



TEATTERIKORKEAKOULU
TEATERHÖGSKOLAN

2013

OPINNÄYTETYÖ

Teatteria kouluihin!

Mitä (yhteisö)teatteritunneilla opitaan?

EMMI KOMLOSI



TANSSI- JA TEATTERIPEDAGOGIIKAN LAITOS



TEATTERIKORKEAKOULU
TEATERHÖGSKOLAN

2013

OPINNÄYTETYÖ

Teatteria kouluihin!

Mitä (yhteisö)teatteritunneilla opitaan?

EMMI KOMLOSI

TIIVISTELMÄ

Päiväys 14.10.2013

TEKIJÄ Emmi Komlosi		KOULUTUS- TAI MAISTERIOHJELMA Tanssi- ja teatteripedagogiikan laitos	
KIRJALLISEN OSION/TUTKIELMAN NIMI Teatteria kouluhin! Mitä (yhteisö)teatteritunneilla opitaan?		KIRJALLISEN TYÖN SIVUMÄÄRÄ & LIITTEET 39 sivua, DVD	
TAITEELLISEN / TAITEELLIS-PEDAGOGISEN TYÖN NIMI Maailmanpyörä			
SÄILYTETTÄVÄ MATERIAALI			
Opinnäytteen saa julkaista verkossa	Kyllä ☒ Ei ☐	Opinnäytteen tiivistelmän saa julkaista verkossa	Kyllä ☒ Ei ☐
Tämä opinnäyte sisältää taiteellis-pedagogisen työn sekä kirjallisen osion. Taiteellis-pedagoginen työ käsittää esityksen, joka luotiin devsing-menetelmänä teini-ikäisten nuorten kanssa Annantalolla lukuvuonna 2012 – 2013. Esityksen nimi oli Maailmanpyörä ja se käsitteli identiteettiä sekä itsenäistymistä lapsuuden kodista. Esitys kertoi neljän perheen tarinan. Jokaisessa perheessä oli itsenäistynyt nuori. Joissakin perheissä oman identiteetin rakentuminen ja itsenäistymisen taistelu oli helpompaa, toisissa vaikeampaa. Perheiden aikuiset joskus kykenivät tukemaan nuorta, toisinaan eivät. Oppilaat kirjoittivat yhteistyössä minun kanssani tekstin, rakensivat omat hahmonsia ja osallistuivat esimerkiksi lavasteiden ja puvustuksen suunnitteluun. Oppilaat kokivat lopputuloksen merkitykselliseksi ja oman näköiseksi. Olen taustaltani yhteisöteatterin tekijä, joka näkyy suhteessani teatteritaiteeseen sekä teatterin opettamiseen. Pedagogis-taiteellisessa prosessissa minulle on ollut tärkeää oppilaiden osallistuminen, innostuminen, sitoutuminen ja esimerkiksi sosiaalisten taitojen oppiminen. En painota opetuksessani esimerkiksi näyttelijäntyöllisiä tekniikoita. Pohdinkin opetusvuoden aikana, mitä oppilaani itseasiassa oppivat tunneillani? Olenhan taideopettaja ja oppilaat ovat tulleet taidetunnille. Mutu-tuntumalla näen, havainnoin ja aistin paljon oppimista, mutta kokevatko oppilaat oppivansa mitään? Ja jos kyllä, mitä? Kirjallinen osio käsittelee oppilaideni oppimista. Keräsin aineistoa oppilailtani ryhmähaastattelulla ja kyselyillä. Kun tarkastelemme aineiston tuloksia, on helppo huomata, että oppimista todella tapahtuu. Kun vertaamme vastauksia vuonna 2016 voimaan astuvan opetussuunnitelman tavoitteisiin, näemme, että (yhteisö)teatteriopetuksella on mahdollista saavuttaa lähes kaikki opetusneuvoksen asettamat tavoitteet. Tästä innostuneena liityn laajaan draamakasvattajien joukkoon esittämällä (yhteisö)teatteria omaksi oppiaineekseen kouluhin, jotta kaikilla olisi mahdollisuus oppia vaihtoehtoisella tavalla.			
ASIASANAT yhteisöteatteri, osallistava teatteri, teatteripedagogiikka, koulutuspolitiikka			

Sisällysluettelo

<i>Johdanto</i>	9
<i>Opettamisesta ja oppimisesta</i>	11
IHMISKÄSITYKSESTÄNI	11
OPPIMISKÄSITYKSESTÄNI	12
<i>Keskeisiä termejä</i>	14
YHTEISÖTEATTERI	14
SOSIAALISET TAIDOT	16
DEVISING	17
FIKTION TURVA	18
<i>Tutkimuksen menetelmät</i>	21
<i>Projektikuvaus: Parasta ennen ja Maailmanpyörä</i>	24
<i>Aineiston purku: Mitä teatteritunneilla on opittu?</i>	28
SOSIAALISET TAIDOT	28
NÄYTTELIJÄNTYÖ	30
<i>Loppupäätelmät</i>	32
OPETUSNEUVOKSEN ASETTAMISTA TAVOITTEISTA	32
DRAAMA PYSYY POISSA	33
SIIS MIKSI (YHTEISÖ)TEATTERIA?	34
<i>Lähteet</i>	37

Johdanto

Tämä opinnäytetyö käsittelee yhteisöteatteria näkökulmana teatterin opettamiseen ja pyrkii perustelemaan, miksi (yhteisö)teatterin pitäisi olla peruskoulun tuntijaossa. Olen valmistunut vuonna 2007 Helsingin ammattikorkeakoulusta (silloinen Stadia, nykyinen Metropolia) teatteri-ilmaisun ohjaajaksi. Keskityin opinnoissani yhteisöteatteriin ja soveltaviin teatterin muotoihin. Aloitin ensimmäisten ryhmieni opettamisen vuonna 2003, eli samana vuonna, kun aloitin opinnot Stadiassa. Tänä vuonna siitä on kulunut 10 vuotta. Yhteisöteatteri on olennainen osa käsitystäni teatterista ja sen merkityksestä yhteiskunnassa. Se myös värittää voimakkaasti opetustani lasten ja nuorten parissa, esimerkiksi opetussisältöjen ja oppimistavoitteiden kautta. Teatteria, kuten kaikkea, voi opettaa lukuisilla eri tavoilla. Nostan yhteisöteatterin esille ikään kuin omana opetustapanaan, sillä uskon pedagogiikkani eroavan tietyillä tapaa ”perinteisemmästä” teatterin opetuksesta.

Olen opettanut viime vuodet Kulttuurikeskuksen Annantalolla sekä Helsingin nuorisosiainkeskuksen Narrin näyttämöllä. Ryhmäni muodostuvat lapsista tai nuorista, jotka haluavat harrastaa teatteria. Monet haluavat ”oppia näyttelystä”, toisilla ei ole sen suurempia ennakko-odotuksia. Pääsääntöisesti kaikki haluavat kuitenkin esiintyä.

Minulle teatterissa on tärkeitä yhteisöllisyyden luominen, mahdollisuus kasvaa ihmisenä, tutustua itseensä ja toisiin ja käsitellä erilaisia teemoja toiminnallisesti sekä elämyksellisesti. En ole niinkään kiinnostunut esimerkiksi näyttelijäntyön tekniikoista. Mielestäni lukuvuoden ei aina välttämättä tarvitse päättyä esitykseen, vaikka useimmiten oppilaiden tahdosta se kuitenkin kulminoituu siihen. Esityksessä minusta tärkeitä on oppilaiden sitoutuneisuus, innostuneisuus, osallistuminen ja ajatusten välittäminen, eikä niinkään puhe-, liike- tai näyttelijäntyöllisten taitojen taitava esittäminen. Opetuksen painotus on siis muualla, kuin ehkä klassisemmassa teatteriopetuksessa.

Etenkin Annantalolla tapahtuva toiminta on taideopetusta. Olenkin joutunut arvioimaan, mitä opetan, kun lähestyn teatteria niin voimakkaasti yhteisöteatterin näkökulmasta. Yhteisöteatteri ei pyri opettamaan, vaan tutkimaan. Mitä oppilaani sitten oppivat? Voiko työtäni kutsua opettamiseksi?

Mitä teatteriopetus on? Miten teatteria opetetaan? Mitä teatteri voi olla?
Voiko yhteisöteatteria opettaa? Onko se teatteriopetusta?

Työni kautta olen saanut todistaa lukuisia oppimistapahtumia, onnistumista, oivaltamista, iloa ja innostumista. Usein oppilaiden itsensä on kuitenkin vaikea sanallistaa, *mitä* he ovat oppineet. Teatteri on heistä usein ”kivaa”, mutta usein oppilaiden on vaikea päästä käsiksi siihen, mikä siinä on kivaa, miksi se on kivaa ja mitä he saavat siitä. Opettajana minulla on tietenkin omat tavoitteeni ja odotukseni siitä, mitä he oppivat. Tässä työssä haluan avata hieman laajemmin sitä, mitä osallistujat itse kokevat saaneensa teatteriopetuksesta ja onko sillä mitään tekemistä asettamieni oppimistavoitteiden kanssa.

Aikaisemman kokemukseni sekä haastattelujeni pohjalta tekemieni havaintojen pohjalta liityn draamakasvattajien, teatteriopettajien ja muiden teatterin, draaman, soveltavan teatterin ja pedagogiikan alalla toimivien kuoroon vaatimalla teatteria perusopetuksen piiriin omana aineenaan. Perustelen tätä vaadetta aikaisemmalla tutkimuksella (draama)kasvatuksen alalta, oppilaideni haastatteluilla ja Valtioneuvoston asetuksen perusopetuksen tavoitteilla. Mielestäni teatterin keinoin voidaan saavuttaa lähes kaikki tavoitteet, jotka Valtioneuvos on perusopetukselle asettanut. Teatteri on moninainen, kaikki taiteenalat sisällyttävä yhteisöllinen taidemuoto ja on suorastaan harmi, ettei se vielääkään ole päässyt oppiaineeksi peruskouluun, kaikkien saataville.

