 135–147. <http://doi.org/10.1177/1098300718800824>.

itseohjautuvuutta ja oman toimintansa hallintaa.²⁵ Jatkuvaa arviointia pidetään välttämättömänä osana ohjaajan työskentelyä. Jatkuvan arvioinnin kehittyessä myös ohjattavien vaatimustaso omia saavutuksiaan kohtaan kasvaa.²⁶ Kun ohjattavat saavat ohjaajaltaan jatkuvasti tietoa suoriutumisestaan, he voivat oivaltaa itse, mitä onnistuneeseen suoritukseen tai toimintaan tarvitaan, ja tätä kautta alkavat myös vaatimaan itseltään enemmän.

Ohjaajan on pyrittävä antamaan ohjattavilleen tehokasta palautetta, koska se antaa heille tietoa siitä, mitkä heidän tavoitteensa ovat, mitä he tekevät saavuttaakseen tavoitteensa, ja mitä heidän on tehtävä parantaakseen suoritustaan tai toimintaansa. Tällöin ohjattavat voivat käyttää saamaansa palautetta joko käsittämään eron heidän osaamisensa ja vaaditun osaamisen välillä tai korjatakseen omaa toimintaansa vaaditun mukaiseksi.²⁷ Tämän lisäksi palautteen vastaanottaja ei välttämättä aina ymmärrä, mikä hänen suorituksessaan tai toiminnassaan on mennyt pieleen, ellei ole saanut tarpeeksi tarkkaa palautetta. Väärinymmärrys voi johtaa palautteen vastaan

- 25 Black, P. & Wiliam, D. Developing the Theory of Formative Assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability* 21, no 1 (2009): 5–31. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>; Brookhart, S. *How to Give Effective Feedback to Your Students?* Alexandria: ASCD, 2008.; Hogarth, R.M., Gibbs, B.J., McKenzie, C.R.M. & Marquis, M.A. Learning from feedback: Exactingness and incentives. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition* 17, 1991: 734–752. <https://pages.ucsd.edu/~mckenzie/Hogarthetal1991JEPLMC.pdf>.
- 26 Black, P. & Wiliam, D. Inside the Black Box. Raising Standards Through Classroom Assessment. *Phi Delta Kappan* 80, no 2 (1998b): 139–148. <http://www.jstor.org/stable/20439383>.
- 27 Hattie, J. & Timperley, H. The Power of Feedback. *Review of Educational Research* 77, no 1 (2007): 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>; Shute, V. J. Focus on Formative Feedback. *Review of Educational Research* 78, no 1 (2008): 153–189. <http://doi.org/10.3102/0034654307313795>.

ottajan turhautumiseen, mikä taas laskee hänen motivaatiotansa, ja hänen toimintansa taso kärsii.²⁸

Koulumaailmaan kohdistuneessa tutkimuskirjallisuudessa on näyttöä siitä, että oppilaat, jotka saivat suorituksistaan palautteena pelkät kommentit, paransivat suorituksiaan palautteen jälkeisessä tehtävässä eniten.²⁹ Kuvailevan palautteen merkitys ohjattavan toiminnan kannalta on siis suuri.

Palautteen vaikutus toimintailmapiiriin

Tutkimukset koulumaailmasta osoittavat arvostelemaan ja kilpailulliseen arviointiin perustuvan palautteenannon heikentävän varsinkin heikosti suoriutuneiden oppilaiden suhtautumista työskentelyynsä, koska se suosii egoon ja suoriutumiseen suuntaavia toimintamalleja. Tämän lisäksi on todettu, että henkilöön kohdistuva palaute voi ohjata oppilaan huomion pois kehittymistä varten annettusta tiedosta ja luoda ryhmään kilpailullisen toimintakulttuurin. Suoritusta korostava tavoitesuuntautuneisuus saa oppilaat uskomaan, että menestys johtuu yksilön synnynnäisistä ominaisuuksista. Tavoitesuuntautuneisuudella tarkoitetaan oppilaan uskomusta siitä, ovatko ihmisen taidot muokattavissa vai ovatko ne synnynnäisiä ja muuttumattomia asioita. Kun oppilaan huomio on suorituksen

- 28 Williams, S. E. *Teachers' written comments and students' responses: A socially constructed interaction*. Paper presented at the annual meeting of the Conference on College Composition and Communication, Phoenix, AZ, 1997: 1-14. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED408589.pdf>.
- 29 Butler, R. Enhancing and undermining intrinsic motivation; the effects of task-involving and ego-involving evaluation on interest and performance. *British Journal of Educational Psychology* 58, 1988: 1-14. <https://cu-numcomp.github.io/spring22/downloads/Butler-EnhancingAndUnderminingIntrinsicMotivation-1988.pdf>.

tai henkilön sijaan toiminnassa, hän ymmärtää, että toimintaa muuttamalla myös lopputulosta voi muuttaa.³⁰

Ohjaajan käyttämät arviointi- ja palautteenantotyylit vaikuttavat siis suoraan hänen ohjattaviensa tavoitesuuntautuneisuuteen. Jos ohjaaja esimerkiksi ylistää yksilöitä heidän osaamisensa perusteella, ja korostaa ohjattavien välistä kilpailua, ryhmään syntyy ego-keskeinen ja kilpailullinen toimintakulttuuri. Jos ohjaaja taas a) korostaa yksilöllistä kehitystä prosessina, b) tekee arvioinnista yksilöllistä, c) tunnustaa oppilaiden työskentelyn määrän ja d) pitää virheitä osana oppimista ja toimintaa, ryhmän keskuuteen tulee oppimista ja yrittämistä arvostava toimintakulttuuri.³¹

Kilpailullinen toimintakulttuuri voi luoda ryhmän jäsenten välille ilmapiirin, jossa pyritään välttämään virheitä ja pelätään kielteistä palautetta. Jos ohjaaja käyttää myönteistä palautetta ja myönteiseen korjauskehotukseen johtavaa korjaavaa palautetta, hän saa luotua ryhmänsä välille myönteisen ilmapiirin, mikä taas tukee luovuutta. Tällainen luova ympäristö antaa tilaa sekä yksilölliselle luovuudelle että ryhmäluovuudelle. Tämä kuitenkin vaatii sallivaa ilmapiiriä, jossa ryhmän jäsenet eivät pelkää kielteistä palautetta

- 30 Butler, R. Task-Involving and Ego-Involving Properties of Evaluation: Effects of Different Feedback Conditions on Motivational Perceptions, Interest, and Performance. *Journal of Educational Psychology* 79, no 4 (1987): 474–482. <https://mrbartonmaths.com/resourcesnew/8.%20Research/Marking%20and%20Feedback/Task-Involving%20and%20Ego-Involving%20Properties%20of%20Evaluation.pdf>; Butler, R. Enhancing and undermining intrinsic motivation; the effects of task-involving and ego-involving evaluation on interest and performance. *British Journal of Educational Psychology* 58, 1988: 1-14. <https://cu-numcomp.github.io/spring22/downloads/Butler-EnhancingAndUnderminingIntrinsicMotivation-1988.pdf>.
- 31 Ames, C. Classrooms: Goals, Structures, and Student Motivation. *Journal of Educational Psychology* 84, no 3 (1992): 261–271. https://www1.wellesley.edu/sites/default/files/assets/departments/pltc/files/faculty/ames_classroom_goals_and_student_motivation.pdf.

tai epäonnistumisia.³² Myönteisen ilmapiirin ryhmissä jäsenet myös arvostavat enemmän ohjaajaansa ja käyttäytyvät paremmin, mikä taas mahdollistaa ohjaajan keskittymisen toiminnan ohjaamiseen ja opettamiseen.³³

Ryhmässä vallitseva henkilökohtaisten riskien ottamisen pelko johtuu ohjaajan ja ohjattavien suhtautumisesta julkisesti annettuun väärään vastaukseen. Kun ohjattavat pelkäävät väärää vastausta, he vastaavat yhteisessä keskustelussa esitettyihin kysymyksiin vain, jos he ovat täysin varmoja vastauksensa paikkansa pitävyydestä. Väärän vastauksen pelkoa voidaan vähentää ottamalla huomioon annetun palautteen luonne, ajoitus ja ohjattavan vastaanottavuus.³⁴ Ohjaaja voi myös tarjota ohjattavilleen mahdollisuuksia korjata tai selittää vastauksiaan, jolloin väärät vastaukset tarjoavatkin koko ryhmälle oppimistilanteen.

Palautteen tarkoituksenmukaisuus

Palautteenannossa voidaan nähdä olevan muutama kompastuskivi, jotka heikentävät palautteen merkitystä, vaikka ohjaajan tarkoitus olisi päinvastainen. Palautteen antajan täytyy tarkkailla tapaansa antaa palautetta, koska hän voi tarkoittamattaan luoda toimintamalleja, jotka eivät vie palautteen vastaanottajien toimintaa haluttuun suuntaan. Lisäksi palautteen vaikutus voi heikentyä, jos palautetta annetaan ilman todellista syytä.

32 Toivanen, T., Halkilahti, L. & Ruismäki, H. *Creative pedagogy – supporting children’s creativity through drama*. Department of Teacher Education, University of Helsinki, 2013: 1–13. <https://doi.org/10.15405/ejsbs.96>.

33 Brackett, M. A., Reyes, M. R., Rivers, S. E., Elbertson, N. A. & Salovey, P. Classroom emotional climate, teacher affiliation, and student conduct. *The Journal of Classroom Interaction* 46, no 1 (2011): 27–36. https://rulerapproach.org/wp-content/uploads/2019/04/pub319_Brackettetal_2011_JCI.pdf.

34 Hattie, J. & Timperley, H. The Power of Feedback. *Review of Educational Research* 77, no 1 (2007): 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>.

Liian suuri määrä annettua palautetta voi johtaa tilanteeseen, jossa palautteen vastaanottajat hakevat ohjaajansa hyväksyntää tekoonsa ja suoritukseensa. Ohjattavien tarvetta kierrättää suorituksensa aina ohjaajan kautta saadakseen siitä kehuja voidaan kuitenkin vähentää tai jopa lopettaa, jos ohjattavat onnistuvat itse käsittämään, millaista laatua toiminnasta vaaditaan. Tämä kuitenkin edellyttää, että ohjattavat saavat ensin itse riittävästi arviointikokemuksia. Ohjaajan antaman palautteen tulee siis tutkimuskirjallisuuden perusteella johtaa ohjattavien itseohjautuvuuteen, jolloin heistä tulee vähemmän riippuvaisia ohjaajasta. Tämä vaatii kuitenkin, että ohjaajan antama palaute sisältää toistuvasti tarkkaa tietoa ohjattavien edistymisestä.³⁵ Oikeanlaisen palautteen avulla voidaan myös vähentää ohjattavan epävarmuutta hänen omasta suorituksestaan, minkä nähdään lisäävän paneutumista hänen työskentelyynsä.³⁶

Palautteen on oltava vastaanottajalleen selkeää ja merkityksellistä, koska epäolennainen palaute ei kehitä hänen itseluottamustaan ja suorituskykyään.³⁷ Tehtävän lopputulokseen kohdistuneella ylisuorituksella on todettu olevan kaikkein tehottomin vaikutus oppimiseen tai toiminnan kehittymiseen, koska se tarjoaa toimijalle niin vähän oppimiseen tai toimintaan liittyvää tietoa. Tehokkaasti oppimista ja

35 Sadler, R. Formative Assessment and the Design of Instructional Systems. *Instructional Science* 18, no 2 (1989): 119–144. <https://www.ualberta.ca/en/centre-for-teaching-and-learning/media-library/symposium/less-teaching-more-learning-2009/royce-sadler/articles/symposiumltmroyce-sadlerbformative-assessment-and-the-design-of-instructional-systems.pdf>.

36 Ashford, S. J., Blatt, R. & VandeWalle, D. Reflections on the Looking Glass: A Review of Research on Feedback-Seeking Behavior in Organizations. *Journal of Management* 29, no 6 (2003): 773–799. [http://doi.org/10.1016/S0149-2063\(03\)00079-5](http://doi.org/10.1016/S0149-2063(03)00079-5).

37 Engelsen, K. S. & Smith, K. Is 'Excellent' Good Enough? *Educational Inquiry* 1, no 4 (2010): 415–431. <https://doi.org/10.3402/edui.vi4.21954>.

toimintaa tukeva palaute kytkeytyy muutokseen palautteen vastaanottajan aikaisemmista suorituksista ja keskittyy epäonnistumisen sijaan onnistumiseen. Palaute on myös paljon merkityksellisempää, jos sitä koskevan tehtävän haasteellisuus ja tavoitteet ovat korkeat.³⁸

Toimintaa tukevaa palautetta

Ohjaajan on otettava huomioon kaikki edellä mainitut palautteeseen liittyvät tekijät, jos hän haluaa tarjota ohjattavilleen parasta mahdollista ohjausta. Palaute on tehokkainta, kun se a) tekee vaadittuun suoritukseen tarvittavat kriteerit läpinäkyviksi, b) kohdistaa palautteen vastaanottajan huomion pois hänestä itsestään ja suuntaa huomion hänen työskentelynsä etenemiseen ja itsesääteelyyn, c) antaa vastaanottajalleen työkaluja ja innostusta määrittää tavoitteensa itse, sekä d) on jokaiselle oman tasonsa mukaista. Näiden lisäksi myös ryhmässä vallitsevan ilmapiirin tulisi olla epäonnistumista sallivaa, jotta jokainen osaisi keskittyä palautteen sisältämään tietoon. Tässä vaiheessa on kuitenkin tärkeää muistuttaa, että myös perinteisemmällä prosessin tai opiskelujakson lopussa annettavalla summatiivisella palautteella on oma merkityksensä oppilaiden oppimisen tukemisessa. Arvioivien ja kuvailevien palautteenantotylien järkevän yhdistelyn on todettu saavan aikaan kaikkein voimakkaimman tuen ohjattavien toiminnalle.³⁹

Ohjaaja ei ole koskaan tasavertaisessa vuorovaikutusasemassa ohjattavansa kanssa, koska ohjaajan sanalla on ohjattavan ajatteluun erittäin suuri vaikutus. Tämä ohjaajan tulee tiedostaa omassa toiminnassaan. Ohjaajan on käytettävä toiminnassaan vuoropuhelua,

38 Hattie, J. & Timperley, H. The Power of Feedback. *Review of Educational Research* 77, no 1 (2007): 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>.

39 Tunstall, P. & Gipps, C. Teacher feedback to young children in formative assessment: A typology. *British Educational Research Journal* 22, no 4 (1996): 389–404. <https://doi.org/10.1080/0141192960220402>.

jossa hän antaa ohjattavilleen mahdollisuuksia esittää omia näkemyksiä, jotta hän on perillä heidän todellisesta osaamisensa tasosta ja ajattelusta. Jos ohjaaja ei ole tarpeeksi vuorovaikutuksessa ohjattaviensa kanssa, hän ei myöskään pysty antamaan palautetta, joka edistää heidän osaamistaan. Syy vähäiseen vuorovaikutukseen voi johtua myös ohjaajan omista käsityksistä, jotka koskevat palautteen merkitystä hänen työssään.⁴⁰

Palautteen merkitys ohjaajalle

Jotta omaa palautteenantoa saa kehitettyä, ohjaajan on uskottava, että palautteen avulla on mahdollista saada myönteisiä vaikutuksia aikaan. Tällöin hän kiinnittää enemmän huomiota palautteenantonsa käytäntöihin, jolloin palautteenannosta tulee myös ohjattaville merkityksellisempää. Ohjaajan kehittäessä palautteenantonsa käytäntöjä, myös heidän ohjattaviensa on todettu kokevan, että he saavat ohjaajaltaan kehittyneempää ja toimintaa tukevaa palautetta.⁴¹

Ohjaajan on tärkeää ymmärtää, ettei ole olemassa yhtä ainoaa keinoa motivoitua tai kokea kyvykkyyttä, vaan jokainen ryhmäläinen kokee saamansa palautteen omasta näkökulmastaan.⁴² Ohjaajan on

40 Black, P. & Wiliam, D. Inside the Black Box. Raising Standards Through Classroom Assessment. *Phi Delta Kappan* 80, no 2 (1998b): 139–148. <http://www.jstor.org/stable/20439383>; Perrenoud, P. From Formative Evaluation to a Controlled Regulation of Learning Processes: Towards a Wider Conceptual Field. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice* 5, no 1 (1998): 85–102. <https://doi.org/10.1080/0969595980050105>; Sadler, R. Formative Assessment: Revisiting the Territory. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice* 5, no 1 (1998): 77–84. <https://www.proquest.com/docview/204050705?sourcetype=Scholarly%20Journals>.