Opettamisesta ja oppimisesta

Tässä luvussa avaan omaa oppimis- ja ihmiskäsitystäni sekä pohdin hieman omaa opettajuuttani. Käsittelen arvoja ja asenteita, jotka vääjäämättä vaikuttavat opetukseni työtapoihin ja sisältöön. Pedagogiikan alalla pidetään tärkeänä opettajan kyvykkyyttä tulla tietoiseksi omasta ns. piilo-opetussuunnitelmastaan, jotta mahdolliset ei-toivotut ja haitallisetkin piirteet opetuksesta voidaan muuttaa tarkoituksenmukaisemmiksi.

Piilo-opetussuunnitelmalla tarkoitetaan lyhyesti sitä, kun opettaja opettaa sellaisia arvoja, asenteita ja valmiuksia, joita ei mainita varsinaisessa opetussuunnitelmassa. Opettaja saattaa opettaa tiedostamattaan piilo-opetussuunnitelmaansa ja oppilaat oppia näitä asioita huomaamattaan. Oppilaat saattavat esimerkiksi oppia englannin tunnilla kuuliaisuutta ja auktoriteettien kunnioitusta tai teatteritunnilla häpeän välttelemistä. Piilo-opetussuunnitelmaan liittyvät myös opettajan ennakoasenteet esimerkiksi oppilaan ikään, sukupuoleen ja vaikka etniseen taustaan. Jos opettaja on tietoinen taustalla opetukseen vaikuttavista asenteista, voi hän paremmin arvioida niiden pätevyyttä. (Törmä 2003, 111 – 114)

IHMISKÄSITYKSESTÄNI

Minuun opettajana ja ihmisenä vaikuttaa voimakkaasti käsitykseni ihmisestä arvokkaana, uniikkina ja vastuullisena olentona. Uskon ihmisen hyvyyteen, luovuuteen sekä mahdollisuuteen kehittyä ja oppia. Näen, että ihmistä ohjaa hänen aikaisemmat kokemuksensa ja jokaista ihmistä tulisi yrittää ymmärtää hänen omista lähtökohdistaan käsin. Uskon myös, että erityisesti ihmisen varhaiset kokemukset jättävät häneen jäljen, joka saattaa ohjata hänen käytöstään myöhemmin elämässä. Ihminen on myös psykofyysinen kokonaisuus, johon vaikuttavat monet erilaiset tekijät, kuten esimerkiksi fyysiset, psyykkiset ja sosiaaliset tekijät sekä elämäntilanne.

Uskon, että jokaisella on jotakin kerrottavaa ja jokaisella meistä on opittavaa toisiltamme. Mielestäni jokainen ihminen ansaitsee arvostusta, kuuntelevan korvan ja mahdollisuuden edetä elämässään toivomaansa suuntaan, omista lähtökohdistaan käsin. Ihmiskäsityksessäni korostuu ihmisen eettisyys, sosiaalisuus ja vastuullisuus. Tätä voisi kutsua humanistiseksi ihmiskäsitykseksi, joka ilmenee opetuksessa kasvamaan saattamisena (Patrikainen 1997, 236).

Opetuksessani minulle on tärkeätä läheinen ja lämmin kontakti oppilaisiin. Pyrin siihen, että opetus vahvistaisi heidän itsetuntemusta ja –tuntoa, yksilöllisyyttä mutta myös oppilaiden välistä yhteistoimintaa. Mielestäni myös oppilaiden on otettava vastuu omasta oppimisestaan ja opetuksessani painottuukin itseohjautuvuus.

OPPIMISKÄSITYKSESTÄNI

Humanistisen ihmiskäsityksen mukaan ihminen on aktiivinen, vastuullinen ja kykenevä tiedon etsijä. Kun näemme ihmisen kykenevän itse etsimään ja käsittelemään tietoa, on oppimiskäsitys myös ihmisen omaa aktiivisuutta painottava. Näen ihmisen lähtökohtaisesti rakentavan omia tietorakenteitaan. Tieto rakentuu soveltaen, haastaen ja tulkinnallisesti jokaisen oppijan omista lähtökohdista. Ihmisen kokemus muokkaa myös tietoa: sama asia voidaan käsitellä monella eri tavalla. Samoin samaa asiaa voi opettaa monella eri tavalla. Lisäksi uskon sosiaalisen vuorovaikutuksen ja oppimisen kontekstin näyttelevän suuria rooleja oppimisen kannalta. Näin voin sanoa oppimiskäsitykseni olevan konstruktivistinen (Rauste-Von Wright, Von Wright & Soini 2003, 162 – 177).

Näen motivaation, oppijan vastuun omasta oppimisestaan ja itseohjautumisen tärkeinä elementteinä oppimisessa. Uskon, että oppimisen ja oppijan (itse)reflektio auttavat oppijaa tiedon käsittelyssä sekä oppimaan kokonaisvaltaisesti. Oppiminen on koko elämää koskettava prosessi ja oppimista tapahtuu jatkuvasti lukuisilla eri elämän osa-alueilla.

Ihminen toki oppii lukuisilla muillakin eri tavoilla, tilanteesta riippuen, esimerkiksi kun uhmaikäinen saa tarran joka kerta, kun ulos lähtö tapahtuu sopuisasti ja kymmenen tarran jälkeen hän pääsee elokuviin vanhempien kanssa (behaviorismi). Myös kognitiivisen oppimiskäsityksen keitaassa, koulussa, opitaan paljon. Kuitenkin humanistinen ja konstruktivistinen oppimiskäsitykset ohjailevat omaa opetustani eniten. Yritän kannustaa oppilaitani oppimaan itse, ottamaan vastuun oppimisestaan. Uskon kokemusten opettavan sekä tietoa että taitoa. Ymmärrän, että oppilaat saattavat oppia jotakin muuta, kuin olen tarkoittanut. Näen sisäisen motivaation oppimisen ehtona. Uskon, että ihminen oppii toimivassa sosiaalisessa vuorovaikutuksessa kaikkein tehokkaimmin.

Taideopetus usein perustuu humanistiseen oppimiskäsitykseen ja siitä johtaviin humanistiseen ja konstruktivistiseen oppimiskäsityksiin. Toivoisin,

että nämä oppimiskäsitykset leviäisivät laajemmin peruskoulun käytäntöihin, sillä uskon tällaisista oppimiskäsityksistä kumpuavien työtapojen auttavan erityisesti niitä oppilaita, joille kognitiivinen oppimiskäsitys ei tarjoa tarkoituksenmukaisia välineitä. Lisäksi kokemuksellinen oppiminen tarjoaa jokaiselle meistä arvokasta tietoa itsestämme niin oppijoina kuin ihmisinäkin.

Keskeisiä termejä

Tässä luvussa esittelen keskeisiä termejä, joita käytän tässä opinnäytetyössä. Ensimmäiseksi esittelen yhteisöteatterin. Yhteisöteatteri on oma teatterin muotonsa, jonka työtapoja, päämääriä ja muotoja ei yleisesti kovin hyvin tunneta. Se määrittää koko opinnäytetyötäni, sillä koko opinnäytetyöprojekti on tapahtunut yhteisöteatterin viitekehyksessä. Seuraavaksi esittelen sosiaaliset taidot, sillä opetukseni ja opinnäytetyön sisältö ja tavoitteet liittyvät sosiaaliin taitoihin. Sosiaaliset taidot ovat käsite, johon kuuluu laaja kirjo erilaisia taitoja, ominaisuuksia ja asenteita. Kolmanneksi esittelen devising-termin, jota käytetään teatterikentällä tietynlaisesta esitysprosessista. Opinnäytetyöni toteutettiin devising-esityksenä. Lopuksi vielä avaan käsitettä fiktion turva, joka liittyy tämän opinnäytetyön prosessiin sisällöllisesti. Ilman fiktion turvaa tällaisia projekteja ei voi mielestäni eettisesti toteuttaa.

YHTEISÖTEATTERI

Yhteisöteatteri on työskentelytapa ja teatterin muoto. Se painottuu nimensä mukaisesti teatterin kollektiivisiin, osallistaviin ja vuorovaikutukseen perustuviin menetelmiin. Se on paikallista, tietyn yhteisön teemoihin paneutuvaa teatterillista tai draamallista toimintaa ja alleviivaa muutoksen mahdollisuutta (Ventola&Renlund 2005, 12). Usein etenkin Stadian julkaisuissa yhteisöteatterista, soveltavasta teatterista ja draamasta puhutaan rinnakkain. Draama ei tosin välttämättä paneudu teatterin esityksellisiin ja esteettisiin puoliin samalla syvyydellä, kuin yhteisöteatteri tai soveltava teatteri, jotka usein kulminoituvat esitykseen. Draamakasvatus käyttää myös samoja menetelmiä, joten alan termistö on sekoittunut. Tässä työssä tarkoitan yhteisöteatterilla osallistavaa, yhteisön (ryhmän) omiin teemoihin keskittyvää teatterillista toimintaa.

Jokaisella yhteisöteatterin tekijällä on varmasti omat painotuksensa soveltavan teatterin laajalla kentällä. Minuun on suuresti vaikuttanut brasilialainen teatteriohjaaja Augusto Boal (1931 – 2009), joka kehitti The Theatre of the Oppressed:in (Sorrettujen teatteri). Hän perusti toimintansa pedagogi Paolo Freiren (1921 – 1997) ajatuksille, joiden mukaan oppilaiden on itse oltava osallisina opetuksen suunnittelussa ja toteuttamisessa. Freire

kritisoi vahvasti oppilaan passiivista roolia, jossa opettaja ”kaataa” tiedon vastaanottavan oppilaan päähän. Hän sen sijaan näki oppilaan aktiivisena tiedon etsijänä ja opettajan kumppanina tai luotsina tiedon valtamereillä. Freire myös painotti oppilaan omaa motivaatiota: ihminen todennäköisesti oppii helpommin niitä asioita, joita hän tarvitsee ja joista hän on kiinnostunut. (Freire 1993)

Augusto Boal lähti kehittämään omaa teatteriaan Freiren filosofian inspiroimana. Hän kiersi Brasilian maaseutua esittämässä poliittisesti aktivoivia esityksiä viljelijöille, joita Brasilian hallitus sorsi. Vähitellen hän loi konfliktien ja kokemuksen kautta osallistavia tekniikoita, jotka nykyään tunnetaan sateenvarjotermin alla Sorrettujen teatteri. (Boal 1995) Boalin Sorrettujen teatterin monet muodot (Forum-teatteri, Rainbow of Desire, Legislative Theatre, Invisible Theatre jne.) ovat yksiä tunnetuimmista ja käytetyimmistä tekniikoista yhteisöteatterin saralla. Olennaista niille on yhteisön osallistaminen, aktivointi ja mahdollinen muutos. Suomessa tunnettuja yhteisöteatteriryhmiä ovat mm. Draamaräätälit ja Teatteri IlmiÖ. Lisäksi kentällä toimii lukemattomia pienempiä ryhmiä.

Soveltavan teatterin, draaman ja yhteisöteatterin metodologiaan sisältyvät myös esimerkiksi draamatarinat, jota kutsutaan myös prosessidraamaksi, jossa ryhmä toimii fiktiivisen alkutarinan sisällä työstäen tarinan teemoja, henkilöitä, konflikteja osallistavin teatterillisin keinoin. Soveltavan teatterin perheeseen kuuluu myös mm. tarinateatteri, jossa tarinateatteriryhmä peilaa yksilön oman tarinan kertojalle itselleen. Näitä työtapoja joskus kutsutaan myös sosiodraamaksi.

Yhteisöteatteria toteutetaan eri tavoin. Toisin sanoen, ei ole mitään yhtenäistä tapaa tehdä yhteisöteatteria; esimerkiksi yhteisöteatteriryhmä (joka voi koostua monialaisesta kokoonpanosta teatterin ammattilaisia) työskentelee kuukauden jonkin yhteisön, esimerkiksi kaupungin/kylän asukkaiden, koululuokan, vankiryhmän tai tietyn asuntolan asukkaiden kanssa, tutkien yhteisön ongelmia, teemoja ja/tai kysymyksiä. Ryhmä voi valmistaa työskentelyn pohjalta esityksen, jossa yhteisön jäsenet esiintyvät tai esitys esitetään ammattilaisten voimin heille. Yhteisöteatteri voi yhtä hyvin tarkoittaa myös sitä, että yksi yhteisöteatterin ammattilainen työskentelee määrätyn ajan monialaisen työryhmän kanssa, jossa voi olla esimerkiksi sosiaalityöntekijöitä, opettajia, psykologeja sekä lastensuojelun asiakkaita, valmistaen esityksen, jossa kohderyhmä (esim. lastensuojelun asiakkaat)

esiintyvät. Lisäksi yhteisöteatteriryhmät saattavat valmistaa osallistavan esityksen suunnaten sen tietylle ryhmälle ja kiertää esimerkiksi kouluissa esittämässä sitä. Yhteisöteatteri on usein projektiluontoista, jolloin jo olemassaoleva yhteisö työskentelee projektin parissa tietyn ajan.

SOSIAALISET TAIDOT

Kun puhumme sosiaalisista taidoista, sekoitamme usein keskenään kaksi termiä: sosiaaliset taidot ja sosiaalisuus. Psykologian professori Liisa Keltikangas-Järvinen määrittelee sosiaalisuuden ja sosiaaliset taidot jotakuinkin niin, että sosiaalisuus on ihmisen temperamenttipiirre, joka ohjaa ihmistä toisten seuraan kun taas sosiaaliset taidot eivät ole synnynnäisiä ja ne omaksutaan oppimalla. Sosiaalisuus tarkoittaa halua olla ihmisten kanssa, sosiaaliset taidot kykyä tulla toimeen toisten kanssa. (Keltikangas-Järvinen 2010, 17)

Sosiaaliset taidot ovat voimakkaasti ajan ja kulttuurin mukaisia (Keltikangas-Järvinen 2010, 20). Esimerkiksi amerikkalaisilla ja keski-eurooppalaisilla on toisistaan poikkeavia käsityksiä sosiaalisista taidoista: Amerikassa on täysin hyväksyttyä, jopa odotettua, korostaa omia saavutuksiaan, kun monessa Keski-Euroopan maassa sitä pidettäisiin kielteisenä itsekorostuksena. Samoin Suomessa eri ikäpolvilla voi olla erilainen sosiaalisten taitojen malli: nykyaikana arvostetaan kykyä verkostoitua ja tulla toimeen erilaisten ihmisten kanssa, kun 60-luvulla avainasemassa oli luotettavuus, avuliaisuus ja velvollisuudentunto (Keltikangas-Järvinen 2010, 20). Keskeisintä sosiaalisissa taidoissa, ajasta ja kulttuurista riippumatta, lienee laaja varasto vaihtoehtoja sosiaalisten konfliktien ratkaisemiseksi sekä kyky valita kulloiseenkin tilanteeseen sopiva ratkaisu. Sosiaalisesti taitava ihminen osaa tulkita tilannetta ja reagoida rakentavasti: joskus hän neuvottelee, toisinaan on jämäkkä, joskus on parasta vetäytyä. Tällaisen ihmisen kanssa on harvoin konflikteja ja jos on, ne yleensä pystytään ratkaisemaan. (Keltikangas-Järvinen 2010, 21 – 23)

Sosiaalisesti taitava ihminen osaa myös asettua toisten asemaan, eli hän on empaattinen. Hän myös tuntee myötätuntoa, eli hänessä herää tunteita toisten kokemuksista. Tätä kutsutaan sympatiaksi. Sosiaalisiksi taidoiksi luetaan myös hienotunteisuus ja sosiaalinen herkkyyys, vaikkakin ne ovat osittain synnynnäisiä ominaisuuksia. (Keltikangas-Järvinen 2010, 23).

Sosiaaliset taidot ovat siis opittavissa. Luontaisesti syrjään vetäytyvä tai hiljainen ihminen ei välttämättä ole sosiaalisesti taitamaton ja hyvin sosiaalinen, ihmisten luona viihtyvä taas ei automaattisesti ole sosiaalisesti taitava.

Nykyisillä työmarkkinoilla sosiaaliset taidot tuntuvat olevan perustaitoja. Moni kirjoittaa työhakemukseensa sosiaalisuudestaan ja hyvistä vuorovaikutustaidoistaan. Harvempi ainakaan ilmoittaa olevansa ihmispelkoinen, keho sosiaalisessa kanssakäymisessä tai konfliktiherkkä. (Keltikangas-Järvinen 2010, 15) Nykyinen maailma vaatii yhä enemmän ja enemmän taitoa tulla toimeen erilaisten ihmisten kanssa globalisaation ja ihmisten maailmalaajuuden liikkuvuuden lisääntyessä.

Koulutus pyrkii vaikuttamaan siihen, millaisia ihmisiä yhteiskunnassamme tulevaisuudessa vaikuttaa. Kasvatuksella on suuri rooli myös sosiaalisten taitojen oppimisessa, sillä ne ovat vahvasti sidottuna moraaliin ja eettisiin kysymyksiin (Keltikangas-Järvinen 2010, 23). Kun ihminen etsii ongelmaan mahdollisimman tehokasta ratkaisua, sosiaalisesti taitava henkilö osaa valita sen, joka on myös eettisesti kestävä. Toinen saattaa turvautua väkivaltaan, kun toinen osaa valita vetäytymisen. Siksi tulevassa opetussuunnitelmassa onkin huomioitu monessa kohtaa tasa-arvo, eettinen vastuukyky ja toisten kunnioittaminen (Valtioneuvoston asetus 2012, 2 §). Nämä kaikki lukeutuvat sosiaalisten taitojen piiriin, sillä eettisesti kestävä vuorovaikutus, tasa-arvoinen suhtautuminen toisiin ja erilaisuuden kunnioittaminen ovat kaikki sosiaalisia taitoja.

DEVISING

Devising-teatteri on käsitteenä lainattu englannin kielen termistä *devising theatre*. Verbi ”*devise*” kääntyisi suomeksi jotakuinkin ”suunnitella ja/tai luoda hartaan pohdinnan tuloksena”. Termiä on alettu käyttää Suomessakin yleisesti, tosin jotkut teatterin tekijät karsastavat moista sanahirviötä ja toteavat tekevänsä vain yksinkertaisesti teatteria. Devising-termiä käytetään esitykseen tähtäävästä prosessista, joka lähtee liikkeelle ilman ennalta valittua tekstiä. Tekijöillä saattaa olla lähtötilanteessa joukko materiaalia, kysymyksiä tai väitteitä. Joskus ryhmällä on ajatus siitä, miten työskentely aloitetaan. Käsikirjoitus syntyy usein ryhmäprosessina. (Koskeniemi 2007, 17 – 18) Usein yhteisöteatteri tekee esityksiä devising-menetelmällä, sillä aiheet, henkilöhahmot ja tapahtumat valikoituvat prosessin myötä. Devisingia

käytetään myös laajalti nykyteatterin sekä draama- ja teatteripedagogiikan kentällä. Nimike siis viittaa työtapaan, ei niinkään työn sisältöön, tavoitteisiin tai tiettyyn kenttään.

Kuulun siihen joukkoon, joka ei mieluusti käytä sanaa devising omasta työstään. Puhuisin mieluummin ryhmä- tai prosessilähtöisestä teatterista, kuin devisingista. Suoraan lainattu vieraskielinen termi jää helposti ammattikentän omaksi slangiksi, joka ei avaudu ulkopuolisille. Tämä on erityisen ongelmallista teatterin kentällä, sillä nämä ”ulkopuoliset” voivat olla myös esimerkiksi esityksen yleisö. Näin se herkästi luo elitististä hehkua työlle, joka ei sitä mielestäni tarvitse.