41 Gamlem, S. M. Feedback to support learning: changes in teachers' practice and beliefs. *Teacher Development* 19, no 4 (2015): 461–482. <https://doi.org/10.1080/13664530.2015.1060254>.

42 Black, P. & Wiliam, D. Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice* 5, no 1 (1998a): 7–74. <http://dx.doi.org>.

myös itse uskottava, että jokainen voi oppia ja kehittää toimintaansa, kunhan vain saa siihen tarvitsemaansa tukea.⁴³ Ohjaajan oletukset vaikuttavat hänen palautteenantoonsa, koska ne määrittävät, käyttääkö hän palautetta pelkästään toiminnan korjaamiseksi.⁴⁴ Aikaisemmat tutkimukset koulumaailmasta antavat viitteitä siitä, että opettajien antaman palautteen laatu on alhaista, koska opettajat eivät koe heidän antamallaan palautteella olevan suurta merkitystä oppilaidensa opiskeluun ja koulumenestykseen.⁴⁵

Ohjaajan on helpompi valita ohjaustyyli, joka tähtää korkeisiin konkreettisiin tuloksiin. On kuitenkin eri asia, korostetaanko toiminnan ohjauksessa asioiden ulkoa oppimista vai ymmärryksen lisäämistä.⁴⁶ Ohjattavien ymmärrystä lisäävällä opetuksella on kuitenkin todettu olevan paljon parempia pitkän tähtäimen tuloksia.⁴⁷ Lisäksi ohjaajan suosiessa ymmärryksen sijaan vain hyviä tuloksia, voivat vaikutukset ohjattavien suorituksiin olla jopa kielteisiä.⁴⁸

org/10.1080/0969595980050102.

- 43 Black, P. & Wiliam, D. Inside the Black Box. Raising Standards Through Classroom Assessment. *Phi Delta Kappan* 80, no 2 (1998b): 139–148. <http://www.jstor.org/stable/20439383>.
- 44 Hattie, J. & Gan, M. Instruction Based on Feedback. *Handbook of Research on Learning and Instruction*. (toim.) Mayer, R. E. & Alexander, P. A. New York: Routledge, 2011: 249–271.
- 45 Voerman, L., Meijer, P. C., Korthagen, F. A. J. & Simons, R. J. Types and Frequencies of Feedback Interventions in Classroom Interaction in Secondary Education. *Teaching and Teacher Education*, 2012: 1107–1115. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2012.06.006>.
- 46 Wiliam, D., Lee, C., Harrison, C. & Black, P. Teachers Developing Assessment for Learning: Impact on Student Achievement. *Assessment in Education* 11, no 1 (2004): 49–65. <https://doi.org/10.1080/0969594042000208994>.
- 47 Nuthall, G. & Alton-Lee, A. Assessing Classroom Learning: How Students Use Their Knowledge and Experience to Answer Classroom Achievement Test Questions in Science and Social Studies. *American Educational Research Journal* 32, no 1 (1995): 185–223. <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=511fd56720550f1c26aed8bd25f62b372a2987b9>.
- 48 Butler, R. Enhancing and undermining intrinsic motivation; the effects of

Ymmärrystä on vaikeaa lisätä ilman palautteellista väliintuloa. Palautteellinen väliintulo taas vaatii ohjaajan ja ohjattavan välistä vuorovaikutusta.

Vuorovaikutuksen ja palautteen yhteys

Koulumaailmaan pohjautuvassa tutkimuskirjallisuudessa on vertailtu aloittelevien ja kokeneiden opettajien eroja oppimisen ohjaamisessa. Oppimisen ohjaamisen erojen on todettu näkyvän voimakkaimmin opettajan vuorovaikutuksessa luokahuoneessa. Kokeneemmat opettajat ovat pätevämpiä luomaan ryhmään oppimiseen suuntautuneen ilmapiirin, jossa epäonnistuminen on sallittua. Eron mahdollistaa kokeneiden opettajien tyyli antaa palautetta: se suorastaan suosii oppilaiden virheitä, jolloin he uskaltavat esittää enemmän kysymyksiä ja voivat pitää itseään tehokkaina oppijoina. Kokeneemmat opettajat osaavat myös tunnistaa nopeammin ongelmia oppilaidensa oppimisessa, ja kykenevät sitä kautta kehittämään oppilaidensa ymmärrystä oppimista tukevan palautteen avulla.⁴⁹

Draamakasvatuksessa arvioinnin on oltava näkyvää, pysyvää ja avointa keskustelulle.⁵⁰ Draamakasvatuksessa tiedot ja taidot eivät ole arvioinnissa pääosissa, vaan toiminnan arviointi nousee oppimisprosessin tärkeimmäksi tekijäksi. Palautteen antaminen vaatiikin

task-involving and ego-involving evaluation on interest and performance. *British Journal of Educational Psychology* 58, 1988: 1-14. <https://cu-numcomp.github.io/spring22/downloads/Butler-EnhancingAndUnderminingIntrinsicMotivation-1988.pdf>.

49 Hattie, J. *Teachers make a difference. What is the research evidence?* Paper presented at the Building Teacher Quality: What does the research tell us ACER Research Conference, Melbourne, Australia, 2003: 1-17. https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1003&context=research_conference_2003.

50 Neelands, J. *Beginning drama 11-14*. Second Edition. London: David Fulton Publishers, 2004.

ohjaajalta vuorovaikutuksellisia valmiuksia.⁵¹ Keskustelu ja ymmärryksen lisääminen ovat siis avainasemassa, kun halutaan kehittää luovaa toimintaa.

Koulumaailmaan keskittyneessä tutkimuskirjallisuudessa on esitetty vaatimuksia, että opettajakoulutuksessa kiinnitettäisiin enemmän huomiota laadukkaampaan vuorovaikutukseen luokkahuoneessa, jotta se tukisi lasten ja nuorten kehittymistä paremmin. Pelkän toiminnan ohjaamisen lisäksi opettajien tulisi oppia muodostamaan lämpimämpiä opettaja-ohjattava/ryhmä -vuorovaikutussuhteita ja myönteisempää toimintailmapiiriä.⁵² On myös todettu, että tiedostamalla vuorovaikutustyyliensä vaikutukset ohjattaviensa suoriutumiseen, ohjaaja voi parantaa toimintaansa ryhmänsä kanssa. Ohjaajan on hyvä miettiä ryhmässä toiminnan aikana tapahtuneiden ilmiöiden kulkua ja rakenteita. Tiedostamalla nämä ilmiöt ohjaajat voivat kehittää omaa vuorovaikutustaan ja parantaa muun muassa oman ohjeistuksensa ja palautteensa tehokkuutta.⁵³

Hyvä ja luottamuksellinen ilmapiiri ryhmässä kasvattaa toiminnan onnistumisen mahdollisuuksia. Jos ohjattavat voivat luottaa toisiinsa ja siihen, ettei heidän toimintaansa arvostella, jokainen uskaltaa osallistua.⁵⁴ Luottamuksellisen ilmapiirin luomisessa tärkeitä tekijöitä ovat ohjaajan vuorovaikutustaidot ja tapa antaa palautetta.

51 Heikkinen, H. *Draamakasvatus - opetusta, taidetta, tutkimista!* Minerva Kustannus Oy. Helsinki, 2005.

52 Pianta, R. C., Mashburn, A. J., Downer, J. T., Hamre, B. K., & Justice, L. Effects of web-mediated professional development resource on teacher-child interactions in pre-kindergarten classrooms. *Early Childhood Research Quarterly* 23, 2008: 431-451. <http://doi.org/10.1016/j.ecresq.2008.02.001>.

53 Walker, J. M. T. *Authoritative Classroom Management: How Control and Nurture Work Together*. The College of Education and Human Ecology, The Ohio State University, 2009.

54 Toivanen, T., Antikainen, L. & Ruismäki, H. *Teachers' perceptions of factors determining the success or failure of drama lessons*. Department of Teacher Education. University of Helsinki, 2012. <http://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.593>.

Kysymyksiä ja tehtäviä oman toiminnan kehittämiseksi

1. Muistele, millaisia palautteita sinulle on jäänyt mieleen kouluvuosi. Olivatko ne myönteisiä vai kielteisiä?
2. Mikä merkitys palautteella on mielestäsi ohjattavan oppimiselle tai toiminnalle?
3. Ota tavoitteeksi, että kehut yhden päivän aikana jokaisen ohjattavasi työskentelystä jotain tiettyä asiaa, kuten ahkeruutta, tarkkuutta, kekseliäisyyttä tai sitä, että annettu tehtävä on suoritettu hyvin. Mitä huomasit? Kasvoiko ohjattavien sitoutuminen omaan työskentelyyn?
4. Annatko jokaiselle ohjattavallesi tarpeeksi aikaa tuottaa ratkaisuja, kun annat heille yhteisen tehtävän?
5. Kun kysyt ryhmän yhteisessä keskustelussa kysymyksen, johon joku vastaa väärin, miten reagoit? Annatko hänen selittää omaa ajatteluaan ja korjata vastaustaan vai ohitatko väärän vastauksen kokonaan?
6. Ota tavoitteeksi, että annat myönteistä palautetta kullekin ohjattavallesi ainakin kerran yhden viikon aikana. Miten onnistuit? Oliko myönteisellä palautteella vaikutusta ohjattavien toimintaan?

Fiktiossa toimimisen ohjaamisesta

JASMINE GUSTAFSSON

Tämä luku käsittelee fiktiossa toimimista draamassa. Draama-toiminnassa hyödynnetään usein fiktiossa toimimista, ja fiktiivisessä todellisuudessa toimimisella voidaan saavuttaa monia hyötyjä. Luvussa tarkastellaan draaman aikana esiintyviä tilanteita, joissa toimitaan fiktiivisessä roolissa tai fiktiivisessä todellisuudessa. Lisäksi luvussa annetaan työkaluja draamatoiminnan suunnitteluun fiktiossa toimimisen määrän lisäämisen näkökulmasta. Luku perustuu *Haasteena tyhjä tila* -tutkimushankkeen osana tekemääni tutkimukseen.

Mitä on fiktio?

Fiktio on ilmiönä siitä erityinen, että vaikka sillä tarkoitetaan jotakin keksittyä, jotakin jota ei ole olemassa, on se kuitenkin jatkuvasti läsnä todellisessa maailmassa. Tilanteesta riippuen se voi sisältää enemmän tai vähemmän elementtejä, jotka ovat myös oikeasti olemassa, mutta lähes aina sen avulla kuvataan jonkinlaista ilmiötä, joka on myös todellinen.¹ Jonkin ilmiön käsitteleminen fiktion avulla saattaa myös antaa mahdollisuuden päästä sitä lähemmäksi. Tietoisuus siitä, että jokin “ei ole totta”, antaa tarpeeksi etäisyyttä käsillä olevan ilmiön objektiiviseen tarkasteluun. Fiktion suojusta

1 Nyberg, C. Fiction in Drama Education Offers Learning Opportunities for All: Philosophical Perspectives in Drama Education. *The European Journal of Social and Behavioural Sciences EJSBS Volume XIV* (2015).

pääsee käsittelemään todellisia tunteita ilman, että ne koskettavat liian henkilökohtaisesti tai liian syvästi².

Kuvitteellisten tilanteiden kautta osallistujat pääsevät draama-toiminnan aikana harjoittelemaan lukuisia erilaisia taitoja, joista korostuvat erityisesti vuorovaikutukseen ja yhteistyöhön keskittyvät ihmissuhdetaidot. Fiktiivisessä todellisuudessa on mahdollisuus sekä luoda normeja, että rikkoa niitä, sillä fiktion säännöt voivat olla täysin erilaiset kuin normaalissa arjessa³. Draamaohjaajan tulee huolehtia siitä, että fiktion ja todellisuuden raja tulee oppilaille selväksi, muussa tapauksessa osallistujat joutuvat käyttämään ylimääräistä energiaa selvittääkseen, mikä on totta ja mikä ei. Kun fiktion ja todellisuuden raja on selvä, pääsevät osallistujat keskittymään siihen, mitä kuvitteellisessa todellisuudessa toimimisesta voidaan oppia.⁴

Draamasopimus

Draamasopimus solmitaan ennen draamaprosessin alkua ohjaajan ja osallistujien välille. Se muun muassa määrittelee ohjaajan ja osallistujien välisen yhteisymmärryksen toiminnan tavoitteista, sitouttaa draamatyöskentelyn vaatimuksiin, sekä tarjoaa lähtökohdan keskustelulle ja reflektoinnille draamassa opitusta ja koe-tusta⁵. Draamasopimus sisältää jonkinlaiset säännöt draamassa toimimisesta, siitä mitä itseltä odotetaan ja mitä voi odottaa muilta

2 Oatley, K. Why Fiction May Be Twice as True as Fact: Fiction as Cognitive and Emotional Simulation. *Review of General Psychology* 3, no. 2 (1999): 101.

Toivanen, T. *Kasvuun!: Draamakasvatusta 1-8-vuotiaille*. WSOYpro, 2010.

3 Heikkinen, H. *Draaman maailmat oppimisaueina: Draamakasvatuksen vakava leikkillisuus*. Jyväskylän yliopisto, 2002.

4 Neelands, J. *Making Sense of Drama: A Guide to Classroom Practice*. Heinemann Educational Books, 1984.

5 Neelands, J. *Making Sense of Drama: A Guide to Classroom Practice*. Heinemann Educational Books, 1984.

osallistujilta, mutta se kattaa myös yhteisymmärryksen siitä, miten draaman maailmassa on oikein toimia⁶. Draamasopimusta ei välttämättä tehdä aina draamatoiminnan alussa, vaan se saatetaan tehdä draamaprosessin alussa⁷.

Vaikka draamatoiminnassa asiat eivät olisi todellisia, ne ovat todenmukaisia. Draamatoiminnassa kaikkea fiktiota onkin syytä pitää totuutta kuvaavana⁸. Tärkeää on se, että kaikki draamaan osallistuvat sitoutuvat pitämään asioita tosina, vaikka tietävät etteivät ne sitä ole. Dorothy Heathcote puhuu ilmiöstä nimeltä ”draamasilmät” (drama eyes), joiden avulla voimme nähdä asioita mielessämme.⁹ Draamaohjaajan ja osallistujien välisen draamasopimuksen keskeinen elementti, toiminnan ja tilan rajaaminen (framing), auttaa draaman fiktiivisen maailman luomisessa.¹⁰

Anna-Lena Østernin mukaan draamasopimus on fiktiosopimus, siis sopimus siitä, miten kuviteltu todellisuus, eli fiktio, rakennetaan ja miten siinä toimitaan. Sopimuksessa määritetään muun muassa kuvitteellisen ajan ja paikan rajat, roolin ottamisen ja siitä poistumisen tavat, ero roolihahmon ja roolin ottavan henkilön välillä, sekä se, miten draamaprosessi päätetään. Merkitykset muodostuvat osallistujien kyetessä vakavaan leikillisyyteen, eli kokemaan ja tuntemaan todellisia tunteita ja ajatuksia fiktion ja symbolien

6 Neelands, J. *Beginning Drama 11-14 2nd ed.* David Fulton Publishers, 2004.

7 Toivanen, T. *Kasvuun!: Draamakasvatusta 1-8-vuotiaille.* WSOYpro, 2010.

Toivanen, T. & Pyykkö, A. Group Factors as a Part of Drama Education. *The European Journal of Social & Behavioral Sciences* 2, no. 2 (2012): 150–168.