Esitykseen vie monta tietä. Tekstilähtöisessä prosessissa tapahtuu aivan yhtä monta käännettä ja mutkaa, kuin ryhmä-, aihe- tai prosessilähtöisessä prosessissakin. Devising-termi ei välttämättä kerro muuta, kuin että esitys on lähtenyt käyntiin ilman valmista tekstiä, sillä lopputulos saattaa hyvinkin olla koko illan käsikirjoitettu näytelmä tai fragmentaarinen kollaasi. Termiä kuitenkin käytetään yleisesti teatterikentällä, joten käytän sitä itsekkin tässä työssä. Lisäksi esitys, johon tämä opinnäytetyö liittyy, oli ns. devising-esitys.

FIKTION TURVA

Bruno Bettelheim (1903 – 1990), klassikoksi noussut lastenpsykiatri, on kirjoittanut satujen merkityksestä lapsen tunnemaailmalle ja kehitykselle. Lapset usein haluavat kuulla saman tarinan uudestaan ja uudestaan. Tällöin lapsi sijoittaa satuun oman sisäisen, järjestäytymättömän maailmansa ja etsii sille muotoa kuunnellessaan tarinaa turvallisesti aikuisen sylissä. (Bettelheim 1975, 18 – 19)

Nuorella ja aikuisella on kehittyneemmät suojautumiskeinot ja jäsentyneempi ajatusmaailma kuin lapsella, mutta heilläkin on alitajuisia pelkoja, haluja, tukahdutettuja toiveita sekä muita tunteita, jotka eivät pääse tietoisuuteen niiden ristiriitaisuuksien takia. Niin aikuisen kuin lapsenkin mieli suojelee meitä liialliselta riitasointisuudelta ja kaaokselta, jotta pysyisimme järjissämme. Sadut, symbolit ja taide puhuttelevat alitajuista tasoa ja siksi koskettavat meissä jotakin, mihin emme helposti yletä älyllisellä tasolla. Meillä kaikilla on alitajunta iästä riippumatta. Sadut ja taide koskettavat samaa pintaa meissä.

Käytän mieluusti käsitettä ”*fiktio turva*”. Tällä tarkoitan Bettelheimin osoittamalla tiellä tarinan turvallista maastoa. Toisessa paikassa, toisessa maailmassa tapahtuvat pelottavat ja ahdistavat tapahtumat tai haaveidemme ilmentymät ovat turvallisen välimatkan päässä. Ne ovat turvallisesti käsiteltävissä ja siksi uskallamme myötätuntee henkilön ja tarinan maailman.

Fiktiiviset tapahtumat ja niiden kautta tunnetut tunteet eivät vaaranna meitä, ne eivät uhkaa persoonallisuuttamme. Kun tunnemme myötätuntoa ja empatiaa päähenkilöä kohtaan hänen kokiessaan vastoinkäymisiä, myötäelämme hänen tunteitaan emotionaalisella tasolla. Me emme kuitenkaan sorru hänen sortuessaan, vaan pysymme turvallisesti omilla jaloillamme. Kun tarinan päähenkilö selviää koettelemuksistaan, tunnemme vahvistumisen tunnetta hänen puolestaan, joutumatta ottamaan riskiä mahdollisesta pettymyksestä. Lisäksi, jos emme ole syystä tai toisesta valmiita kohtaamaan itsessämme tarinan tarjoamaa teemaa, mielemme ei heittäydy tarinan mukaan. Tarinat koskettavat meitä niin paljon kuin olemme valmiit kokemaan. Lisäksi ne koskettavat meissä sitä, joka on meille tietyssä hetkessä ajankohtaista ja tärkeätä. (Videnoja 2007, 8)

Soveltavan- ja yhteisöteatterin prosessit liikkuvat aina fiktiivisellä tasolla. Aiheet tarinaan tai esitykseen ovat tulleet ryhmältä, ehkä myös jopa jotkin yksittäiset tapahtumat/kohtaukset ovat olleet tosia, ryhmän jäsenille tapahtuneita. Ohjaaja-opettajan tehtävä tällöin on viedä prosessia fiktioon, etäännyttää todellisia aiheita ja tapahtumia osallistujien omasta kokemusmaailmasta, jotta aiheista tulisi yleisiä, helpommin käsiteltävissä olevia ja jottei ryhmäprosessista tulisi muutamien osallistujien terapiaa. On tosin huomautettava, että usein yhteisöteatterin saralla tapahtuvalla prosessilla saattaa olla terapeuttisia vaikutuksia, vaikka yhteisöteatteri ei kuitenkaan lähtökohtaisesti pyri parantamaan ketään. Se ei ole terapeuttinen menetelmä.

Fiktio turvaan liittyy läheisesti projisio. Projisiolla tarkoitetaan tunteiden sijoittamista. Olemme osa maailmaa, maailma osa meitä. Miten suhtaudumme ympäröivään maailmaan, kertoo jotakin siitä, miten suhtaudumme itseemme. Siksi draama, tarina tai esitys, jonka aihe on meille

tärkeä, koskettaa jotakin intiimiä ja olennaista meissä. Joskus meidän voi olla vaikea päästä käsiksi tähän intiimiin alueeseen itsessämme. Tällöin tarvitsemme symboleita ja tarinoita, eli fiktiota, johon voimme sijoittaa jäsentymättömiä tunteita, asenteita ja ajatuksia. Fiktio myös auttaa meitä etäännyttämään itsemme aiheesta, jolloin ehkä vaikeidenkin tunteiden käsittely ei uhkaa sisäistä rauhaamme. Tällainen prosessi auttaa osallistujia verbalisoimaan ja käsittelemään sisäisiä prosesseja, joita muuten voisi olla vaikea kohdata. Sisäisten prosessien käsittely edesauttaa yksilön terveen itsetunnon kehitystä, joka taas on avain toimivaan vuorovaikutukseen.

Tutkimuksen menetelmät

Käytän tässä opinnäytetyössä aineistona pääsääntöisesti lomakkeita, jotka keräsin oppilailtani. Työskentelimme lukuvuoden mittaisen ajan yhdessä. Vuoden lopuksi pidimme noin kaksi tuntia kestävästä palaute- ja purkusession, jossa kävimme yhteisesti läpi mitä tapahtui, mitä teimme, mitä siitä saimme ja mitä opimme. Pyysin lupaa lähettää kyselylomakkeen, jossa kysyisin tarkemmin vielä asioista, joita he ovat kokeneet oppineensa. Koska oppilaani ovat alaikäisiä, pyysin vielä luvan erikseen vanhemmilta.

Tämän opinnäytetyön suhteen minua on erityisesti kiinnostanut oppilaiden oma kokemus siitä, mitä he ovat oppineet. Teatteritunneilla oppilaat usein työskentelevät kokonaisvaltaisesti ja oppimista tapahtuu niin monella saralla, että sitä on vaikea hahmottaa. Yhteisöteatteritaustaisena opettajana minulle opetuksessani on aina ollut erityisen tärkeitä välittää oppilaille tietynlaisia arvoja, kuten suvaitsevaisuutta ja erilaisuuden hyväksyntää. Pysin myös opettamaan sosiaalisia taitoja, kriittistä ajattelua sekä kasvattamaan oppilaiden itsetuntoa. Halusin yrittää selvittää, mitä oppilaat itseasiassa kokevat oppineensa. Oppivatko he sosiaalisesti taitavimmiksi, suvaitsevaisemmiksi ja kasvaako heidän itsetuntonsa vai oppivatko he kenties ensisijaisesti kuitenkin ”esiintymistä”, näyttelijäntyöllisiä taitoja vai kenties jotakin aivan muuta? Omat tavoitteeni voivat olla hyvinkin erilaisia oppilaiden omien kokemusten suhteen.

Oppilaani Annantalolla olivat projektin aikana 14 – 16-vuotiaita. Kyselyn suhteen minua pelotti, että oman oppimisen tarkastelu, erittely ja sanallistaminen voi olla tälle ikäryhmälle vielä vaikeata. Se tuntuu ajoittain minustakin vaikealta, vaikka takanani on kuusi vuotta ammattiin johtavaa koulutusta ja 15 vuotta teatterin tekemistä harrastajana, opettajana ja ammattilaisena. Ajattelen tämän johtuvan siitä, että oppimista tapahtuu hyvin paljon sellaisilla alueilla, joita emme ole tottuneet käsittämään taidoiksi tai tiedoksi. Esimerkiksi vastuun ottaminen, kunnioittava suhtautuminen erilaisuuteen tai omien ajatusten pukeminen sanoiksi ovat tärkeitä taitoja, joita usein opitaan huomaamatta. Teatteria on hyvin vaikea tehdä täysin yksin, joskin sitä tapahtuu tietenkin myös. Näin sosiaalisuus, sosiaaliset suhteet, valta ja vallan asetelmat ovat myös läsnä. Näitä asetelmia voi olla vaikea havainnoida.

Kuten taide ylipääntensä, myös teatteri usein pyrkii kommentoimaan ihmisen elämää sen moninaisuudessaan, jolloin oppimista saattaa tapahtua myös faktatiedon kartuttamisella, maailmankuvan laajenemisen tai ymmärtämisen tasolla. Siksi päätin purkaa oppimista ensin yhteisesti ja pyytää oppilaita täyttämään vasta myöhemmin, muutaman viikon kuluttua, kyselylomakkeen, jossa he erittelisivät oppimistaan itse. Toivoin, että yhteinen keskustelumme sekä pari- ja ryhmätyöt auttaisi oppilaita sanallistamaan oppimistaan.

Kyselylomakkeen tekeminen oli minusta erittäin vaikeata. En ollut varma, mitä ja kuinka kysyä. Pohdin, kuinka muotoilla lomake: käyttäisinkö avoimia kysymyksiä vai monivalintakysymyksiä ja miksi. Avoimet kysymykset sallisivat oppilaiden ilmaisevan itseään omin sanoin, mutta toisaalta pelkäsin, että avoin kysymys ”mitä koet oppineesi tämän lukuvuoden aikana?” ei tuottaisi tarpeeksi tarkkaa tietoa oppilaiden nuoren iän vuoksi. Pelkäsin ”en tiedä” ja ”jotain”-tyyppisiä vastauksia. Mutta halusin myös luottaa oppilaideni itsereflektiokykyyn ja antaa heille mahdollisuuden osoittaa heidän oma tietämyksensä omasta oppimisestaan. Avoimiin kysymyksiin vastaaminen saattaisi myös auttaa heitä tunnistamaan ja verbalisoimaan erilaisia seikkoja omasta oppimisesta. Toisaalta monivalintakysymykset tuottaisivat vähemmän kirjavia vastauksia, niitä olisi helpompi käsitellä ja ne saattaisivat olla helpommin vastattavissa. (Hirsijärvi, Remes & Sajavaara 1997, 201) Pitäen nämä seikat mielessäni, päädyin avoimiin kysymyksiin, sillä silloin arvokkaat nyanssit sanavalinnoissa ja sävyissä jäisivät vastauksiin. Pidin myös oppilaiden mahdollisuudesta kertoa omin sanoin omasta kokemuksestaan. Päädyin erittelemään mahdollisia oppimisalueita, joita oppilaat saivat kommentoida omin sanoin. Lomakkeen viimeinen kohta oli tyhjä tila, jossa sai kommentoida vapaasti.

Kun katson tekemääni lomaketta, mieleeni nousee kysymys: onko lomake ollut johdattelleva? Olen listannut asioita, joita oletan (toivon) oppilaideni oppineen. Sanallistin tarkasti, mitä esimerkiksi sosiaalisilla taidoilla tarkoitetaan (keskustelu- ja ongelmanratkaisutaitoja, kunnioittavaa suhtautumista toisiin, taitoa havainnoida ja arvioida toisia eri tilanteissa, kykyä empatiaan jne). Nämä ovat kaikki erinomaisia taitoja, joita nykymaailmassa arvostetaan suuresti (Keltikangas-Järvinen 2010, 15 – 16). Kuka ei ilmoittaisi oppineensa näitä taitoja, kun kysytään? Lisäksi opetukseni alla piilevät arvot ovat voimakkaasti humanistisia ja uskon niiden nousevat

selkeästi esiin vuorovaikutuksessani ryhmän kanssa. Oppilaat siis saattavat tuntea epäonnistuneensa oppilaina, jos he eivät kerro oppineensa esimerkiksi sosiaalisia taitoja teatteritunneillani. Toisaalta, tein monin tavoin selväksi, että lomake ei ole palaute tai koe, eikä siinä ole oikeita vastauksia. Uskon myös luoneeni avoimen ja suoran suhteen oppilaisiini ja he tietävät, että minua kiinnostaa heidän ajatuksensa sellaisinaan. He pystyivät vastustamaan ja olemaan eri mieltä kanssani myös tunneilla. Oppilaat lisäksi tietävät, että käsittelin lomakkeet anonyymeinä. En siis voinut yhdistää vastauksia henkilöön, jolloin miellyttämisen tarve tai epäonnistumisen pelko todennäköisesti pienenee.

Oppilaat vastasivat monisanaisesti ja toisaalta myös jättivät joitakin kohtia tyhjiksi sen merkiksi, että oppimista ei ole tapahtunut kyseisellä saralla. Uskon tämän osoittavan, että oppilaat eivät ole vastanneet vain miellyttääkseen opettajaansa. He myös kertoivat omin sanoin sellaisista oppimisen kohteista, joita en ollut listannut. Vaikka kyselylomake on kenties ollut hieman johdattelua, uskon sen kuitenkin tuottaneen luotettavaa tietoa tämän ryhmän oppimisesta.

Projektikuvaus: Parasta ennen ja Maailmanpyörä

Kuten olen aikaisemmin jo todennut, pyrin tässä työssä perustelemaan, miksi teatterin pitäisi olla peruskoulun arjessa kaikille läsnä. Teatterin kautta voi oppia lukuisia eri taitoja ja uskonkin, että lähes jokainen peruskoulun valtakunnallisissa tavoitteissa mainittu taito on saavutettavissa teatterin keinoin. Perustan väitteeni suureksi osaksi havaintoihini teatteriopettajana sekä erään ryhmäni haastatteluihin. Keskityn havainnoissani yhteen ryhmään Annantalolla, jonka kanssa toteutimme keväällä 2013 esityksen. Esitys oli pedagogis-taiteellinen opinnäytetyöni Taideyliopiston Teatterikorkeakoulusta.

Annantalolla toimiva ryhmäni, josta tässä työssä kerron, koostuu 15 – 16-vuotiaista pääosin helsinkiläisistä tytöistä. Ryhmän nimi on Parasta ennen. Olen opettanut heitä vuodesta 2011 lähtien, joskin ryhmä on hieman muuttunut ajan myötä joidenkin lopettaessa ja toisten aloittaessa. Olemme tehneet kaksi esitystä, toisen keväällä 2012, toisen keväällä 2013. Keskityn tässä työssä lukuvuonna 2012 – 2013 tapahtuneeseen opetukseen, joka kulminoitui keväällä 2013 esitykseen. Teoksen nimeksi tuli Maailmanpyörä ja se oli ns. devising-esitys.

Kuten olen jo aikaisemmin maininnut, yhteisöteatteri määrittää sitä, mitä opetan. Työskentelyn suurin tavoite on osallistaa oppilaita, innostaa heitä osallistumaan aktiivisesti prosessiin. Osallistuminen ei välttämättä tarkoita näyttelemistä, vaan esimerkiksi aiheen tutkimiseen osallistumista tai oman ajattelun kehittämistä. Painotan myös voimakkaasti sosiaalisia taitoja: empatian kehittymistä, toisten ja itsen kunnioittamista, rakentavaa vuorovaikutusta. Käsiteltävän aiheen tulisi olla jollakin tapaa merkityksellinen osallistujille, jotta se suorastaan kutsuisi oppilaita paneutumaan sen ääreille. Yleensä annankin aiheen nousta ryhmästä itsestään.

Tällä kertaa olin päättänyt aiheen etukäteen. Tahdoin kokeilla, kuinka onnistuisin sitouttamaan ryhmän aiheeseen, vaikka se ei ollut heidän valitsemansa. Minua kiehtoi aihe myös henkilökohtaisesti, sillä olin asunut vuosia ulkomailla ja olin hiljattain palannut takaisin Suomeen. Olin myös päättänyt, kuinka aloitamme työskentelyn. Aihe oli identiteetti ja kuinka se rakentuu. Etsisimme vastauksia kysymyksiin ”kuka minä olen?” ja ”kuinka minusta on tullut minä?”. Aihe oli siis oletettavasti ajankohtainen kyseiselle

ikäryhmälle, mutta myös minulle itselleni. Identiteetti on aiheena tarpeeksi lavea, näin siihen olisi helppo jokaisen tarttua omista lähtökohdistaan käsin.

Syksyn 2012 keskityimme aiheen tutkimiseen sekä kehollisiin harjoituksiin. Kirjoitimme, puhuimme ja tutkimme toiminnallisesti erilaisten (teatteri)harjoitteiden kautta minutta, mm. sosiaalisia rooleja, asioita, jotka määrittelevät minua sekä arvoja, asenteita ja mielipiteitä, joiden kautta määrittelen itseäni. Teimme sosiaalisia karttoja, joiden pohjalta rakensimme kohtauksia. Näitä kohtauksia sitten tutkailimme tarkemmin: analysoimme henkilöiden motiiveja, muutimme lopputuloksia, lisäsimme jännitteitä, puhuimme tunteista. Työskentely oli hyvin keskittynyttä ja intiimiä.

Toivoin tyttöjen tulevan tietoisemmaksi heihin kohdistuvista odotuksista, asenteista ja arvoista, jotka muokkaavat heidän identiteettiään. Myös sosio-ekonominen tausta saattaa määrittää identiteettiämme, samoin paikka, jossa asumme, synnynnäinen temperamentti, kiinnostuksen kohteet, taidot jne. Yritimme jäljittää, minkälaisista palasista käsitys itsestämme koostuu, millaisten ihmisten ja olosuhteiden vaikutuksesta. Halusin heidän kysyvän itseltään, miltä omakuvani tuntuu: tuntuuko se kuva oikealta tai hyvältä, miten näen itseni? Kuinka minut ehkä nähdään? Onko se kuva oikea? Toivoin heidän oppivan hyväksymään itsensä sellaisena, kuin he ovat, hyveineen ja heikkouksineen. Sitä kautta he myös toivottavasti oppisivat suvaitsemaan muiden heikkouksia ja vahvuuksia.

Aloitimme esitykseen keskittymisen kevätlukukaudella 2013. Toin materiaaliksi omia tekstejäni, jotka olin kirjoittanut aloittaessani opiskelut Teatterikorkeakoulussa. Runot pohjautuivat omaan teini-ikääni. Toivoin tekstien resonoivat oppilaissani, sillä asetelmat ystävydestä, vanhemmista irrottautumisen ja itsenäisyyden kamppailusta ovat ajattomia. Näin toin myös prosessiin ehdotuksen estetiikasta ja muodosta, joka olisi fragmentaarinen, runollinen ja intiimi. Teksteistä löytyi selkeät roolit ja joitakin tilanteita, joita voisi kasvattaa ja kehittää.