8 Nyberg, C. Fiction in Drama Education Offers Learning Opportunities for All: Philosophical Perspectives in Drama Education. *The European Journal of Social and Behavioural Sciences EJSBS Volume XIV* (2015).

9 Heathcote, D. & O’Neill, C. *Dorothy Heathcote on Education and Drama: Essential Writings.* Routledge, 2015.

10 Heikkinen, H. *Draaman maailmat oppimisaueina: Draamakasvatuksen vakava leikillisuus.* Jyväskylän yliopisto, 2002.

kautta.¹¹ On tärkeää onnistuneen draamasopimuksen kannalta, että jokainen osallistuja ymmärtää oman vastuunsa fiktiivisen todellisuuden ylläpitämisessä. Heikkisen mukaan draamasopimusten ja kehystämisen avulla voidaan luoda tiloja fiktion ja todellisuuden välille, joissa merkitysten muodostamista ja oppimista tapahtuu¹².

Mitä on fiktiossa toimiminen?

Draamatoiminnassa tilanteita, joissa toimitaan roolissa tai muutoin kuvitteellisessa todellisuudessa, on paljon. Draamassa tärkeää on tehdä selväksi todellisuuden ja fiktion raja. Tämä on oleellista sen kannalta, millä tavoin osallistujat suhtautuvat fiktion ja näkevät oman paikkansa suhteessa siihen. Mikäli todellisuuden ja fiktion raja jää epäselväksi, ei toimintaa välttämättä voida katsoa fiktiossa toimimiseksi, vaikka se olisikin ohjaajan intentio¹³. Fiktiossa toimimiseksi voidaan lukea tilanteet, joissa osallistuja itse toimii jossakin toisessa roolissa kuin omana itsenään, sekä tilanteet, joissa ohjaaja toimii jossakin roolissa, ja osallistujat siis osallistuvat fiktiiviseen toimintaan omana itsenään. Osallistujat voivat toimia esimerkiksi leikin tai kohtauksen aikana roolihahmossa. Ohjaaja voi myös toimia roolissa esimerkiksi kuuma tuuli -harjoituksessa, jolloin osallistujat toimivat fiktiivisessä todellisuudessa, vaikka eivät itse toimi roolissa. Draamatoiminta hyödyntää osallistujien omia tunteita ja kokemuksia. Draaman avulla voidaan myös käsitellä poikkeuksellisen hankalia tai kipeitä asioita, kuten esimerkiksi kiusaamista, syrjäytymistä

- 11 Østern, A-L. Vad är ett fiktionskontrakt? *Drama, Dramaturgi och Kulturell Läsfärdighet: Svenska Modersmåslärafröreningens Årsskrift 2005*. Toim. Østern, A-L. Åbo Akademi, Pedagogiska fakulteten, 2005.
- 12 Heikkinen, H. *Draaman maailmat oppimisaueina: Draamakasvatuksen vakava leikillisuus*. Jyväskylä yliopisto, 2002.
- 13 Neelands, J. *Making Sense of Drama: A Guide to Classroom Practice*. Heinemann Educational Books, 1984.

tai kuolemaa. Työtapojen tulisi kuitenkin etäännyttää näistä tunteista riittävästi, jotta niiden käsittelystä ei tule osallistujille liian raskasta tai ahdistavaa.

Draamatoiminta ja fiktiivinen todellisuus

Draamatoiminnassa käytettyjä fiktiota luovia työtapoja on useita, ja niiden avulla voidaan korostaa kuvitteellisessa todellisuudessa toimimista eri tavoin. Yksittäisen draamatyötavan käyttöä kutsutaan *draamatilanteeksi*, ja useampien työtapojen muodostamasta tarinallisesta kokonaisuudesta voidaan käyttää nimitystä *draamaprosessi*, *prosessidraama* tai *draamatarina*¹⁴.

Prosessidraama on keskeinen fiktiota luova draaman toimintamuoto. Heikkinen kuvaa prosessidraamalle tunnusomaisia piirteitä: Fiktiota ja rooleja luodaan yhdessä ryhmän kesken, opettaja roolissa -työtapa on osa toimintaa, draamaprosessin aikana liikutaan fiktion ja todellisuuden välillä eri keinoin, ja merkityksiä luodaan etäännyttämisen ja reflektoinnin kautta¹⁵. Cecily O’Neillin mukaan prosessidraamassa osallistujat samanaikaisesti sekä kokevat draaman tapahtumat ja tunteet, että ovat vastuussa niiden toteuttamisesta¹⁶. Draamaprosessin osallistujat toimivat siis sekä kokijan että katsojan roolissa samanaikaisesti. Fiktiivisissä rooleissa ja todellisuudessa toimiminen, sekä tarinallisuus fiktion luomisen keinona korostuvat myös *kertovassa draamatoiminnassa*. Neelands määrittelee kertovan toiminnan draamalliseksi toiminnaksi, jossa huomio

14 Toivanen, T. *Lentoon!: Draama ja teatteri perusopetuksessa 2nd ed.* Sanoma Pro, 2015.

15 Heikkinen, H. *Allvarlig Lekfullhet i Dramapedagogiska Genrer. Drama, Dramaturgi och Kulturell Läsfärdighet: Svenska Modersmålsläraresföreningens Årsskrift* 2005. Toim. Østern, Al-L. Åbo Akademi, Pedagogiska fakulteten, 2005.

16 O’Neill, C. *Drama Worlds: A Framework for Process Drama.* Heinemann, 1995.

kiinnitetään esimerkiksi draamaprosessin juonen kehittymisen kannalta merkityksellisiin kohtaamisiin tai tapahtumiin.¹⁷

Esteettinen kahdentuminen ja potentiaalinen tila

Termillä esteettinen kahdentuminen tarkoitetaan todellisuuden ja fiktion olemassaoloa samanaikaisesti. Täydellinen uppoutuminen draamaan tai leikkiin antaa mahdollisuuden tarkastella maailmaa samanaikaisesti sekä roolin ja draamamaailman kautta, että omana itsenään¹⁸. Hannu Heikkinen käyttää siitä myös nimitystä *methexis*, jolla hän kuvaa hetkeä, jolloin roolia suunnitellaan, tilaa tai aikaa muutetaan fiktiiviseksi, tai fiktiossa toimitaan tai sitä seurataan. Kuvitteelliseen maailmaan astuttaessa todellisuus ei kuitenkaan katoa mihinkään.¹⁹ Draamatoiminnassa esteettistä kahdentumista tapahtuu, kun osallistuja tarkastelee kuviteltua tilannetta ensin roolihahmonsa näkökulmasta ja fiktiivisen tilanteen jälkeen omana itsenään. Tämä synnyttää potentiaalisen tilan, jossa osallistujalla on mahdollisuus oppia ja ymmärtää uutta näitä näkökulmia yhdistämällä.²⁰ Potentiaaliseen tilaan siirtyminen on tapa liikkua erilaisista oppimisen konteksteista toiseen poistumatta esimerkiksi luokkatilasta. Prosessidraaman tilanteet ovat fiktiivisiä, mutta osallistujien kyky ”heittäytyä uskomaan” muuttaa ne todeksi.²¹

17 Neelands, J. & Goode, T. *Structuring Drama Work: A Handbook of Available Forms in Theatre and Drama*. Cambridge University Press, 1990.

18 Heikkinen, H. *Draaman maailmat oppimisaueina: Draamakasvatuksen vakava leikillisuus*. Jyväskylän yliopisto, 2002.

19 Heikkinen, H. *Draaman maailmat oppimisaueina: Draamakasvatuksen vakava leikillisuus*. Jyväskylän yliopisto, 2002.

20 Toivanen, T. Pohdintaa Draamakasvatuksen Perusteista Suomalaisessa Koulukontekstissa – Opetusmenetelmä Vai Taideaine. *Kasvatus* 2 (2012): 192–198.

21 Bowell, P., Heap B. S., Airaksinen R., Korhonen P., & Korhonen, P. *Prosessidraama: Polkuja Opettamiseen ja Oppimiseen*. Draamatyö, 2005.

Keinoja nostaa fiktiossa toimimisen määrää draamatoiminnassa

Tutkimuksessani hahmottelin suunnittelumallin fiktiossa toimimiseen käytetyn ajan lisäämiseksi draamatoiminnan aikana. Se on apuväline, jota voi hyödyntää draamaoppituntien tai -toiminnan suunnitteluun. Vaikka draamatoiminnan reflektointi jälkeensä on tärkeää, on jo suunnitteluvaiheessa mahdollista huomioida keinot, joilla voi lisätä fiktiossa toimimiseen käytettyä aikaa draamatoiminnan aikana.

Draamatoimintaa suunniteltaessa fiktiossa toimimisen näkökulmasta kannattaa huomioida seuraavat asiat:

1. Kuinka paljon aikaa osallistujat käyttävät fiktion suunnitteluun?
2. Minkälaisilla keinoilla fiktiota luodaan?
3. Minkälaisella intensiteetillä osallistujat ottavat osaa fiktiossa toimimiseen?

Seuraavaan taulukkoon on koottu fiktiossa toimimisen kuusi osa-alueita, niiden pohjalta kehitellyt apukysymykset työskentelyn suunnittelun tueksi, sekä esimerkkejä siitä, kuinka fiktiossa toimimista kullakin osa-alueella voitaisiin draamatoiminnan aikana nostaa.

Suunnittelumalli fiktiossa toimimisen määrän nostamiseksi draamatoiminnassa

Fiktiossa toimimisen osa-alue	Apukysymykset	Esimerkit draamatoiminnassa
<p>Fiktiivisessä todellisuudessa toimimisen osuus tuokion kokonaisuudesta</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Ohjaaja hyödyntää kuvitteellista todellisuutta ▶ Osallistujat toimivat kuvitteellisessa todellisuudessa 	<p>Voiko tapahtumapaikka sijoittua fiktiiviseen todellisuuteen? Onko draamaprosessilla fiktiivistä tapahtumapaikkaa, johon myös esimerkiksi lämmittelyleikki voi sijoittua?</p>	<p>Lämmittelyleikin tapahtumapaikka muuttuu fiktiiviseksi, jos ohjaaja kertoo osallistujille tapahtumien paikan. ”Kävelet ruuhkaisella kadulla / metsässä / uimahallissa...”</p>
<p>Fiktiivisissä rooleissa toimimisen osuus tuokion kokonaisuudesta</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Osallistujilla on mahdollisuus toimia fiktiivisissä rooleissa työskentelyn aikana. 	<p>Voiko osallistuja toimia jonakin muuna henkilönä kuin omana itsenään saavuttaakseen tunnin tavoitteet? Onko draamaprosessissa roolihenkilöitä, joiden roolissa osallistuja voi toimia?</p>	<p>Osallistuja saa toimia fiktiivisessä roolissa esimerkiksi kuumassa tuolissa tai still -kuvassa; lämmittelyleikissä ohjaaja kertoo osallistujalle, minkälaisen henkilön roolissa toimitaan. ”Olet maanviljelijä / hammaslääkäri / Peppi Pitkätossu...”</p>
<p>Fiktio tarkastelu tai suunnittelu omana itsenään</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Osallistujilla on mahdollisuus suunnitella fiktiivisiä tilanteita 	<p>Onko osallistujilla aikaa ja mahdollisuuksia suunnitella esimerkiksi still -kuvaa tai kohtausta? Auttaako suunnittelu kehittämään draamatoiminnan fiktiivistä todellisuutta? Vaatiiko työtapaa suunnittelua?</p>	<p>Työtapoja valittaessa huomiota voi kiinnittää toimintaan, jossa osallistujat saavat mahdollisuuden keksiä ja kokeilla esimerkiksi lyhyttä kohtausta ennen sen näyttämistä muulle ryhmälle.</p>
<p>Millä keinoilla fiktiota luodaan?</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Arvioinnin kohteena keinojen tarkoituksenmukaisuus, onnistuminen ▶ Roolimerkit ▶ Muut keinot (esineet, tilan järjestäminen, ääni jne.) ▶ Työtavat ▶ Tarinallisuus 	<p>Onko toiminnan aikana käytössä esimerkiksi roolimerkkejä tai muita artefakteja, jotka nostavat fiktiossa toimimisen tasoa? Voiko fiktiiviseen maailmaan siirtymisen aloittaa esimerkiksi kertomuksen avulla?</p>	<p>Fiktiivistä todellisuutta voidaan korostaa esimerkiksi muuttamalla tilan järjestystä tai muuttamalla valaistusta. Roolimerkkien avulla fiktiiviset henkilöt voidaan erottaa osallistujista.</p>

<p>Kuinka selkeästi ohjaaja pystyy tuomaan esille todellisuuden ja fiktion rajan?</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Kuinka selkeää fiktion ja todellisuuden raja on osallistujille? 	<p>Ymmärtävätkö osallistujat, milloin toimitaan todellisessa ja milloin fiktiivisessä maailmassa? Mitä eroa on draamallisella kokemisella roolin kautta, tai kokemisella omana itsenään? Onko eron tekeminen tärkeää?</p>	<p>Ohjaaja voi toimia roolissa ja ottaa käyttöönsä roolimerkin silloin, kun tutustutaan fiktiiviseen henkilöön tai paikkaan. Ohjaaja voi myös omalla puheellaan kertoa, mikä on tapahtumien todellisuus ja samalla ohjata osallistujien mielikuvitusta: ”Olemme nyt autiolla saarella...”</p>
<p>Kuinka intensiivisesti osallistujat sitoutuvat fiktiiviseen työskentelyyn?</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Osallistumisen intensiteetti ▶ Keskittyminen ▶ Innostuneisuus ▶ Suhtautuminen 	<p>Millä tavoin voidaan sitouttaa osallistujia toimimaan fiktiivisessä todellisuudessa? Miten voidaan pitää yllä osallistujien innostusta toimintaa kohtaan?</p>	<p>Toimiva draamasopimus on intensiteetin säilymisen edellytys. Mikäli osallistujien keskittyminen herpaantuu, voidaan palauttaa mieleen draamasopimuksessa sovittuja asioita. Uteliaisuutta ja innostusta herättävät työtavat lisäävät osallistujien motivaatiota toimia fiktiivisen todellisuuden sääntöjen mukaisesti.</p>

Draamatoiminnan fiktiossa toimimiseen käytettävän ajan pohdinta suunnitteluvaiheessa ohjaa draamaohjaajan ajattelua ja antaa vahvemmat perusteet omille ratkaisuille. Suunnittelumallin pyrkimyksenä on myös auttaa suunnittelemaan draamatuoki-oista ja -prosesseista eheämpiä kokonaisuuksia, joissa esimerkiksi jokaisessa työvaiheessa toimitaan samassa fiktiivisessä todellisuudessa. Kuvitellussa todellisuudessa ja kuvitteellisissa rooleissa toimimista, sekä niiden suunnittelua draamatoiminnassa voidaan perustella niiden yhteydellä *esteettisen kahdentumisen* aikaansaaman *potentiaalisen tilan* saavuttamiseen²². Fiktioin luomisen keinot vaikuttavat siihen, kuinka selkeä käsitys osallistujilla on toden ja kuvitellun rajasta. Nämä ratkaisut liittyvät ohjaajan tekemiin valintoihin työta-voista²³ ja skenografisista elementeistä²⁴. Toimiva draamasopimus ohjaajan ja osallistujien välillä taas lisää osallistujien sitoutumista draamatoimintaan²⁵, ja vakava leikillisuus oikein hyödynnettynä auttaa osallistujia kokemaan kuvitteellisen todellisuuden tapahtumat merkityksellisinä²⁶.

Suunnittelumallia ei kuitenkaan tarvitse hyödyntää siten, että kuvitteellisessa todellisuudessa toimimisen tasoa yritettäisiin väkisin nostaa jokaisella osa-alueella. Ohjaajan tehtävä on löytää perusteltuja ratkaisuja asettamiensa tavoitteiden saavuttamiseksi. Suunnittelumallin ideana on ohjata pohtimaan mahdollisia vaihtoehtoisia työtapoja ja muita elementtejä, joissa fiktiossa toimimisen ulottuvuus on otettu huomioon. Seuraavissa kappaleissa käsittelen

22 Heikkinen, H. *Draamakasvatus: Opetusta, Taidetta, Tutkimista!* Minerva, 2005.

23 Neelands, J. & Goode, T. *Structuring Drama Work: A Handbook of Available Forms in Theatre and Drama*. Cambridge University Press, 1990.

24 Toivanen, T. *Kasvuun!: Draamakasvatusta 1-8-vuotiaille*. WSOYpro, 2010.

25 Neelands, J. *Beginning Drama 11-14 2nd ed.* David Fulton Publishers, 2004.

26 Heikkinen, H. *Draaman maailmat oppimisaalueina: Draamakasvatuksen vakava leikillisuus*. Jyväskylän yliopisto, 2002.

tarkemmin draamatoimintaa ja draamatyöskentelyn fiktiossa toimimisen elementtejä.

Draamatoiminta

Draamatoiminta noudattaa usein samankaltaista rakennetta. Se alkaa lähes poikkeuksetta lämmittelyleikillä. Toisiin leikkeihin on helpompaa sisällyttää elementtejä fiktiossa toimimisen osa-alueilta, toisinaan taas leikit perustuvat esimerkiksi kehon lämmittelyyn, tai reaktionopeuden kehittämiseen. Lämmittelyleikkien tarkoituksena on virittäytyä oppitunnin tunnelmaan ja purkaa energiaa ennen draamatyöskentelyn alkua. Lämmittelyvaihe on usein lyhyt, eikä se aina sisällä kovinkaan monia mahdollisuuksia toimia fiktiossa. Tämä on kuitenkin ymmärrettävää ottaen huomioon lämmittelyvaiheen tavoitteet.

Fiktiossa toimiminen draamatoiminnan aikana vaatii ohjaajalta toisinaan enemmän ja toisinaan vähemmän suunnittelua. Työtavoista monet eivät sisällä lainkaan suunnittelua, tai suunnittelu tapahtuu improvisoiden. Tällaisissa työtavoissa, kuten esimerkiksi *kuuma tuoli*, fiktiossa toimimisen mahdollisuuksia on runsaasti, vaikka fiktiossa toimimisen suunnitteluun ei käytettäisi aikaa. Toisaalta, on olemassa monia sellaisia työtapoja, kuten *still-kuvat* tai ryhmien luomat omat kohtaukset, joissa suunnittelulla on tärkeä osa fiktiivisten maailmojen tai roolihenkilöiden luomisessa. Fiktiossa toimimisen osuus lisääntyy usein draamatoiminnan edetessä.

Draamatoiminnan ohjaaminen ja roolissa toimiminen

J. L. Moreno hahmottelee rooliteoriaa, joka kattaa kolme erilaista tapaa olla roolissa: (1) roolin ottaminen (role taking), jolla tarkoitetaan valmiiseen rooliin astumista, (2) roolileikki (role playing), joka antaa henkilölle enemmän vapautta, sekä (3) roolin luominen

(role creating), joka antaa tilaa spontaaniudelle ja improvisaatiolle²⁷. Draamatoiminnassa pystytään hyödyntämään näitä ihmiselle luontaisia tapoja toimia roolissa. Draamaa voi ohjata omana itsenään, tai ottamalla toimintaa tukevan roolin. Astuessaan itse rooliin ohjaaja auttaa osallistujia sitoutumaan draaman maailmaan ja samalla uskomaan fiktiiviseen todellisuuteen²⁸. Työtavasta käytetään nimeä *opettaja tai ohjaaja roolissa*, millä tarkoitetaan sitä, että opettaja tai draaman ohjaaja toimii jonakin muuna henkilönä kuin omana itsenään. Opettaja roolissa on yksi keskeisimmistä työtavoista, joilla draamassa voidaan luoda fiktiivistä todellisuutta, kun henkilö, tila ja aika eivät enää vastaa todellisuutta²⁹. Osallistujat astuvat fiktion maailmaan, kun he hyväksyvät, että ohjaajan tilalla on joku toinen, fiktiivinen henkilö. Tästä esimerkkinä toimii Dorothy Heathcoten kehittämä *asiantuntijan mantteli* (Mantle of the Expert), jonka avulla ohjaaja ja osallistujat yhdessä omaksuvat ammattilaisen tai asiantuntijan roolin, jossa toimivat kuvitelluissa tilanteissa. Ohjaajalla on käytössään pääsääntöisesti kolme roolia: (1) kollegan tai esimiehen, (2) mentorin tai (3) jonkin ulkopuolisen roolihenkilön.³⁰ Roolissa toimiminen on keskeinen osa fiktiossa toimimista draamatyöskentelyssä.

Draamatoiminnassa skenografisia elementtejä, kuten lavasteita ja rekvisiittaa, ei usein käytetä, tai ne ovat vain hyvin viitteellisiä, sillä fiktion maailma luodaan pääsääntöisesti osallistujien

27 Moreno, J. L. *Who Shall Survive? Foundations of Sociometry, Group Psychotherapy and Sociodrama*. Beacon House, 1953.

28 Cranston, J. W. *Transformations Through Drama: A Teacher's Guide to Educational Drama*, Grades K-8. Jenfred Press, 1995.

29 Toivanen, T. *Lentoon!: Draama ja teatteri perusopetuksessa 2nd ed.* Sanoma Pro, 2015.

30 Heathcote, D. & O'Neill, C. *Dorothy Heathcote on Education and Drama: Essential Writings*. Routledge, 2015.

mielikuvituksen avulla³¹. Esimerkiksi prosessidraamassa käytettyjen esineiden ei tarvitse olla tyyppillistä teatterirekvisiittaa, vaan ne toimivat kyseisen esineen symbolina³². Tarvittavia elementtejä voidaan luoda esimerkiksi miimisesti, tai niihin voidaan viitata jollakin muulla tavalla. Prosessidraamassa voidaan tehdä erilaisia elementtejä näkyväksi ilman mitään konkreettisia esineitä, esimerkiksi osoittamalla niiden paikka tilassa³³. Roolimerkit ovat keskeisimpiä visuaalisia elementtejä, joiden avulla draamatuokioiden fiktiivistä maailmaa luodaan. Draamatoiminnassa hyödynnetään usein osallistujien mielikuvitusta ja kykyä kuvitella erilaisia asioita ympärilleen.

Vakava leikillisuus

Leikillisuus mahdollistaa uuden oppimisen ja luomisen. Hans-Georg Gadamerin mukaan leikin "vakavuus" antaa leikille merkityksen, ja se on mahdollista saavuttaa vain silloin, kun leikkijä kadottaa itsensä leikkiin. Leikkijä tietää leikkivänsä ja ymmärtää, mitä leikki on, mutta ei tarkasti tiedä mitä tietää tämän tietäessään. Vakavuus ei siis loitonna leikistä, vaan on sen oleellinen osa.³⁴

Vakava leikillisuus on osa onnistuneen draamaprosessin saavuttamista. Kuviteltua todellisuutta on mahdollista rakentaa ja ylläpitää ainoastaan silloin, jos draamaprosessiin osallistuvat ovat vakavissaan. Fiktiossa voidaan toimia, jos fiktion maailmasta on yhteisymmärrys, ja se hyväksytään totena draamaprosessin ajan.

31 Toivanen, T. *Lentoon!: Draama ja teatteri perusopetuksessa 2nd ed.* Sanoma Pro, 2015.

32 Eriksson, S. A. Distancing at Close Range: Making Strange Devices in Dorothy Heathcote's Process Drama Teaching Political Awareness Through Drama. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance* 16, no. 1 (2011): 101-123.

33 Bowell, P., Heap B. S., Airaksinen R., Korhonen P., & Korhonen, P. *Prosessidraama: Polkuja Opettamiseen ja Oppimiseen.* Draamatyö, 2005.

34 Gadamer, H.-G. *Truth and Method 2nd ed.* Sheed and Ward, 1979.

Draaman avulla osallistujille voidaan tarjota tilanteita, joissa leikin voi ottaa vakavasti, ja tällöin tarjoutuu myös mahdollisuus oppia siitä³⁵. Draamatoiminnan aikana luodut mielikuvitukselliset maailmat luovat mahdollisuuksia tilanteiselle oppimiselle (situated learning), vaikka tilanteet ovatkin mielikuvituksen tuotetta³⁶.

35 Owens, A. & Barber, K. *Draamasuunnistus: Prosessidraaman Arviointi ja Reflektointi*. Draamatyö, 2002.

36 Andersen, C. Learning in 'As-if' Worlds: Cognition in Drama in Education. *Theory into Practice* 43, no. 4 (2004): 281–286. doi:10.1207/s1543042tip4304_6.

Toimintamuotojen vaikutuksesta oppilaiden draamatoimintaan sitoutumiseen

NELLI LOUHIVUORI

Tässä luvussa käsitellään toimintamuotojen ja työtapojen valintaa draamassa. Tavoitteena on kuvata, miten draamaa ohjaava pystyy omalla toiminnallaan sekä toimintamuotojen valinnalla tukemaan ohjattavien sitoutumista draamatoimintaan sekä ryhmäluovuutta. Luvussa avataan ensiksi käsitettä opetusmuoto, josta draamaopetuksen viitekehyksessä käytetään käsitettä toimintamuoto. Lisäksi kuvataan toimintamuotojen valintaa draamassa sekä niiden yhteyttä luovaan toimintaan. Lopuksi esitellään draaman toimintamuotoja tutkineen tapaustutkimuksen avulla löydettyjä havaintoja ohjaajan toiminnan sekä toimintamuotojen valinnan vaikutuksista draamatunneilla.

Opetusmuodot

Draamaa ohjaava pystyy toimintamuotoja koskevien valintojensa avulla tehostamaan opetusta, sen sisältöä sekä päämäärää. Tilanteeseen sopivan opetusmuodon valintaan vaikuttavat sisällön, opetuksen tarkoituksen ja päämäärän lisäksi oppilaisiin liittyvät tekijät, kuten ikä, persoonallisuuspiirteet, erityistarpeet ja huomion

säilymisen kesto¹. Koskenniemen opetuksen teoriamallin taustalla on käsitys, jonka mukaan opetusmuotojen monipuolinen käyttö on yhteydessä muun muassa ryhmän myönteiseen tunnelmatoon, oppilaiden aktiivisuuteen sekä opettajan joustavuuteen. Yksipuoliseen opetusmuotojen käyttöön liittyvät puolestaan opettajakeskeisyys sekä opetusmateriaaliin ja opettajan auktoriteettiin perustuva opetus.²

Opetusmuodoilla voidaan vaikuttaa opetukseen ja sen myötä oppimiseen suoraan tai epäsuorasti. Suoralla opetuksella viitataan esimerkiksi opettajajohtoiseen opetukseen (esim. opettaja näyttää kuinka tulisi toimia), jonka edellytyksenä on oppilaiden keskittynyt huomio opettajaan. Sen eduksi nähdään tehokkuus, koska opettaja voi nopeasti ja samanaikaisesti esittää koko opetettavalle ryhmälle opetettavat sisällöt. Suora opetus soveltuu erityisesti perustavanlaatuisten sääntöjen oppimiseen, toisin sanoen niiden sisältöjen, jotka täytyy opetella ulkoa myöhempää soveltamista varten. Siinä opettaja toimii informaation välittäjänä ja oppilaat vastaanottajina. Menetelmä on kritisoitu sekä vanhanaikainen, koska siinä oppilaan aktiivinen rooli ohitetaan täysin. Näin ollen oppilaiden motivaatiota on vaikea ylläpitää ja opetus ei tue luovan oppimisen tai luovien tilanteiden syntymistä luokassa.³

Epäsuorat opetusmuodot puolestaan korostavat oppilaiden aktiivista roolia omassa oppimisessa. Oppilaan aktiivisuus korostuu, koska häntä tuetaan kehittämään omia ideoita, testaamaan niitä sekä tekemään johtopäätöksiä ja keskustelemaan niistä. Aktiivisessa roolissa oppilaat sitoutuvat toimintaan sekä oppimiseen. Samalla oppilaat kehittyvät ongelmanratkaisutaidoissaan

1 Moore, K. D. *Effective instructional strategies – From theory to practice*. SAGE Publications, 2015.

2 Uusikylä, K. & Atjonen, P. *Didaktiikan perusteet*. WSOY, 2005.

3 Neelands, J. *Making sense of drama. A guide to classroom practice*. Heinemann Educational Books Ltd, 1984.

sekä kriittisyydessään, koska tieto ei ole valmiiksi pureskeltua. Näin omaksutulla tiedolla on myös mahdollinen siirtovaikutus koulun kontekstien ulkopuolelle. Epäsuorissa opetusmuodoissa painopiste on opettajan sijaan oppilaassa. Oppilaiden vapaampi työskentely vaatii kuitenkin sen ohjaajalta huolellista pohjasuunnittelua sekä läsnäoloa, jotta oppimistoiminta tapahtuu suunnitelmien mukaisesti. Epäsuoria opetusmuotoja ovat keskustelu sekä heuristiset menetöt. Keskustelun kaltaisella opetusmuodolla pyritään luomaan syvempää ymmärrystä käsiteltävistä aiheista ja erityisesti tuomaan erilaisia näkökulmia esiin.⁴ Keskustelujen kautta on myös helpompi päästä käsiksi oppilaiden käsityksiin, asenteisiin sekä ennakkoluuloihin verrattuna suoriin opetusmuotoihin, jotka eivät jätä oppilaiden äänelle samanlaista tilaa.

Suoria sekä epäsuoria opetusmuotoja voidaan käyttää yhdessä tukemaan toistensa vaikutusta sekä pyrkimyksiä opetuksessa. Yleisesti erilaisten opetusmuotojen vaihtelun avulla voidaan pyrkiä ylläpitämään oppilaiden mielenkiinto sekä motivaatio. Erilaiset toiminnan muodot rytmittävät draamatoimintaa sekä edistävät oppilaiden parempaa jaksamista. Kun tuntien rytmi on sopiva, ei tilaa jää ylimääräiselle tekemättömyydelle sekä odottamiselle, mikä puolestaan saattaa johtaa tuntiin sitoutumisen herpaantumiseen.