Jatkoimme työskentelyä jakamalla roolit. Minä jaoin roolit perinteisen ohjaajan tavoin. Tavoitteenani oli haastaa oppilaita, jotka ovat olleet kauemmin ryhmässä antamalla heille haastavampia ja isompia rooleja. Näyttelijät saivat nyt alkaa kehittää omaa rooliaan haluamaansa suuntaan. Esitlemissäni teksteissä roolihahmot olivat vain ohuita luonnoksia, esimerkiksi alkoholisoitunut yksinhuoltaja-isä, joka toimii professorina yliopistolla. Näyttelijä sai itse luoda historian, arvomaailman, temperamentin,

olemuksen ja fyysisiä maneeereja roolihahmolleen. Jotkin hahmot alkoivat elää hyvinkin erilaista elämää lähtöasetelmasta, toiset pysyivät pääsääntöisesti samankaltaisina, mutta syvenivät.

Oppilaat kirjoittivat hahmoilleen monologeja ja improvisoimme kohtauksia heidän elämästään. Tässä vaiheessa fiktion turva tuli erityisen tärkeäksi, sillä nuoret lähtivät muokaamaan hahmoja itsenäisesti. He joko tiedostaen tai tiedostamatta sijoittivat omiin hahmoihinsa omaa elettyä elämäänsä, kysymyksiä, pelkoja, toiveita. Pyrin pitämään huolta, että jokainen roolihahmo olisi tarpeeksi erilainen näyttelijästä, vaikka roolihahmojen kysymykset olivat ehkä samoja, kuin näyttelijän. Lisäksi refleктоimme paljon ja työskentelimme hahmojen parissa, jotta nuoret voisivat itse löytää turvallisen suhteen roolihahmoihinsa. Tämä vaatii aikaa, läsnäoloa ja turvallista sosiaalista ympäristöä.

Nuoret sukelsivat luottavaisesti omien roolihahmojensa maailmoihin. Yhdessä tapauksessa kuitenkin kävi niin, että roolihenkilön aiheet tulivat liian lähelle. Tämän roolihahmon kohdalla emme onnistuneet viemään hahmon elämää tarpeeksi fiktion puolelle, vaan näyttelijä koki, että roolihahmo on piinallisesti liian lähellä omaa elämää. Jouduimme muuttamaan esitystä lyhyellä aikataululla, joka vaati muilta joustavuutta. Vaikeudet kuitenkin hitsasivat ryhmän yhteen ja opetti meille kaikille omien rajojen hahmottamisen vaikeudesta ja toisaalta niiden vetämisen tärkeydestä. Toiset myös oppivat toisen rajojen kunnioittamisen merkittävydestä.

Esitykset esitettiin Annantalolla huhtikuussa 2013. Nuoret olivat itse erittäin tyytyväisiä esitykseen ja saimme paljon positiivista palautetta nuorten vanhemmilta ja sukulaisilta. Esitysten jälkeen pidimme vielä purku- ja palautesession, jossa kävimme läpi vuoden prosessia, miltä se on tuntunut ja mitä siitä on jäänyt käteen. Puhuimme myös paljon siitä, mitä olemme vuoden aikana oppineet, sillä minua kiinnosti heidän oppimisensa tätä työtä ajatellen.

Joskus voi olla vaikea sanallistaa, mitä teatteritunneilla opitaan, sillä oppimista tapahtuu niin monella saralla. Opitaan teatteriin liittyviä asioita, mutta toisaalta kasvua, oppimista ja kypsymistä saattaa tapahtua myös tunne-elämässä, sosiaalisissa taidoissa ja minäkuvassa. Oppiminen myös ehkä tapahtuu osittain sellaisella tasolla, jota voi olla vaikea hahmottaa. Fiktiiviseen todellisuuteen sijoitetut prosessit ovat osittain tiedostamattomia, joten jos oppimista on tapahtunut esimerkiksi tunne-elämässä, sosiaalisissa

taidoissa tai minäkuvan parantumisessa, voi olla erityisen vaikea sanallistaa, *mitä* on opittu. Siksi halusin avata kysymystä ensin yhteisesti. Muutaman viikon kuluttua lähetin oppilaille sähköpostitse haastattelulomakkeen, jossa pyysin heitä erittelemään, mitä he ovat oppineet tämän vuoden aikana teatteritunneilla.

Aineiston purku: Mitä teatteritunneilla on opittu?

Lähetin haastattelulomakkeita kymmenelle oppilaalle ja sain niitä takaisin viisi. Lisäksi minulla on omia havaintojani sekä oppilaiden parityönä tehtyjä mietteitä purku- ja palutesessiosta. Puran tässä luvussa, mitä oppilaani kokivat oppineensa lukuvuoden aikana. Peilaan niitä omiin havaintoihini ja kirjallisuuteen.

SOSIAALISET TAIDOT

Kun opetan teatteria, omat tärkeimmät tavoitteeni opetuksen suhteen liittyvät sosiaalsiin taitoihin, mukaan lukien terveen itsetunnon tukemisen ja myönteisen minäkuvan kehittymisen, jotka ovat osittain sosiaalisten taitojen edellytys. Teatterin ja draaman kautta nämä taidot kehittyvät kuin itsestään teatterin sosiaalisen luonteen vuoksi, mutta keskityn myös tietoisesti luomaan sellaista vuorovaikutusta kaikkien teatteritilassa olevien välille, että sosiaaliset taidot pääsevät kehittymään. Kysyinkin siis haastattelulomakkeessani oppilailtani, kokevatko he oppineensa sosiaalisia taitoja ja jos, niin millaisia.

Jokainen oppilas vastasi oppineensa jonkinlaisia sosiaalisia taitoja: he kokivat suhtautumisensa muihin muuttuneen ”*kypsemmäksi*”, oppineensa ”*ymmärtämään toisten tunteita ja motiiveja paremmin*”, ”*kuuntelemaan muita*” sekä ”*antamaan toisille tilaa*”. Eräs hiljaisempi ja ujompi ryhmän jäsen kertoi oppineensa, ettei sosiaaliset taidot välttämättä tarkoita ulospäin suuntauneisuutta, vaan hiljaisempikin voi olla sosiaalisesti taitava ja tärkeä osa ryhmää. Hän myös lisäsi, että on oppinut ”*pitämään puolensa*” sosiaalisissa tilanteissa. Ryhmätöissä viimeisellä tunnilla kävi ilmi, että oppilaat arvostivat tällaisia taitoja ja kokivat niiden vaikuttavan positiivisesti elämäänsä myös teatteriluokan ulkopuolella.

Kysyin myös ryhmätyötaitoista, sillä ne ovat yksi sellainen taito, joita toivon oppilaideni oppivan ja lisäksi niitä vaaditaan nykyisessä ryhmämyönteisessä työskentelyssä. Jokainen vastannut oppilas koki ryhmätyötaitojensa parantuneen. Eräs oppilas mainitsi, että hän on oppinut tiedostamaan ryhmässä ottamansa roolin ja ”*päästämään siitä irti*”. Lisäksi vastauksissa mainittiin useasti tärkeät sanat ”*hyväksyntä*”, ”*vastuu*”, ”*luottamus*” ja ”*avoimuus*”, kaikki tärkeitä tekijöitä toimivalle sosiaaliselle

vuorovaikutukselle. Myös yhdessä voitettut vaikeudet mainittiin vastauksissa opettaneen ryhmätyötaitoja.

Omat havaintoni ryhmän prosessista tukevat vastausten tuloksia. Ryhmä koostui lukuvuoden alussa oppilaista, jotka eivät kaikki tunteneet toisiaan. Syyslukukauden aikana oppilaat odottivat tunnin alkua kosketusnäyttöihinsä syventyneinä, mutta talven kääntyessä kevääksi oppilaat jo pulisivat innokkaasti minun saapuessa luokkaan. Lisäksi keskittymistä ja heittäytymistä vaativat keholliset, sanattomat ja silmät suljettuna tehtävät harjoitteet alkoivat sujua ilman naurunpyrskähdyksiä ja hermostuneita vilkuiluja ympärille, keskittyneen hiljaisuuden vallitessa. Myös keskustelu ryhmän kesken alkoi saada henkilökohtaisempia ja kriittisiäkin ulottuvuuksia.

Kysyin oppilailtani myös minäkuvan kehittymisestä: kokevatko he oppineensa kunnioittamaan itseään, vikoineen ja hyveineen. Sujuvan vuorovaikutuksen edellytys, etenkin konfliktitilanteissa, on usein terve itsetunto ja myönteinen minäkuva. Vain yksi oppilas koki, ettei hänen minäkuvaansa liittyvät asiat olleet parantuneet. Muut kertoivat oppineensa ”hyväksymään erilaisia puolia itsestään” muun muassa ”tunteiden läpikäymisen kautta” ja ”toisten vertaistuell”. Vastauksista käy selvästi ilmi muiden ryhmäläisten vaikutus oman itsen peilinä: on opittu hyväksymään muiden erilaisuutta ja tätä kautta omaa ainutlaatuisuutta. Nuoret kirjoittivat myös siitä, kuinka he tunsivat ihmissuhteidensa parantuneen. Tässä yhteydessä mainittiin mm. ”olen oppinut, kuinka olla miettimättä, mitä muut ajattelevat” ja ”luottamaan siihen, ettei minua arvostella”. Oppilaat sanoivat saaneensa uusia ystäviä ja kertoivat itseluottamuksen parantumisesta. Eräs oppilas kirjoitti vapaaseen vastauskenttään vaikeudesta eritellä oppimiaan asioita, mutta totesi ensisijaisesti oppineensa ”toimimaan ryhmässä mutta olemaan silti yksilö”.

Oppilaani kirjoittivat hätkähdyttävän monisanaisesti ylipäättänsä rohkeuden, avoimuuden, luottavaisuuden ja uuden kokeilemisen uskalluksen lisääntymisestä. Nuoret kokivat, että he ovat saaneet rohkeutta ”laittaa itsensä likoon” niin lavalla kuin ”normaalielämässään”: esimerkiksi koulussa esitelmää pitäessä tai kohdatessa uusia ihmisiä ja erilaisia mielipiteitä.