Draaman opetusmuodot

Edellä mainittua opetusmuotojen määritelmää ei täysin voida soveltaa draamaan, koska muun muassa tilan käyttö on draamassa erilainen verrattuna perinteiseen pulpettimuotoiseen luokkatyöskentelyyn. Tilan lisäksi draamassa käytetyt roolit, oppimateriaalit, opetuksen tavoitteet ja sisällöt sekä herkkyyks luovat opetukselle

4 Moore, K. D. *Effective instructional strategies – From theory to practice*. SAGE Publications, 2015.

omat huomioon otettavat tarpeet. Perinteisen opetusmuotojen jaon mukaisesti draamaopetuksessa käytetään pääasiassa epäsuoria opetusmuotoja eli pyritään opetukseen, jossa oppilas on aktiivinen tekijä omassa oppimisprosessissaan. Draaman toimintamuodot voidaan jakaa osallistaviin (draamatyötavat ja prosessidraama), soveltaviin (tarina-, forum ja yhteisöteatteri) ja esittäviin (teatteri) muotoihin.

Opettajan tehtävä draaman toteuttamisessa on keskeinen. Hänet voidaan draamassa nähdä ennemminkin läsnä olevana ohjaajana, jonka osallisuuden taso vaihtelee tilanteen mukaan. Ohjaajan tulee luopua kaikkivoivan asiantuntijan roolista ja toimia ennemmin kiinnostuneena kuuntelijana kuin kertojana. Ohjattavien aikaisemmat kokemukset ovat merkittäviä uuden oppimisen kannalta ja ohjaajan tärkeänä tehtävänä onkin löytää yhteyksiä aikaisemman tiedon sekä uuden, opitun tiedon välille.⁵

Ohjaajalla täytyy olla suunnitelma ja tavoitteet draamalle, jotta toiminnalla on suunta. Draaman tulisi tarjota ohjattaville strukturoitu tila pohdinnalle, tulkinnoille ja aktiiviselle tutkimiselle. Samoin fyysisen tilan käyttöä oppimisen edistämiseksi tulee suunnitella, kun pulpetit sekä tuolit poistetaan draamatunneiksi. Draama ei synny ohjaajan auktoriteetin hiljaisesta tottelemisesta, vaan kehittyminen draamatyössä vaatii sen hyväksymistä, että painopiste siirtyy opettajakeskeisyydestä oppilaskeskeisyyteen ja oppijan omaan oppimiseen⁶. On kuitenkin myös työtapoja, joita ohjaaja voi ohjeistaa ja toteuttaa opettajalähtöisesti tai niin, että ohjattavat toimivat yksin, pareittain tai pienryhmissä.

Draamassa ohjattavat toimivat useammin ryhmässä kuin yksin eli toimintamuotona toimii yleisesti ryhmämuotoinen oppiminen.

5 Neelands, J. *Making sense of drama. A guide to classroom practice*. Heinemann Educational Books Ltd, 1984.

6 Neelands, J. *Making sense of drama. A guide to classroom practice*. Heinemann Educational Books Ltd, 1984.4.

Ryhmämuotoisuus tukee ohjattavien kesken syntyvää informaalia oppimista, kun he keskustellen ja pohtien opettavat samalla toisiinsa. Tämän kaltainen oppiminen ja opiskelu myös vapauttaa lapset keskinäisestä kilpailusta.

Draaman työtavat

Draamaopetuksen keskeinen piirre on erilaisten työtapojen käyttäminen ja niiden varioiminen, esimerkiksi käsiteltävän aiheen tai ryhmän tarpeiden mukaan. Työtavat eroavat toimintamuodoista siten, että ne toimivat työskentelyvälineinä draamassa. Ne toimivat kuitenkin draamassa toimintamuotojen tavoin eli vaikuttavat muun muassa ohjaajan ja ohjattavan väliseen kommunikaatioon ja yleiseen suhteeseen, ohjattavan aktiivisuuden tasoon ja sitoutumiseen sekä opetuksen tavoitteiden toteutumiseen. Näin ollen niitä tulee avata lukijalle draaman toimintamuotojen yhteydessä.

Neelands on jaotellut draaman työtavat neljään ryhmään sen mukaan, minkälaista draamallista toimintaa ne edustavat. Näitä ovat kontekstia rakentava toiminta, kertova toiminta, poeettinen toiminta sekä refleктоiva toiminta.⁷ Draamatyötapojen jaottelun on tehnyt myös muun muassa Tapio Toivanen⁸⁹. Kontekstia rakentavien työtapojen avulla ryhmä luo tai osallistuu draamalliseen toimintaan. Kontekstiin liittyvät draamassa käytetyt kuvitteelliset roolit, paikat ja aika antavat osallistujille tietoa kuvitteellisesta todellisuudesta, jota tarkastellaan sekä ohjaavat toimintaa. Esimerkkejä kontekstia rakentavista työtavoista ovat rooli seinälle, jolla rakennetaan kuvitteellista roolihahmoa; äänimaisema, jolla luodaan kuvitteellista ympäristöä; kollektiivinen piirtäminen ja kartat, joilla tehdään

7 Neelands, J. *Structuring drama work. A handbook of available forms in theatre and drama*. Cambridge University Press, 1990.

8 Toivanen, T. *Lentoon! Draama ja teatteri koulussa*. WSOY, 2007.

9 Toivanen, T. *Kasvuun!: Draamakasvatusta 1 – 8 -vuotiaille*. WSOYpro, 2010.

havaintoja ja päätelmiä kuvitteellisesta todellisuudesta; kirjeet ja patsastyöskentely, joilla tarkastellaan kuvitteellisia henkilöitä ja heidän välisiensä suhteita sekä tapahtumia; opettaja roolissa, jolla luodaan kuvitteelliset henkilöt, tila ja aika.¹⁰

Kertovat työtavat fokuoivat ryhmän toimintaa tiettyihin tapahtumiin tai kohtaamisiin, joiden nähdään olevan keskeisiä kerronnan tai juonen kehittymisen kannalta. Näiden työtapojen avulla yksilöt tai ryhmä yhdessä voi testata erilaisia juonellisia vaihtoehtoja ja pohtia mahdollista kehittymisen suuntaa. Kertovien työtapojen kautta toimintaa viedään eteenpäin kontekstiin sopivan kielen sekä käytöksen kautta. Esimerkkejä tästä työskentelyn muodosta ovat puhelin- tai radiokeskustelu, reportaasi, haastattelu tai kuulustelu, joilla juoni voi saada uusia käännteitä tai voidaan tuoda esiin erilaisia syy-seuraussuhteita; kuuma tuoli, joka tutustuttaa tarkemmin kuvitteelliseen hahmoon tai selkiyttää hahmon näkökulmaa juonen tapahtumiin.¹¹

Poettiseen toimintaan keskittyvät työtavat pyrkivät vapauttamaan ryhmän luoman toiminnan liiallisesta juonellisesta ennakoinnista tai ajattelusta. Kyseisten työtapojen avulla katsotaan tarinan kerronnan yli ja etsitään uusia näkökulmia käsiteltävään aiheeseen. Tarkoituksena on pohtia vaihtoehtoisia ratkaisuja tai tapoja edetä. Esimerkkejä työtavasta ovat forum-teatteri, jossa tarkastellaan, miten erilaiset ratkaisut vaikuttavat toisiin roolihenkilöihin ja päähenkilön tilanteen kehittymiseen; naamioteatteri ja mimiikka, joilla harjoitellaan kokonaisilmmaisua sekä sanatonta ilmaisua.¹²

Reflektioivan toiminnan kautta tarkastellaan merkityksiä ja kysymyksiä, joita ryhmän toiminta on herättänyt. Reflektioivien

10 Neelands, J. *Structuring drama work. A handbook of available forms in theatre and drama*. Cambridge University Press, 1990.

11 Neelands, J. *Structuring drama work. A handbook of available forms in theatre and drama*. Cambridge University Press, 1990.

12 Toivanen, T. *Lentoon! Drama ja teatteri perusopetuksessa*. Sanoma Pro Oy, 2015.

työtapojen kautta ryhmän jäsenet voivat tarkastella uudelleen ja kommentoida yhdessä koettua toimintaa. Työtapojen avulla tutkitaan esimerkiksi roolien sisäisiä ajatuksia fyysisestä toiminnasta sivussa. Osallistujat saavat refleктоivan toiminnan kautta mahdollisuuden myös miettiä draamassa kokemiaan asioita ja tuoda niitä esiin. Esimerkkejä työtavoista ovat hetken merkitseminen, jossa oppilaat etsivät luokasta paikan, missä he oppivat tai kokivat mielestään jotain tärkeää; pään äänet, joiden avulla voidaan syventää kuvitteellisten hahmojen, tapahtumien tai tilanteiden käsittelyä.¹³

Toimintamuotojen yhteys luovaan toimintaan

Opetusmuotoja määrittelevässä teoriassa esiteltiin kahtiajako suoriin sekä epäsuoriin opetusmuotoihin. Luovuuden kannalta merkittäviksi nousevat epäsuorat opetusmuodot, jotka korostavat oppilaan aktiivista roolia sekä sitoutumista toimintaan. Epäsuorina opetusmuotoina nimettiin muun muassa ongelmanratkaisu sekä yhteistoiminnallinen oppiminen, jotka edellyttävät oppilaan omaa ajattelua sekä osallistumista. Niissä opettajan rooli on tärkeä, mutta ei yhtä hallitseva kuin suorissa opetusmuodoissa. Opettaja pystyy opetusmuotoja koskevalla päätöksenteolla sekä omalla toiminnallaan vaikuttamaan siihen, minkälainen ympäristö luovuudelle opetuksessa syntyy. Se, miten paljon oppilaat tekevät yhteistyötä, pääsevät itse kokeilemaan sekä ihmettelemään, mikä on opettajan rooli suhteessa oppilaisiin ja toimintaan sekä minkälainen aika ja tila oppimiselle annetaan, ovat keskeisiä opetusmuotojen sekä luovuuden yhteyteen liittyviä tekijöitä. Tämä toteutuu useilla draaman työtavoilla, joissa oppilaat pääsevät ryhmässä aktiivisesti toimien ja kokiien ilmaisemaan ajatuksiaan sekä emootioitaan.

13 Toivanen, T. *Lentoon! Draama ja teatteri perusopetuksessa*. Sanoma Pro Oy, 2015.

Luovan toiminnan syntymistä voidaan tutkia sekä yksilön että ryhmän kannalta. Ryhmäluovuus nousee tärkeäksi luovuuteen liittyväksi käsitteeksi, kun tarkastelun kohteena on ryhmämuotoinen toiminta. Draamatoiminnan sekä draamassa oppimisen keskeinen piirre on yhteistoiminnallisuus, joten luovuus ei näin ollen ilmene välttämättä ainoastaan yksilön tasolla. Draamaprosessi onkin ryhmän jäsenten välistä ajattelua, kommunikaatiota ja toimintaa, kun he yhdessä pyrkivät löytämään vastausta ongelmaan tai luomaan fiktiivisen kohtauksen¹⁴. Ryhmäluovuus eroaakin yksilötason luovuudesta juuri sen interaktiivisen ja keskusteleavan luonteensa vuoksi¹⁵.

Luova opettaminen keskittyy opettajan toimintaan ja siihen, miten luovasti sekä innovatiivisesti hän opettaa oppilaita. Opettaja pystyy opetuksellaan innostamaan oppilaita sekä ruokkimaan heidän mielikuvitustaan. Omalla esimerkillään hän pystyy vaikuttamaan siihen, minkälainen henki luokassa on sekä, miten esimerkiksi suhtaudutaan uusiin ideoihin tai eriäviin mielipiteisiin. Luovuuteen opettamisessa tarkoituksena on saattaa oppilaat aktiivisiksi sekä sitoutuneiksi oppimisprosessissa. Linin mukaan nämä kaksi tekijää vaikuttavat toisiinsa ja ovat tärkeitä tekijöitä lasten luovuuden kehittymistä sekä sitoutumista rakentavassa ympäristössä. Luovassa oppimisessa tarkastellaan oppilaan toimintaa. Luova oppiminen voidaan nähdä autoritäärisen sekä täydellisen opettajajohtoisen oppimisen vastakohtaksi. Luovassa oppimisessä oppiminen tapahtuu kyselemisen, tutkimisen, kokeilemisen ja jopa leikin kautta. Siinä

14 Toivanen, T. & Halkilahti, L. Investigating pupils' group creativity in drama - Teacher trainees fostering a creative classroom environment. *International Journal of Research in Education Methodology* 5, no. 3 (2014): 757-766. <https://doi.org/10.24297/ijrem.v5i3.3901>

15 Toivanen, T., Halkilahti, L. & Ruismäki, H. Creative pedagogy - Supporting children's creativity through drama. *The European Journal of Social & Behavioural Sciences* 7, no. 4 (2013): 1168-1179. 10.15405/ejsbs.96

huomioidaan lapsen sisäsyntyinen uteliaisuus sekä kiinnostus itseään ympäröivään maailmaan.¹⁶

Toivanen, Ruismäki sekä Halkilahti kirjoittavat lasten luovuuden tukemisesta draaman avulla. Heidän mukaansa hyvin toteutettu draama luo mahdollisuuden sekä yksilölliselle että yhteisölliselle oppimiselle niin, että kaikki kolme luovan pedagogiikan osa-aluetta on yhteydessä toisiinsa. Draaman avulla yksilö pystyy harjoittelemaan sosiaalisia taitojaan turvallisessa ja kokeilemiseen tukevassa ympäristössä. Opettajan rooli on taata tilaisuuksia luovan toiminnan sekä ajattelun syntyemiselle.¹⁷ Toivanen ja Halkilahti osoittavat tutkimuksensa kautta, etteivät kaikki draaman työtävät tue ryhmäluovuutta, vaikka niiden avulla oppilaat pääsevät toimimaan rooleissa fiktion kautta luodussa ajassa ja paikassa. Opettajan tulee heidän mukaansa valikoida interaktiivisia draaman muotoja, jotta oppilaat saavat mahdollisuuden kehittää ryhmäluovuuttaan.¹⁸

Sawyerin mukaan sekä sosiokulttuurisissa sekä sosiokonstruktivistisissa teorioissa tehokas opetus on improvisoivaa. Tällä hän tarkoittaa, ettei opetus voi liian tarkasti seurata valmista opettajan ohjaamaa käsikirjoitusta. Muuten oppilaiden osallistumiselle sekä yhteisen tiedon rakentamiselle ei jää tarvittavaa tilaa. Improvisoivassa opetuksessa oppiminen on yhteinen kokemus, jota johtavat opettajan lisäksi myös oppilaat. Opettajan tarkoituksena on luoda kehys yhteiselle dialogille antaen oppilaille vapauden rakentaa

16 Lin, Y-S. Fostering creativity through education – A conceptual framework of creative pedagogy. *Creative Education* 2, no. 3 (2011): 149–155. 10.4236/ce.2011.23021

17 Toivanen, T., Halkilahti, L. & Ruismäki, H. Creative pedagogy - Supporting children's creativity through drama. *The European Journal of Social & Behavioural Sciences* 7, no. 4 (2013): 1168–1179. 10.15405/ejsbs.96

18 Toivanen, T. & Halkilahti, L. Investigating pupils' group creativity in drama - Teacher trainees fostering a creative classroom environment. *International Journal of Research in Education Methodology* 5, no. 3 (2014): 757–766. <https://doi.org/10.24297/ijrem.v5i3.3901>

omaa ymmärrystään. Samalla opettaja tukee yhteisen sekä saman-
aikaisesti yksilöllisen oppimisen etenemistä.¹⁹

Baer ja Garrett arvioivat, että yleisimmin opetuksessa käytetyt
luovuutta tukevat tekniikat liittyvät aivoriihimuotoiseen työsken-
telyyn. Kyseisessä työskentelymuodossa tavoitteena on saavuttaa
omaperäisiä sekä epätavallisia ratkaisuja ongelmiin yhdessä ryhmän
kanssa. Erilaisten ratkaisujen syntyminen ja niiden rohkea esittämi-
nen edellyttävät ilmapiiriä, jossa oppilaiden tuottamia ehdotuksia
ei tuomita. Samoin villejä ideoita tulisi ruokkia, koska niiden kautta
voidaan kehittää uutta, vaikka niitä ei sellaisenaan käytettäisikään.²⁰

Tapaustutkimukseni tuloksista

Tutkimuksessani draaman toimintamuotoja tarkasteltaessa keski-
tyttiin erityisesti siihen, miten ohjaaja pystyy maksimoimaan ohjat-
tavien kiinnostuksen, sitoutumisen ja kyvyn oppia. Keskeisiksi teki-
jökiksi havaittiin ohjaajan oma toiminta, draamassa käytetyt työtavat,
pienryhmätyöskentely sekä ohjaajan luoma ilmapiiri.

Ohjaajan omaa toimintaa tarkasteltaessa esiin nousivat
erityisesti

- ▶ persoona
- ▶ osallistuminen
- ▶ läsnäolo
- ▶ ohjattavien toiminnan tukeminen

Tutkimuksessa ohjaajan persoonan vaikutus näkyi erityisesti
draamatuntien ilmapiirissä sekä siinä, miten hän kannusti ohjattavia

19 Sawyer, R. K. Learning for creativity. Teoksessa R. A. Beghetto & J. C. Kaufman (toim.) *Nurturing creativity in the classroom*. Cambridge University Press, 2010.

20 Baer, J. & Garrett, T. Teaching for creativity in an era of content standards and accountability. Teoksessa R. A. Beghetto & J. C. Kaufman (toim.) *Nurturing creativity in the classroom*. Cambridge University Press, 2010.

osallistumaan. Esimerkiksi ohjaajan rauhallinen käytös näkyi ohjattavissa heidän rauhoittumisenaan eri työtapojen välissä. Vastaavasti hullutteleva ja nauravainen käytös heijastui ohjattaviin avoimena ja hauskana ilmapiirinä sekä ohjattavien ja ohjaajan välisenä läheiseltä vaikuttavana suhteena. Ohjaaja vaikuttaa ryhmäänsä oman persoonansa kautta myös tiedostamattaan. Hän toimii jatkuvasti esimerkkinä ja tämän esimerkin avulla luo myös mallia halutusta käytöksestä ohjattavien keskuudessa. Ohjaajan persoona ja sen kautta syntyvä ilmapiiri ovat merkittäviä, koska ne ovat osa ryhmän toimintaympäristöä draamassa. Kun ohjattavat kokevat ympäristönsä positiiviseksi ja turvalliseksi, heidän toimimisensa helpottuu. Lisäksi he haluavat todennäköisemmin osallistua sekä sitoutua tunnin toimintaan ja oppimiseen.

Ohjaajan oma osallistuminen nousi keskeiseksi keinoksi sitouttaa ohjattavia toimintaan. Omalla osallistumisella tarkoitetaan erityisesti sitä, miten ohjaaja on itse mukana työtavoissa. Tulosten mukaan ohjaajan innostunut mukanaolo kannusti selvästi ohjattavia sekä lisäsi heidän innostustaan ja kiinnostustaan. Ohjaajan osallistuminen voi näyttäytyä myös läsnäolona ja ohjattavien auttamisena draamatuntien aikana. Tutkimuksessa ohjaajat esimerkiksi kiersivät luokassa ohjattavien työskennellessä pienryhmissä. Läsnäolon keskeiseksi merkitykseksi analyysissä nähtiin ohjattavien fokusoiminen haluttuun toimintaan ja kohti oppimistavoitteita. Ohjaaja voi muistuttaa käsiteltävästä aiheesta, esittää kysymyksiä ja varmistaa, että ohjattavat ymmärtävät, mitä heidän tulee tehdä tai että kaikilla on rooli yhteisessä työskentelyssä. Tutkimuksessa tämänlaisella toiminnalla havaittiin olevan selvä vaikutus ohjattavien sitoutumisen edistämiseen.

Osallistumiseen liittyy myös ryhmän toiminnan tukeminen, jolla tarkoitetaan huomion fokuusoimista, ohjeistamista, demonstroimista ja käytössääntöjen (draamasopimus) esiin nostamista. Jotta

ohjattavien kiinnostus ja huomio saadaan keskitettyä oppimisen kohteeseen, tulee sekä ohjaajalla että ohjattavilla olla käsitys samasta kohteesta. Tutkimuksessa tämä näkyi erityisesti ohjaajan ohjeistuksena ja työtapojen demonstroimisena. Oppimistavoitteiden tai leikin sääntöjen ymmärryksen puuttuminen näkyi ryhmän toiminnassa muun muassa passiivisena osallistumisena, sivuun vetäytymisenä tai villiintyneenä käytöksenä. Tulokset antavat viitteitä siitä, että ohjaajan tulisi tiedostaa, miten hän ohjeistaa esimerkiksi työtapojen käyttöä draamassa. Ohjattavien osallistumisen kannalta tavoitteiden ja sääntöjen ymmärtäminen on keskeistä. Draamatunneilla ohjeistusten demonstraatio vaikuttaa lisäävän ohjattavien ymmärrystä.

Käytetyt draaman työtavat

Käytetyillä työtavoilla voidaan draamatunneilla vaikuttaa siihen, miten tiettyä aihetta käsitellään. Luvun alussa esiteltiin Neelandsin jaottelu²¹, jonka mukaan työtavat voidaan jakaa kontekstia rakentavaan toimintaan, kertovaan toimintaan, poeettiseen toimintaan sekä refleктоivaan toimintaan. Jaottelun pohjalta tutkimuksessa käytettiin kaikkiin neljään ryhmään kuuluvia työtapoja. Tutkimuksessa työtapoja tarkasteltiin myös toisenlaisista näkökulmista, kuten toimitaanko työtavan aikana yksin vai yhdessä, kuinka aktiivisessa roolissa osallistujat ovat työtavan aikana, aktivoiko työtapa useita aisteja samanaikaisesti tai onko työtapa itsessään osallistujia motivoiva. Aistikanavien monipuolisen hyödyntämisen sekä kokemisen suuren määrän välillä havaittiin yhteys. Kun ohjaaja käytti tiettyä työtapaa ohjattavia aktivoivasti, monesti siihen liittyi myös eri aistien käyttöä.

21 Neelands, J. *Structuring drama work. A handbook of available forms in theatre and drama*. Cambridge University Press, 1990.

Tutkimuksessa ohjaajat käyttivät samoja työtapoja, mutta aistikanavia eri tavoin aktivoiden. Asiaa tarkastellessa huomattiin, että merkitykselliseksi nousi, miten työtapoja käytetään ja miten ohjattavat osallistuvat työtavan aikana. Esimerkiksi samaa työtapaa saatettiin käyttää sekä pienryhmätyöskentelynä että opettajajohtoisesti koko ryhmän kanssa. Pienryhmätyöskentelyssä suurempi osa ohjattavista toimi aktiivisesti samanaikaisesti. Lisäksi opettajajohtoisen työtavan, kuten opettaja roolissa, käytössä ohjaaja voi toimia eri tavoin. Työtavan käyttö on erilaista ryhmän näkökulmasta, jos ohjaaja ohjeistaa/ei ohjeista työtapaa tai jos ohjaaja työtavan jälkeen kyselyttää ohjattavia koetusta/ei esitä kysymyksiä. Kun ohjaaja ei ohjeista työtapaa, hän jättää avoimen tilan ryhmän tulkinneille ja sille, mihin työtapaa lähtee viemään tarinaa. Se saattaa myös olla keino herättää ohjattavien kiinnostus. Samanaikaisesti, jos ohjattavilla ei ole selvää käsitystä opetuksen tavoitteista ja siitä, mihin heidän tulee opetuksessa keskittyä, heidän osallistumisensa, kuuntelemisensa sekä huomion keskittämisensä kärsii ja näin ollen oppiminen vaikeutuu. Toivasen ym. mukaan draamatunnin onnistumisen edellytys on, että opettaja ja oppilaat tietävät, mitkä tunnin tavoitteet ovat²².

Toimintamuotojen ja ryhmäluovan toiminnan yhteys

Tutkimuksessa havaittiin, että toimintamuodoilla on yhteys ryhmäluovaan toimintaan tutkituissa ryhmissä. Työtapoja tarkasteltaessa tulee ottaa huomioon esimerkiksi, mitkä niistä mahdollistavat oppilaiden omien luovien ratkaisujen ideoimisen sekä toteuttamisen ja minkälainen työskentelyn muoto tukee ryhmäluovaa toimintaa.

22 Toivanen, T., Antikainen, L. & Ruismäki, H. Teacher's perceptions of factors determining the success or failure of drama lessons. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, no. 45 (2012): 555–565. 10.1016/j.sbspro.2012.06.593

Tapaustutkimukseni aineistossa käytetyimmät työskentelyn muodot olivat koko ryhmän yhteinen työskentely sekä pienryhmätyöskentely. Opetusmuotoja koskevan teorian valossa analysoiduilla tunneilla käytettiin pääasiassa epäsuoria opetusmuotoja ja niistä erityisesti ryhmämuotoista yhdessä toimimista. Niiden tavoitteena on aktiivoida oppilaiden oma ajatusprosessi ja kasvattaa oppilaiden ymmärrystä erilaisten näkökulmien käsittelyn kautta.²³

Tapaustutkimukseni tulokset antavat viitteitä siitä, että pienryhmätyöskentely luo ryhmäluovalle toiminnalle paremmat puitteet kuin koko ryhmän työskentely, koska sen aikana oppilaiden spontaanit ja improvisoidut ideat saavat tilaa. Niihin ehditään ajallisesti keskittyä enemmän ja niitä voidaan pohtia ryhmän jäsenten kesken. Joillekin oppilaille koko luokan edessä toimiminen ja puhuminen saattaa aiheuttaa jännitystä. Tästä syystä pienryhmässä toimiminen madaltaa kynnystä osallistumiselle pienemmän kohdistuvan huomion vuoksi. Ryhmäluovuus eroaa yksilötason luovuudesta juuri sen interaktiivisen ja keskusteleavan luonteensa vuoksi²⁴. Pienryhmässä ryhmän jäsenet pystyvät kertomaan ideoitaan millä hetkellä tahansa yhteisen työskentelyn aikana. Koko luokan työskentelyssä oppilas joutuu sen sijaan usein odottamaan omaa vuoroaan ajatustensa ilmaisemiseksi. Yhteinen suunnittelu nousi improvisaation kannalta keskeiseksi ryhmäluovuuden mahdollistavaksi tilanteeksi ryhmien draamatyöskentelyssä. Sawyer painottaakin ryhmäluovuuden yhteydessä erityisesti prosessia eli tässä

23 Arends, R. I. & Kilcher, A. *Teaching for student learning. Becoming an accomplished teacher*. Routledge, 2010.

24 Toivanen, T., Halkilahti, L. & Ruismäki, H. Creative pedagogy - Supporting children's creativity through drama. *The European Journal of Social & Behavioural Sciences* 7, no. 4 (2013): 1168-1179. 10.15405/ejsbs.96

kontekstissa pienryhmän suunnittelua, joka hänen mukaansa on itsessään luovuuden produkti²⁵.

Tutkijoiden mukaan opettajan didaktiset valinnat sekä pedagogiset tekijät, kuten ohjeistuksellinen tuki tai ryhmänhallinta, ovat merkittävä osa luovaa pedagogiikkaa.²⁶ Valituilla työtavoilla sekä omalla ohjeistuksella opettaja voi siis vaikuttaa luovuudelle otollisen tilan syntymiseen. Ohjeistuksellista tukea tarkasteltaessa havaittiin, että kun ohjaajat ohjeistivat työtavat selkeästi ja pyrkivät suuntaamaan ohjattavia työskentelyn aikana oppimistavoitteita kohti, ohjattavat sitoutuivat yhteiseen toimintaan. Ohjaajan näkökulmasta ohjeistuksellinen tuki voidaan nähdä raamien luomisena. Näiden raamien sisällä ohjattavilla oli tutkimuksessa vapaus luoda ja toimia. Tämä ohjeistuksellisen tuen ja vapaan toimimisen suhde liittyy yleisesti draamaan. Vapaassa tilassa toimiminen vaatii onnistuakseen tiettyjä reunaehtoja, kuten muun muassa ryhmän yhteiset käytössäännöt ja tavoitteet toiminnalle.

Toimintamuotojen ja luovuuden yhteyteen liittyi tutkimuksessa myös itse draaman toimintaympäristö sekä siinä vallitseva ilmapiiri, joka on seurausta opettajan toiminnasta. Ohjaaja pystyy vaikuttamaan draamatuntien ilmapiiriin muun muassa oman esimerkkinä toimivan käytöksensä kautta, mutta myös selvittämällä ohjattaville, miten draamassa toimitaan ja minkälaista käytöstä suositaan. Esimerkiksi eräs tutkimukseen osallistunut ohjattava halusi toimia toista sukupuolta edustavassa roolissa muun ryhmän nauraessa ehdotukselle. Tilanne toimii esimerkkinä draamassa syntyvistä

25 Sawyer, R. K. *Group creativity. Music, theater, collaboration*. Lawrence Erlbaum, 2003.

26 Toivanen, T. & Halkilahti, L. Investigating pupils' group creativity in drama - Teacher trainees fostering a creative classroom environment. *International Journal of Research in Education Methodology* 5, no. 3 (2014): 757-766. <https://doi.org/10.24297/ijrem.v5i3.3901>

mahdollisuuksista, joihin ohjaaja voi tarttua joko kannustavasti tai lannistavasti oman reaktionsa kautta.

Tutkijoiden mukaan luova ympäristö tukee lasten mielikuvitusta sekä sisäistä motivaatiota ja siellä vallitsee hyväksyvä ilmapiiri²⁷. Luovaa yhteisöä määrittävät luottamus, vapaus, leikinomaisuus ja riskinoton salliminen. Lähtökohtana luovuuden tukemisessa on opettajan luova asennoituminen.²⁸ Tapaustutkimuksessani nousi esiin vapauden, hyväksyvän ilmapiirin sekä riskinoton sallimisen merkitys luovuuden tukemisessa. Se, miten ohjaaja reagoi ohjattavilta nouseviin ratkaisuehdotuksiin tai minkälaisia ratkaisuja hän sallii, luo ohjattaville ymmärrystä siitä, mitä he voivat ehdottaa draamatunneilla. Luovien ratkaisujen syntymisen kannalta ohjaajan toiminnassa keskeistä oli erilaisiin ratkaisuihin kannustaminen ja ohjattavien toiminnanvapauden hyväksyminen. Esimerkiksi yksi ohjaajista hyväksyi työtavassa syntyneet kohtaukset, vaikka niissä esiintyi erään hahmon näyteltyä hakkaamista ja kiusaamista. Estämisen sijaan ohjaaja pyrki purkamaan kohtauksien tapahtumia seuraavassa työtavassa yhdessä koko ryhmän kanssa. Kun ohjattava kokee toimivansa hyväksyvässä ja vapaassa ilmapiirissä, hän mahdollisesti pyrkii keksimään omia ratkaisuja draamassa syntyneisiin kuvitteellisiin tilanteisiin.