Toimiva vuorovaikutus vaatii, kuten jo aikaisemmin lyhyesti mainitsin, ihmiseltä monenlaisia taitoja ja ominaisuuksia, kuten tasapainoista tunne-elämää, tervettä itsetuntoa, empatiaa ja kykyä hyväksyä erilaisuutta (Keltikangas-Järvinen 2010, 24). Siksi pelkkä ulkokohtainen

käyttäytymismallien opiskelu ei välttämättä johda rakentavaan vuorovaikutukseen, vaan sosiaalisten taitojen oppiminen on pitkä prosessi, joka alkaa varhaisesta vauvaiästä ja jatkuu läpi elämän (mm. Niemelä, Siltala & Tamminen 2003, Keltikangas-Järvinen 2010). Niiden sisäistämiseen vaaditaan aikaa ja paneutumista ihmisen omaan sisäiseen maailmaan sekä itseensä tutustumista. Tasapainoisen, itsensä hyväksyvän ihmisen on helpompi hyväksyä myös muut. Vaikka perusteet sosiaaliselle kanssakäymisellä luodaan varhaisessa vuorovaikutuksessa vanhemman ja lapsen välillä (Siltala 2003, 16 – 43), niitä opitaan myöhemminkin. Oppilaideni vastaukset mielestäni osoittavat selkeästi, että (yhteisö)teatteri edistää itseluottamusta ja –tuntemusta, ryhmätyötaitoja, erilaisuuden hyväksymistä sekä tasa-arvoista suhtautumista toisiin. Lyhyesti: (yhteisö)teatteriopetus opettaa sosiaalisia taitoja.

NÄYTTELIJÄNTYÖ

Vaikka opetukseni tavoitteet keskittyvätkin voimakkaasti sosiaalisten taitojen eri osa-alueisiin, se, mitä tunteilla tehdään ja mihin toiminta kohdistuu, on teatterityö. Nuorten osalta laajalti teatterityössä on kyse näyttelijäntyöstä, sillä koko toiminta kulminoituu esitykseen, jossa jokainen toimii näyttelijänä. Yleisesti ottaen suurin osa teatteriharrastukseen hakeutuva haluaa näytellä, vaikka on myös erittäin tavallista, että joku haluaakin keskittyä johonkin suunnittelevaan rooliin, kuten valo-,ääni- tai pukusuunnitteluun, lavastukseen tai vaikkapa kirjoittamiseen tai (apu)ohjaamiseen. Usein kuitenkin tie lavan taakse on alkanut näyttämöltä, parrasvalojen edestä. Siksi tässä työssä keskityn näyttelijäntyön oppimiseen.

Teatterikorkeakoulun näyttelijäntyön koulutusohjelman kandidaatin tutkinnon ensimmäisenä vuonna aineopinnoissa keskitytään kehon ja äänen hallintaan, ilmaisun suuntaamiseen ja improvisaatioon (Näyttelijäntyön laitoksen kandidaatin opinnot 2013 – 2014). Tavoitteena on, että näyttelijä osaisi hallita työkalunsa, eli kehonsa, tarkoituksenmukaisella tavalla.

Oppilaani kertovat vastauksissaan kaikkein useimmin oppineensa esiintymisjännityksen hallintaa ja ”*rentoutta lavalla*”. Moni hakeutuukin teatteriharrastuksen pariin esiintymisjännityksen takia. Mielestäni kaikkein paras lääke ”ramppikuumeeseen” onkin kokemus: mitä enemmän esiintymiskokemuksia, sitä paremmin jännitystä oppii sietämään ja hallitsemaan. Tämän vuoksi lähes kaikkien oppilaideni selkeä kokemus

esiintymisjännityksen hallitsemisen lisääntymisestä on ymmärrettävää. Vastauksissa kävi ilmi, että esiintymiskokemukset antoivat nuorille itseluottamusta ja mahdollisuuden kokea yhdessä hermoja raastavaa esiintymisjännitystä, joka oli mahdollista selättää. Jännityksen hallinta opetti myös keskittymistä, jota harjoittelimme hartaasti myös erilaisin harjoittein pitkin vuotta. Eräs oppilas kertoi ryhmäkeskustelussa, että yksi hienoimpia hetkiä koko vuonna oli esitysten yhteinen keskittynyt ilmapiiri, jossa jokainen puhalsi yhteen hiileen jännittyneenä, mutta keskittyneenä.

Vastauksissa kirjoitetaan myös kehon ja äänen haltuunotosta. Monet kertovat oppineensa etenkin äänenkäyttöä: *”puhumaan hitaasti, kuuluvasti ja selvästi lavalla”*. Myös äänenavausharjoituksia on opittu. Valtaosassa vastauksista mainitaan äänenkäyttö, mutta kehon hallinta mainitaan vain muutamassa vastauksessa. Teimme pitkin vuotta erilaisia liike- ja kehotietoisuusharjoitteita, jotka eivät ehkä vielä aivan auenneet ryhmälle. Kenties ääniharjoitusten oppi näyttäytyy konkreettisempänä esityksissä: jos ääni ei kuulu, yleisö ei ymmärrä repliikkejä. Kehollisesta ilmaisusta taas ei välttämättä saa niin konkreettista ja välitöntä palautetta yleisöstä. Teini-ikäisillä usein myös keho muuttuu niin hurjaa vauhtia, ettei sen uusista ulottuvuuksista ehkä saa kiinni niin nopeasti. Kuitenkin eräs oppilas kirjoittaa oppineensa *”liikkumaan vapaammin lavalla ja ottamaan tilaa itselleni”* ja toinen kirjoittaa oppineensa *”kuuntelemaan kehoani paremmin”*. Tämä mielestäni vihjaa, että keholliset harjoitteet ovat ehkä auttaneet oppilaita oppimaan ”rentoutta”, josta jokainen on kirjoittanut. Lisäksi ne ovat ehkä auttaneet nuoria tunnistamaan omia rajojaan myös emotionaalisella ja mentaalisella tasolla, vaikka tätä yhteyttä voi olla vaikea tiedostaa ja toisaalta osoittaa.

Nuoret mainitsivat myös oppineensa reagointia, viestintää vastaanäyttelijän kanssa ja ottamaan vastaan ohjeita. Vastauksia katsoessa näyttää siltä, että teatteritunneilla opitaan myös paljon näyttelijäntyöstä. Teatteriharrastus antaa hyvät eväät ammattiin opiskeluun, mutta myös muuhun viestintään. Oman kehon ja äänen hallinta on tärkeä osa kommunikaatiota sekä ihmisten välistä vuorovaikutusta. Esiintymistaitoja tarvitaan muuallakin kuin teatterissa, sen tietää jokainen puheen tai esitelmän pitänyt tai raportin esitellyt. Lisäksi kehotietoisuuden seuraava askel, tilan hahmottaminen, avaa uusia oppimisen kohteita esimerkiksi avaruudellisen hahmottamisen parissa. Mutta se on jo toinen juttu.

Loppupäätelmät

Tässä luvussa perustelen, miksi (yhteisö)teatterin pitäisi mielestäni olla peruskoulun opetussuunnitelmassa omana oppiaineenaan sekä monipuolisessa käytössä opetustapana. En ole suinkaan ainoa draamakasvatuksen kentällä, joka tätä vaatii. Muiden ja omat havaintoni työstä sekä haastatteluiden tulokset tukevat argumenttejani.

OPETUSNEUVOKSEN ASETTAMISTA TAVOITTEISTA

Valtioneuvosto antoi asetuksen perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta opetushallitukselle kesäkuussa 2012. Opetushallitus valmistelee opetussuunnitelman, jota koulut valtakunnallisesti seuraavat viimeistään elokuusta 2016 lähtien. Valtakunnallisen opetuksen ja opetussuunnitelmien on varmistettava, että valtioneuvoston asettamat tavoitteet toteutuvat.

Kasvatus on aina arvolatautunutta, sillä ihannenormit johdattavat koulutuksen tavoitteita. Normit taas muovautuvat kulttuurissa ja ajassa, ihmiskäsityksen vierellä. (Tomperi, Vuorikoski & Kiilakoski 2005, 7 – 8) Siksi onkin tarpeen kysyä: kuka kasvattaa ketä? Keiden yhteiskuntaa ja millaista yhteiskuntaa kasvatuksella halutaan tuottaa? Yksittäiset opettajat välittävät väistämättä vähintään jonkin verran omia arvojaan oppilailleen, mutta lähtökohtaisesti opetuksen sisältöihin vaikuttavat arvot ovat poliittisia päätöksiä. Tästä on mielestäni hyvä olla tietoinen, kun tarkastellaan valtakunnallisen opetuksen tavoitteita. Vuonna 2012 valtioneuvosto, jota johtaa opetusministeri, on linjannut tietynlaiset arvot tärkeiksi. Kahdenkymmenen vuoden kuluttua toinen opetusministeri saattaa kuitenkin ajatella toisin. Koulutus ei siis missään nimessä ole koskaan arvoneutraalia.

Ilokseni huomaa, että ne arvot, jotka ohjailevat seuraavien vuosien kasvatuskäytäntöjä, ovat erittäin humanistisia. Ensimmäinen lause asetuksessa alkaa: *Opetuksen ja kasvatuksen tavoitteena on tukea oppilaiden kasvua ihmisyyteen ja eettisesti vastuunkykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen* (Valtioneuvoston asetus 2012, 2 §). Asetus vilisee hienoja arvoja ja tavoitteita. Se korostaa kasvua tasa-arvoisen yhteiskunnan aktiiviseen jäsenyyteen, eettisyyttä, toisten ja luonnon kunnioittamista, toimivaa vuorovaikutusta ja oman ajattelun kehittymistä. Opetuksen tulisi edistää opiskelijoiden

hyvinvointia ja kehittää oman elämän hallintaan liittyviä valmiuksia. (Valtioneuvoston asetus 2012) Opetusministeri Jukka Gustafsson toteaaakin, että nyt peruskoulutuksessa tahdotaan vastata globaalin maailman haasteisiin panostamalla demokratian edistämiseen, toisten ja itsen loukkaamattomuuteen sekä inhimillisen moninaisuuden ymmärtämiseen (OPM 2012). Hienoa, mutta miten?