Tässä luvussa esiteltiin draamatoiminnan kontekstissa ohjaajan toiminnan sekä hänen valitsemien toimintamuotojen yhteyttä tuntien toimintaan sitoutumiseen sekä luovuuden syntymiseen. Aiheeseen liittyvä tutkimuskirjallisuus sekä tapaustutkimuksen löydökset korostavat ohjaajan toiminnan merkityksellisyyttä draamatunneilla. Olemalla tietoinen omasta toiminnastaan, valitsemistaan

27 Toivanen, T., Halkilahti, L. & Ruismäki, H. Creative pedagogy - Supporting children's creativity through drama. *The European Journal of Social & Behavioural Sciences* 7, no. 4 (2013): 1168–1179. 10.15405/ejsbs.96

28 Uusikylä, K. *Luovuus kuuluu kaikille*. PS-kustannus, 2012.

työtavoista sekä toimintamuodoista, ohjaajan on mahdollista vaikuttaa positiivisesti ohjattaviensa oppimiseen sekä luovuudelle suotuisan oppimisympäristön luomiseen.

Ei pelkkää toimintaa – reflektio on osa draaman ohjaamista

SINI HERVA

Tässä luvussa käsittelen sitä, miten draamatoiminta kehittää luovuuden lisäksi myös osallistujien ajattelutaitoja. Millainen toiminta draamatunneilla kehittää käsitteiden ymmärtämistä, tutkimista, päättelyä ja luomisen ulottuvuutta? Draaman käyttö opetuksessa mahdollistaa sekä luovan että kriittisen ajattelun kehittämisen samanaikaisesti. Draama yhdistää osallistujien luovan ja kriittisen ajattelun.

Draamakasvatus tulevaisuuden taitojen opettajana

Niin Suomessa kuin muuallakin maailmassa on koulutusta kehitetäessä pidetty tärkeänä niin sanottuja *tulevaisuuden taitoja*. Kyseisiä taitoja kutsutaan eri määritelmien mukaisesti esimerkiksi 21. vuosisadan taidoiksi, oppimaan oppimiseksi tai oppiainerajat ylittäviksi taidoiksi. Ajattelun taitoja voidaankin pitää jopa tärkeimpinä tulevaisuuden taitoina.¹

21. vuosisadan taitoihin kuuluu monia taitoja, jotka liittyvät ajattelutaitojen kehittymiseen. Osallistujien tulisi esimerkiksi siirtyä tietojen reproduktiosta heille uuden tiedon konstruoimiseen, heidän tulisi kyetä ongelmanratkaisuun ja innovatiiviseen toimintaan ja

1 Halinen, I., Hotulainen, R., Kauppinen, E., Nilivaara, P., Raami, A., Vainikainen, M.-P. *Ajattelun taidot ja oppiminen*. PS-Kustannus, 2016.

lisäksi heidän tulisi osata arvioida verkosta löytyvien tietolähteiden uskottavuutta ja relevanssia.² Ei liene väärin väittää, että myös draaman opetuksen täten tulisikin kehittää osallistujien ajattelutaitoja. Tässä kirjan luvussa keskiössä on se, miten ja millainen draamatoiminta kehittää parhaiten osallistujien ajattelutaitoja.

Draamatoiminta voi vastata postmodernin tietokulttuurin kohtaamiin haasteisiin – postmoderni tietokulttuuri kun tähtää syvempään käsitteelliseen ymmärtämiseen valmistamalla osallistujia luomaan uutta tietoa, ja syvempi ymmärrys on yksi draamatoiminnan tärkeimmistä tavoitteista.³ Draama voi siis toimia tärkeänä 21. vuosisadan taitojen kehittäjänä ja antaa paljon osallistujien ajattelutaitojen kehittämiseksi ja kehityksen tukemiseksi.

Kriittinen ja luova ajattelu draamatoiminnassa

Toivasen, Komulaisen ja Ruismäen mukaan hyvä opetus perustuu itsevarmuudelle, rikkaalle vuorovaikutukselle ja luovalle intohimolle. Näitä kaikkia voidaan toteuttaa erilaisissa koulutuksellisissa viitekehyksissä draaman ja improvisaatioharjoitusten avulla. Draamatyöskentely ja improvisaatioharjoitukset harjoittavat myös vuorovaikutustaitoja, joita harjoitellessa saadaan uusia kokemuksia käyttämällä eri aisteja. Ne voivat muokata mentaalisia kuvia ja

2 Shear, L., Means, B., Gallagher, L., Novais, G., Langworthy, M. *ITL research design*. SRI International, 2009.

3 Toivanen, T. Drama Education in the Finnish School System: Past, Present and Future. Teoksessa: A. Kallioniemi, H. Niemi, & A. Toom (toim.) *Miracle of Education: The Principles and Practices of Teaching and Learning in Finnish Schools*. Sense Publishers, 2012.

Toivanen, T. Pohdintaa draamakasvatuksen perusteista suomalaisessa koulukontekstissa: opetusmenetelmä vai taideaine. *Kasvatus: Suomen kasvatus-tieteellinen aikakauskirja* 43, no. 2 (2012).

representaatioita todellisuudesta.⁴ Draaman avulla voidaankin kehittää sekä kriittistä että luovaa ajattelua.

Luova ajattelu

Ajattelua voi kutsua luovaksi, jos yksilö päätyy johonkin sellaiseen ratkaisuun, jossa on hänelle uusia elementtejä. Vaikka joku olisi ajatellut samaa asiaa jo aiemmin, yksilö ajattelee luovasti, kun hänen ratkaisussaan on *hänelle itselleen* uusia elementtejä. Kaikki voivat siis ajatella luovasti. Ympäristöt voivat olla joko luovuutta suosivia tai sitä tukahduttavia, ja tämä on hyvä ottaa huomioon, jos ja kun oppimisen tilassa ja opetuksessa halutaan tukea kaikkien luovaa ajattelua.⁵

Kun koetetaan saada selvää jostakin tilanteesta tai kun ratkaistaan jotakin ongelmaa, luova ajattelu ja kriittinen ajattelu kytkeytyvät yhteen; kun käsiteltävää ongelmaa on ajateltu analyyttisesti ja loogisesti kriittisen ajattelun avulla, voidaan ratkaisun rakennetta lähestyä luovan ajattelun avulla. Kun tavoitellaan toimivaa ratkaisua, luova ja kriittinen ajattelu yhdistyvät kuvatulla tavalla.⁶

Luovan ajattelun avulla päädyttyyn ratkaisuun sisältyy siis oppijan näkökulmasta uusia elementtejä. Luovan ajattelun yhtenä lajina voidaan pitää *oivallusta* tai toisin sanoen *luovaa oivallusta*. Oivallus syntyy silloin, kun johonkin ratkaisemattomaan ongelmaan löydetään yhtäkkiä ratkaisu, ikään kuin inspiraationa. Aikaisemmin kerätty kokemus muodostaa todellisen kokonaisuuden, ja

4 Toivanen, T., Komulainen, K., Ruismäki, H. Drama education and improvisation as a resource of teacher student's creativity. *Procedia-Social and Behavioral Sciences* 12, (2011): 60–69.

5 Uusikylä, K. *Luovuus kuuluu kaikille*. PS-kustannus 2012.

6 Padget, S. Introduction to creativity and critical thinking. *Creativity and critical thinking*. Routledge, 2013.

yllättäen ongelma ratkeaaakin. Ylpeyden ja ilahtumisen tunteet ovat oivalluksen alkuvaiheen tunnuspiirteitä.⁷

Draamatoiminnassa oivalluksia syntyy jatkuvasti, sekä yksilön tuottamina että ryhmän toiminnan tuotoksina. Lämmittelyleikkien sekä oppijoiden ja toiminnan näkökulmasta toimivien työtapojen avulla luodaan yhdessä luovuutta suosiva ympäristö ja oppimisilmapiiri.

Valtaosaan draaman työtavoista kuuluu yksi tai useampi keksimisen elementti - luovaa ajattelua tarvitaan monenlaisessa draamatoiminnassa. Niin liikkeiden, ilmeiden, eleiden kuin äänienkin käyttäminen osana toimintaa tapahtuu luovalla tavalla. Lisäksi vaikkapa kuvitteellisten roolihahmojen, maailmojen tai paikkojen luominen tai kehittäminen syntyvät luovan ajattelun tuotoksena.

Luovan ajattelun kehittyminen draamatoiminnassa

Luovuuden ja luovan ajattelun voidaan ajatella kehittyvän draamatoiminnassa erityisen hyvin.

Toivasen, Salomaan ja Halkilahden (2016) tutkimus antoi viitteitä siitä, että prosessidraama ja draaman työtavat tukevat osallistujien ryhmäluovuuden kehittymistä. Ryhmäluovuutta tukevaa toimintaa oli kaikkien draamakoulutettujen opettajien draamatunneilla vähintään 40 prosenttia oppitunnin ajasta. Ryhmäluovuutta tukevaa toimintaa oli kaikilla oppitunneilla kuitenkin jonkin verran – oppitunneilla, jossa ryhmäluovuutta tukevaa toimintaa oli vähiten, oli kyseistä toimintaa 25 prosenttia ajasta.⁸

Voidaan ajatella, että luovuuden ja luovan ajattelun kehittyminen draaman keinoin juontuu draaman erityisestä luonteesta: kaikki

7 Hutchinson, E. D., Hollo, J. A. *Luova ajattelu*. WSOY, 1952.

8 Toivanen, T., Salomaa, R.-L., Halkilahti, L. Does classroom drama support creative learning? Viewpoints on the relationship between drama teaching and group creativity. *The Journal for Drama in Education* 32, no. 1 (2016): 39–56.

draamatyötavat nojaavat muistin ja keksimisen yhdistelmään, olivat ne sitten koulutuksellisia, yhteisöllisyyteen perustuvia tai luotuja ammattiteatteria varten.⁹

Karakelle (2009) on tutkimuksessaan tullut samaan tulokseen; Karakellen tutkimuksen mukaan draamaprosessiin osallistuminen paransi osallistujien luovia ajattelutaitoja. Tutkimuksessa oli tarkoitus tutkia, kuinka luova draamaprosessi kehittää prosessiin osallistuvien ajattelun sujuvuutta ja joustavuutta, ja tutkimustulosten mukaan luovaan draamaprosessiin osallistuminen oli merkitsevässä roolissa sujuvuuteen ja joustavuuteen nähden. Joustavuus, sujuvuus ja omaperäisyys ovat ominaisuuksia, joiden avulla usein kuvataan sitä, miten luovat yksilöt ajattelevat.¹⁰

Kriittinen ajattelu

Deweyn mukaan ajattelussa tärkeintä on säilyttää epäilyn olo-tila sekä jatkaa pitkään systemaattista tutkimista ja tiedustelua¹¹. Deweyn määritelmän ajattelusta voi nähdä myös yhtenä kriittisen ajattelun määritelmänä. Kriittisen ajattelun käsitteelle on esitetty lukuisia erilaisia määritelmiä¹². McPeck näkee, että kriittinen ajattelu tulee aina ilmi jonkin tunnistettavan toiminnan tai aihepiirin yhteydessä eikä koskaan erillään. Ajattelu ylipäänsä on aina jonkin asian ajattelua, ja siksi kriittisesti ajatteleva tarvitsee aina jonkin kohteen. Kriittinen ajattelu ei voi siis olla kaikista aiheista erillinen – sitä ei voi olla ilman jotakin ajateltavaa kohdetta. On lukematon

9 Nicholson, H. The promises of history: pedagogic principles and processes of change. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance* 15, no. 2 (2010): 147–154.

10 Karakelle, S. Enhancing fluent and flexible thinking through the creative drama process. *Thinking Skills and Creativity* 4, no. 2 (2009): 124–129.

11 Dewey, J. *How we think*. Dover Publications, 1997.

12 Halpern, D. F. *Critical thinking across the curriculum: A brief edition of thought & knowledge*. Routledge, 2014.

määrä toimintoja ja toiminnan lajeja, joita voi ajatella kriittisesti, ja kriittinen ajattelu voi ilmetä lukemattomin eri tavoin. Tiettyjä toimintoja voi tehdä joko kriittisesti tai kritiikittömästi, ja voidaan sanoa, että useat selvästi erottuvat käyttäytymisen tavat kuuluvat ”kriittisen ajattelun käyttäytymiseen”.¹³

Kriittinen ajattelu on Padget’n (2013) mukaan monimutkainen sekoitus ja yhdistelmä persoonallisia ominaisuuksia sekä kognitiivisia ja sosiaalisia taitoja, jotka oikeanlaisen kannustuksen johdosta voivat ajan kanssa muuttua sivistyneisyydeksi ja vaikuttavuudeksi. Kriittisen tietoisuuden elementtejä ovat rationaalisuus, itsetietoisuus, rehellisyys, ennakkoluulottomuus, järjestys ja arviointi. Kriittiset ajattelijat ovat kyseenalaistavia, analyttisiä, järjestelmällisiä, aktiivisia ja ennakkoluulottomia ja he kykenevät tekemään arviointeja, vertailuja ja tasapuolisia arvosteluja. Kriittiset ajattelijat eivät ole itsekeskeisiä.¹⁴

McPeck (1981) kuvailee kriittistä ajattelua monin eri tavoin. Kriittinen ajattelu ei välttämättä sisällä hyväksytyjen normien torjumista, niiden kiistämistä tai pyrkimystä muuttaa hyväksytyjä normeja. Reflektiivisen skeptisismän käsite kuvaa McPeckin mielestä kriittistä ajattelua melko hyvin. Kriittinen ajattelu ei tarkoita pelkästään lausuntojen tai väitteiden arviointia, vaan kriittiseen ajatteluun kuuluu ongelmanratkaisuun liittyvä ajatteluprosessi ja aktiivinen sitoutuminen tiettyihin aktiviteetteihin. Kriittinen ajattelu on reflektiivisen skeptisismän tarkoituksenmukaista käyttöä.¹⁵

13 McPeck, J. E. *Critical thinking and education*. Oxford, M. Robertson, 1981.

14 Padget, S. Introduction to creativity and critical thinking. *Creativity and critical thinking*. Routledge, 2013.

15 McPeck, J. E. *Critical thinking and education*. Oxford, M. Robertson, 1981.

Kriittisen ajattelun kehittyminen draamatoiminnassa

Halpernin (2014) mukaan kriittinen ajattelu on niiden kognitiivisten taitojen tai strategioiden käyttöä, jotka lisäävät haluttuun lopputulokseen pääsemisen todennäköisyyttä. Kriittisen ajattelun käsitettä käytetään hänen mukaansa kuvaamaan ajattelua, joka on määrätietoista, järkeilevää ja tavoitteellista – ajattelua, joka liittyy ongelmanratkaisuun, päätelmien muodostamiseen, todennäköisyyksien laskemiseen ja päätösten tekemiseen, kun ajattelija käyttää taitoja, jotka ovat harkittuja ja vaikuttavia tietyssä kyseessä olevassa kontekstissa ja ajattelutehtävän lajissa.¹⁶

Ongelmanratkaisu ja päätelmien tekeminen sisältyvät siis kriittiseen ajatteluun. Draamatoiminta sisältää usein tai oikeastaan lähes aina molempia niistä.

Draamatoiminnassa on tärkeää, että ei ole olemassa tiettyjä ennalta määrättyjä ratkaisuja tai ”oikeita ja väriä vastauksia”. Erilaisiin ratkaisuihin on tarkoitus päästä ja niihin suhtaudutaan ennakkoluulottomasti ja sallivasti – ne otetaan innokkaasti ja ilolla vastaan. Draamassa voidaan myös toimia eri tavalla, kuin mikä olisi yhteiskunnassa tai yhteisöissä tavallisesti totuttua tai hyväksyttyä. On mahdollista kyseenalaistaa ”tavallisia” asioita ja toimintatapoja ja keksiä uusia. Toimintaa myös pohditaan yhdessä.

Kun draaman työtavoilla toimitaan, mietitään ja keksitään vastauksia *miksi* jotakin tapahtui tai jotakin voisi tapahtua ja *miten* se tapahtui tai voisi tapahtua, hyödynnetään kriittistä ajattelua, johon myös luova ajattelu yhdistyy.

16 Halpern, D. F. *Critical thinking across the curriculum: A brief edition of thought & knowledge*. Routledge, 2014.

Ajattelutaitojen kehittämisen laatu draamatoiminnassa

Tutkimuksessani (2017) tarkastelin, kuinka draamatunnit kehittävät oppilaiden ajattelutaitoja. Tutkimuskysymysten selvittämisessä käytettiin Teaching through interactions -teoreettista viitekehystä¹⁷, ja tutkimuksen kohteena oli myös arvioida viitekehyksen arviointimenetelmien soveltuvuutta draamatuntien laadun arvioimiseen. Tutkimuksen tuloksena syntyi draamatoimintaan soveltuva ajattelutaitojen kehittämisen osa-alueen mittari.¹⁸

Reflektio draamatoiminnassa

Teaching through interactions -teoreettisen viitekehyksen mukaan osallistujien ajattelutaitoja kehittävään opetukseen sisältyy tutkimiseen ja päättelyyn kannustavia keskusteluja ja aktiviteetteja. Opettaja järjestää opetusta niin, että osallistujat ajattelevat kysymyksiä *miksi ja miten*. Oikeita vastauksia tai ratkaisuja voi olla useampia, ja osallistujat johdatetaan sekä asioiden tutkimiseen että päättelyyn.¹⁹

Draamatoiminnassa tutkiminen on hieman erilaista, kuin mitä kyseisessä teoreettisessa viitekehyksessä kuvailtu tutkiminen on. Tutkiminen draamassa tapahtuu esimerkiksi draamatoiminnan, perspektiivien vaihtelun sekä fiktion avulla tai kautta. Draamassa

17 Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T., DeCoster, J., Mashburn, A. J., Jones, S. M., Brown, J. L., Cappella, E., Atkins, M., Rivers, S. E., Brackett, M. A., Hamagami, A. Teaching through Interactions: Testing a Developmental Framework of Teacher Effectiveness in over 4,000 Classrooms. *The Elementary School Journal* 113, no. 4, (2013): 461–87.

18 Koivula, S. *Toimin, siis ajattelen!: oppilaiden ajattelun kehittäminen draamatunneilla*. Helsingin yliopisto, Kasvatustieteellinen tiedekunta, Pro gradu, 2017.

19 Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T., DeCoster, J., Mashburn, A. J., Jones, S. M., Brown, J. L., Cappella, E., Atkins, M., Rivers, S. E., Brackett, M. A., Hamagami, A. Teaching through Interactions: Testing a Developmental Framework of Teacher Effectiveness in over 4,000 Classrooms. *The Elementary School Journal* 113, no. 4, (2013): 461–87.

painottuu siis usein toimimalla ajattelu. Kaikkea ei aina käydä keskustellen läpi, ja ajattelua ei tapahdu vain puheen kautta.²⁰

Tutkimusaineiston oppitunnit saivat Teaching through interactions -teoreettisen viitekehyksen avulla kehitetyllä draamaopetuksen soveltuvalla ajattelutaitojen kehittämisen osa-alueen mittarilla arvioituina korkeita arvoja. Nimenomaisesti draamatoimintaan suunniteltu mittari huomioi sitä, mitä kriittistä ajattelua tukeva toiminta on juuri draamassa.

Draamatoiminta luovan ja kriittisen ajattelun kehittäjänä

Draaman voi nähdä tukevan osallistujien ajattelutaitojen kehittymistä, sillä kaikilla tapaustutkimuksessa tutkituilla draamatunneilla havaittiin TTI-mallin pohjalta kehittämäni mittarin mukaista ajattelutaitoja kehittävää toimintaa. Mittarissani toiminnan saamat arvot on jaoteltu asteikolla 1-2 (matala), 3-5 (keskitaso) ja 6-7 (korkea). Esimerkiksi arvo 4 tarkoittaa sitä, että ajattelutaitoja kehittävää toimintaa on ollut tutkittavassa toiminnassa jonkin verran, kun taas arvo 7 tarkoittaisi sitä, että kyseistä toimintaa on ollut hyvinkin paljon.

Draamatoiminnan arviointia varten muokatulla ajattelutaitojen kehittämisen mittarilla draamatunnit saivat korkeita kokonaisarvoja: yksi draamatunti sai arvon 4, yksi arvon 5 ja loput kuusi draamatuntia saivat kaikki korkean tason kokonaisarvon 6 (Taulukko 1.).

Nämä tulokset osoittavat, että draamassa on mahdollista kehittää osallistujien ajattelutaitoja ja tukea niiden kehittymistä. Osa draamatunneista sai korkeita arvoja sekä ajattelutaitojen kehittämisen tutkiminen ja päättely -ulottuvuudesta että luomisen ulottuvuudesta. Tämä osoittaa, että draaman käyttö opetuksessa mahdollistaa luovan ajattelun ja kriittisen ajattelun harjoittelun ja kehittämisen

20 Heikkinen, H. *Ajattele toimien*. Draamatyö, 2017.

samanaikaisesti, ja draamaa käytettäessä luova ajattelu ja kriittinen ajattelu voivat yhdistyä.²¹

Käsittelen seuraavaksi sitä, minkälainen draama on ajattelutaitojen kehittämisen kannalta vaikuttavinta, ja minkälaisessa draamatoiminnassa kriittinen ja luova ajattelu yhdistyvät.

Draamatoiminnan arviointi ajattelutaitojen kehittämisen näkökulmasta

Draamatoimintaa varten suunniteltu ajattelutaitojen kehittämisen mittari (seuraava sivu). Kursivoidut kohdat ovat niitä, joita on muokattu Teaching through interactions -teoreettisen viitekehyksen arviointimenetelmästä draamaan soveltuvammiksi.

21 Koivula, S. *Toimin, siis ajattelen! oppilaiden ajattelun kehittäminen draamatunneilla*. Helsingin yliopisto, Kasvatustieteellinen tiedekunta, Pro gradu, 2017.

Ajattelutaitojen kehittämisen mittari draamatoimintaan

Ajattelutaitojen kehittäminen draamatoiminnassa	Matala (1,2)	Keskitaso (3,4,5)	Korkea (6,7)
Tutkiminen <ul style="list-style-type: none"> ▶ Ongelmanratkaisu ▶ Ennuste, hypoteesi / Kokeilu ▶ Vertailu ▶ Arviointi 	Ohjaaja käyttää harvoin <i>draamatyötapoja, jotka kannustavat toimimalla tutkimiseen.</i>	Ohjaaja käyttää silloin tällöin <i>draamatyötapoja, jotka kannustavat toimimalla tutkimiseen.</i>	Ohjaaja käyttää usein <i>draamatyötapoja, jotka kannustavat toimimalla tutkimiseen.</i>
Luominen <ul style="list-style-type: none"> ▶ Brainstorming (aivoriihi, ideoiden kehittäminen) ▶ Suunnittelu ▶ Tuottaminen, omien tuotosten tekeminen 	Ohjaaja tarjoaa osallistujille harvoin mahdollisuuksia olla luova ja/tai toteuttaa heidän omia ideoitaan ja tuotoksiaan.	Ohjaaja tarjoaa osallistujille joskus mahdollisuuksia olla luova ja/tai toteuttaa heidän omia ideoitaan ja tuotoksiaan.	Ohjaaja tarjoaa osallistujille usein mahdollisuuksia olla luova ja/tai toteuttaa heidän omia ideoitaan ja tuotoksiaan.
Integrointi <ul style="list-style-type: none"> ▶ <i>Käsiteltävien asioiden/</i> Käsitteiden yhdistyminen toisiinsa ▶ Aiempaan tietoon integroituminen 	<i>Käsiteltävät aiheet/</i> käsitteet ja aktiviteetit esitetään toisistaan riippumattomina ja erillään ja osallistujia ei pyydetä käyttämään aiempaa oppimista hyödyksi.	Ohjaaja liittää joskus käsiteltävät aiheet/käsitteet ja aktiviteetit/ toiminnan toisiinsa ja aiemmin opittuun.	Ohjaaja liittää jatkuvasti/ järjestään käsiteltävät aiheet/ käsitteet ja aktiviteetit/ toiminnan toisiinsa ja aiemmin opittuun.
Yhteydet oikeaan maailmaan <ul style="list-style-type: none"> ▶ Tosielämään soveltaminen ▶ Osallistujien elämään liittyminen 	<i>Ohjaaja valitsee ja/ tai toteuttaa sellaisia aktiviteetteja tai sellaista toimintaa, joka ei liity selkeästi osallistujien todelliseen elämään.</i> <i>Osallistujat eivät ymmärrä, miten käsiteltävä aihe liittyy heidän omaan elämäänsä ja käsiteltävä aihe ei ole osallistujille mielekäs.</i>	<i>Ohjaaja valitsee ja/ tai toteuttaa sellaisia aktiviteetteja tai sellaista toimintaa, joka liittyy jonkin verran osallistujien todelliseen elämään.</i> <i>Osallistujat ymmärtävät osittain, miten käsiteltävä aihe liittyy heidän omaan elämäänsä ja käsiteltävä aihe on osallistujille mielekäs.</i>	<i>Ohjaaja valitsee ja/ tai toteuttaa sellaisia aktiviteetteja tai sellaista toimintaa, joka liittyy selkeästi osallistujien todelliseen elämään.</i> <i>Osallistujat ymmärtävät, miten käsiteltävä aihe liittyy heidän omaan elämäänsä ja käsiteltävä aihe on osallistujille mielekäs.</i>

Tällä draamatoiminnan arviointiin sovelletulla mittarilla ajattelutaitojen kehittämisen osa-aluetta arvioitaessa ei ole tarkoitus arvioida toiminnan osioita (esimerkiksi lämmittelyleikki tai lämmittelyleikit), joissa ei juuri ole tarkoitus kehittää ajattelua, vaan pikemminkin ”nollata aivot”, ja luoda positiivinen oppimisilmapiiri ryhmään.

Tutkiminen draamatoiminnassa

Tutkiminen näyttäytyy draaman viitekehyksessä omalla erityisellä tavallaan.

Heikkisen (2005) mukaan merkitysten luominen ja tutkiminen on draamassa toimimisen lähtökohta²². Muutoksen ja kehityksen tutkimisen tärkeimpänä välineenä käytetään draamatoimintaa ja perspektiivien vaihtelua.²³ Jonkin tietyn teeman, asian tai ilmiön tutkiminen draamallisen fiktion kautta tai sen avulla on osallistavassa draamassa keskeistä. Tutkiessa mennään joustavasti fiktion ja toimintaan siellä ja yhtä joustavasti tullaan fiktiosta pois ja toimitaan ”todellisessa” maailmassa.²⁴

Esittävässä teatterissa tarinoiden, satujen ja näytelmien avulla voidaan puolestaan tutkia ihmisyyttä ja ihmiskohtaloita sekä tuntemattomia maailmoja.²⁵

Doylen (1993) mukaan draaman avulla voidaan tutkia muuta kuin vain sitä, mitä on ikään kuin ”annettu” ja mitä on hyväksytty, ja draama tarjoaa välineen kriittiselle ajattelulle – draaman

22 Heikkinen, H. *Draamakasvatus: opetusta, taidetta, tutkimista!* Minerva, 2005.

23 World Congress of Drama/Theatre and Education, et al. Special Interest Fields of Drama, *Theatre and Education: The IDEA Dialogues*. University of Jyväskylä, Department of Teacher Education, 2003.

24 Heikkinen, H. *Draamakasvatus: opetusta, taidetta, tutkimista!* Minerva, 2005.

25 Heikkinen, H. *Draamakasvatus: opetusta, taidetta, tutkimista!* Minerva, 2005.

avulla voidaan tuoda esiin sellaisia kuvauksia elämästä, jotka kyseenalaistavat ja ovat ristiriidassa olemassa olevan todellisuuden kanssa.²⁶ Prosessidraamassa tutkimista voi tapahtua, kun osallistujat toimivat rooleissa tutkien, tiedustellen tai selvittäen käsiteltävää draaman aihepiiriä.²⁷

Muistilista ohjaajalle: Ajattelutaitoja parhaiten kehittävä draamatoiminta

Tutkiminen: Käytä usein draamatyötapoja, jotka kannustavat toimimalla tutkimiseen.

- ▶ Kyseisiä työtapoja ovat esimerkiksi kertominen ja toimiminen, kuuma tuoli, äänimaisemien tekeminen, roolissa toimiminen, ajatusäänet, hypoteesien tekeminen (esimerkiksi kohtauksena tai valokuvana/still-kuvana), roolihahmon rakentaminen ja haastattelut.

Luominen: Tarjoa osallistujille usein mahdollisuuksia olla luova ja/tai toteuttaa heidän omia ideoitaan ja tuotoksiaan.

- ▶ Anna tilaa osallistujien toteutuksille: älä aseta ennakkoon tiukkoja raameja sille, millaisia roolihahmoista tulee, mihin suuntaan tarina kehittyy tai minkälaisia ratkaisuehdotuksia voidaan antaa.

Integrointi: Liitä käsiteltävät aiheet/käsitteet ja aktiviteetit/toiminta toisiinsa ja aiemmin opittuun.

- ▶ Varmista, että työtavat ovat jännitteisessä suhteessa toisiinsa eli aiempi työtapa virittää ja taustoittaa seuraavaa.
- ▶ Voit esimerkiksi kertoa, kerrata tai muistuttaa, mihin toiminta

26 Doyle, C. *Raising curtains on education: Drama as a site for critical pedagogy.* Greenwood Publishing Group, 1993.

27 Bowell, P., Heap, B. S. *Planning process drama: Enriching teaching and learning.* Routledge, 2013.

viimeksi jäi, millä tavalla käsiteltävä aihe on tuttu ennestään tai millä tavalla käsiteltävä aihe liittyy johonkin ennalta tuttuun.

Yhteydet oikeaan maailmaan: Valitse ja toteuta sellaisia aktiviteetteja tai sellaista toimintaa, joka liittyy selkeästi osallistujien todelliseen elämään. Varmista, että osallistujat ymmärtävät, miten käsiteltävä aihe liittyy heidän omaan elämäänsä ja että käsiteltävä aihe on osallistujille mielekäs.

11 | Kokos

Suuntaviivoja-teos on tarkoitettu erityisesti draamaa ja teatteria perusopetuksen piirissä ohjaaville opettajille sekä sen ohjaamista opiskelville opettajaopiskelijoille. Teos on uusia näkökulmia avaava tutkimusperustaisista artikkeleista koostuva kokonaisuus, joka jakaantuu kahteen osaan. Ensimmäinen osa taustoittaa draama- ja teatterikäsitteiden määrittelyä perusopetuksen viitekehyksessä, korostaa opettajan dramaturgisen ajattelun tärkeyttä sekä perustelee opetusalueen merkitystä ohjattavan näkökulmasta. Toinen osa tarjoaa tutkimusperäistä tietoa ja tukea ohjaamisen ja opettamisen käytäntöön.

Suuntaviivoja-teoksen taustalla on yli kolmekymmentä vuotta jatkunut teatterin ja draaman ohjaamisen ja opetuksen tutkimustyö Helsingin yliopistossa. Se tarjoaa lukijalle suuntaviivoja, joiden avulla toteuttaa ohjattavien näkökulmasta mielekästä, innostavaa ja elämyksellistä toimimista ja oppimista draaman ja teatterin oppimisympäristöissä.

**TAIDE-
YLIOPISTO**

X TEATTERIKORKEAKOULU

ISSN 1799-2818
ISBN 978-952-353-097-3



9 789523 530973