DRAAMA PYSYY POISSA

Tuntijaossa taito- ja taideaineille annettiin neljä vuosiviikkotuntia lisää ja opetusministeri Jukka Gustafsson mainitsee esimerkiksi yhteiskuntaopin ja historian opettamisen mahdollistumisen draaman keinoin (OPM 2012). On hienoa, että hallituksen sivistyspoliittisella ministerityöryhmällä on tuntuma siitä, että taito- ja taideaineiden opetuksessa todennäköisesti toteutuu osa asetuksen määrittämistä tavoitteista. On myös hienoa, että työryhmä mainitsee draaman lisäämisen opetusmenetelmänä. Tämä on ehdottomasti mielestäni tukemisen arvoinen suunta. Näen kuitenkin vaaran, että uudistukset jäävät kosmeettisiksi, kun draama ei vielä kukaan saanut omaa itsenäistä ainettaan peruskoulussa.

Gustafsson esittää, että draamaa lisättäisiin erityisesti äidinkielen ja yhteiskuntaopin opetusmenetelmiin (OPM 2012). Todennäköisesti sivistyspoliittinen ministerityöryhmä toivoo teatterin elävöittävän yhteiskunnallisten asioiden oppimista ja oppilaat saisivat elämyksellisen ja konkreettisen kokemuksen yhteiskunnallisista asioista, kenties oppilaat myös alkaisivat nähdä itsensä osana suurempaa yhteiskuntaa, luomaan suhdetta siihen ja näin ollen osallistumaan yhteiskunnan rakentamiseen.

Tämä tarkoittaa sitä, että äidinkielen ja yhteiskuntaopin opettajat käyttävät, jos käyttävät, draamaa opetuksessaan. Jos opettaja ei ole erityisen kiinnostunut draamasta opetusvälineenä tai jos hän ei hallitse draamaa työkaluna, jää tämä mahdollisuus käyttämättä. Teatteri on oiva työväline, kun halutaan osallistaa, tarjota kokemuksia ja oppia itse tekemällä. Kuten jo aikaisemmin olen todennut, siinä sivussa opitaan itsestä, toisista sekä omasta paikasta suhteessa maailmaan ja toisiin. Se ei kuitenkaan ole avain onneen, eikä käyttöohjeista opittava opetusväline.

Draamassa saattaa olla syviä prosesseja, jotka liittyvät läheisesti osallistujan identiteettiin, tunteisiin ja kokemusmaailmaan. Asiansa osaava

ohjaaja/opettaja osaa kuljettaa draamaa niin, että fiktion turva toteutuu ja työskentely etenee hedelmällisesti.

Taiteiden kiistaton etu koskee esteettisyyttä, tunteiden ilmaisun ja herättelyn ainutlaatuisuutta sekä elämyksellisyyttä. Taitava (yhteisö)teatterin tekijä osaa lomittaa draamallisen prosessin kuljettamisen ja taiteellisen työskentelyn. Tällöin osallistujat eivät ainoastaan osallistu draamaan, vaan pääsevät mukaan myös taiteen lumoon joko katselemalla tai tekemällä itse. Rohkenen väittää, että ne äidinkielen ja yhteiskuntaopin opettajat, jotka hallitsevat oman ainealansa lisäksi draaman ja teatterin, ovat harvassa. Tällöin draama saataa jäädä yksinomaan asioiden elävöittäjäksi, eikä syvällisempää prosessia synny.

Teatteri vaatii myös aina aikaa. Teatterissa opittavat taidot ja tekniikat, kuten improvisaatio, äänenkäyttö ja kehonhallinta vaativat harjoittelua. Tietenkään kaikki eivät ole innostuneita harjoittelemaan näitä taitoja (mm. Rusanen 2002, 185), mutta ne palvelevat meitä jokaista vuorovaikutustilanteissa. Myös esiintyminen, oli se sitten vain oman ryhmän edessä, voi olla pelottavaa. Sellaisen luottamuksen syntyminen, jossa voidaan harjoitella, esiintyä, hullutella ja mokata, vaatii työtä ja aikaa. Pelkäänpä, ettei kiireisessä kouluarjessa yksinkertaisesti tunnit riitä voimakkaan luottamuksen synnyttämiseen. Teatteri voisi toimia vaivihkaa myös ryhmäyttäjänä.

Englannissa draama on ollut jo vuosikymmeniä osa jokapäiväistä koulunkäyntiä. Suomessa mm. Taikalamppu-verkosto on järjestänyt vuodesta 2010 Taiteilija koulussa-nimistä hanketta, jossa nuori taiteilija kehittää yhteistyössä opettajakunnan kanssa uusia opetusmenetelmiä. Kokemukset ovat olleet hyviä. Näin ollen liityn siihen draama- ja teatterikasvattajien joukkoon (mm. Saha 2013), jotka ehdottavat kouluille omaa draama- tai teatteripedagogia. Hän voisi opettaa ilmaisutaitoa, mutta myös kouluttaa opettajakuntaa ja kehittää yhteistyössä osallistavia, toiminnallisia sekä kokemuksellisia opetusmenetelmiä.

SIIS MIKSI (YHTEISÖ)TEATTERIA?

Jukka Gustafsson toivoo, että peruskoulu vahvistaisi yhteiskunnallista harmoniaa ja arvokasvatusta. Hän näkee demokratian, tasa-arvon, ihmisten välisen ymmärryksen ja toimivan vuorovaikutuksen välttämättömyydeksi tulevassa maailmassa. Hän myös toivoo lasten kasvavan ”*eettiseen yhteiskunnan jäsenyyteen, yhteisöllisyyteen ja hyviin tapoihin*”. (OPM 2012)

Soile Rusanen tutki väitöskirjassaan yläasteen oppilaiden kokemuksia ilmaisutaidon opiskelusta. Rusanen on listannut oppilaiden kokemuksista nousseita merkityksiä suhteessa minään, toisiin ihmisiin, teatteriin, kouluun ja elämään yleensä. (2002, 180) Tulokset oman ryhmäni kanssa ovat erittäin samankaltaisia väitöskirjan tutkimuksen kanssa. Rusasen oppilaat ovat myös kokeneet sosiaalisten taitojen kehittyneen: he paransivat ryhmätyötaitojaan, kokivat empatiaa ja teatterityöskentely auttoi heitä ymmärtämään erilaisia ihmisiä ja tilanteita. He kokivat, että teatterissa voi kokeilla erilaisia rooleja ja tapoja toimia eri tilanteissa ”laboratorio-olosuhteissa”, jolloin ymmärrys maailmasta ja ihmisistä laajenee. (Rusanen 2002, 182 – 188) Myös Keltikangas-Järvinen mainitsee sosiaalisten taitojen opettelemisen yhteydessä ensimmäiseksi roolileikit sekä roolin ottamisen (Keltikangas-Järvinen 2012, 20).

Ettinen yhteiskunnan jäsenyys tarkoittanee sitä, että ihminen kykenee ajattelevaan ja toimimaan muutoinkin, kuin välitöntä omaa hyötyään ajatellen. Hän kykenee ottamaan toiset huomioon, hän pystyy ymmärtämään erilaisia elämäntilanteita ja mielipiteitä. Toisin sanoen, hän on empaattinen. Yhteisöllisyys saattaisi lukea sisäänsä ryhmätyötaitoja ja kyvyn toimia erilaisten ihmisten kanssa.

Kun ihminen on itse tullut kuulluksi, nähdyksi ja saanut kokemuksen ymmärtämisestä, on hänen helpompi toimia näin myös muille. Ihminen, joka tuntee itsensä ja jolla on hyvä olla itsensä kanssa, pystyy myös kunnioittamaan muita (Keltikangas-Järvinen 2010, 24). Olisi hienoa, jos jokainen saisi mahdollisuuden rakentaa tervettä itsetuntoa kotonaan, mutta valitettavasti aina näin ei ole. Siksi olisi ensiarvoisen tärkeätä, kuten sivistyspoliittinen ministerityöryhmäkin on ymmärtänyt, että koulu voisi tarjota tilan itsetunnon terveeseen kasvuun, yhteisöllisyyteen ja positiiviseen vuorovaikutukseen muiden kanssa.

Minun sekä Rusasen oppilaat totesivat (yhteisö)teatteri- ja ilmaisutaito-opetuksen lisänneen itsetuntemusta sekä itseluottamusta. Olemme todenneet, että (yhteisö)teatteritunneilla koetaan empatiaa, kasvatetaan ymmärrystä erilaisia ihmisiä kohtaan ja opitaan rutkasti sosiaalisia taitoja. Teatterin kautta voidaan opettaa melkein mitä tahansa, sen ei siis tarvitse olla pelkkä opiskelijoiden hyvinvointiin liittyvä pikkujuttu.

Teatteri myös tarjoaa osallistujille esteettisiä elämyksiä. Valtioneuvoston asetus määrää peruskoulun tarjoamaan myös niitä varsin selkeästi: *”Opetuksen on tarjottava esteettisiä kokemuksia ja elämyksiä kulttuurien ja taiteiden eri aloilta”* (Valtioneuvoston asetus 2012). Taide ja osallisuus siinä voi olla erityisen voimauttavaa oppilaille, jotka kokevat toiseutta peruskoulussa. Lisäksi taide saattaa innostaa oppilaita ponnistelemaan sellaisilla aloilla, joissa heillä ei ennen ole ollut ollenkaan motivaatiota.

Koordinoin ja opetin erästä monitaiteellista työpajaa yläasteella Itä-Helsingissä muutama vuosi sitten. Osallistujat saivat tehtäväksi kirjoittaa yhdessä luodulle hahmolle räpin. Eräs poika syventyi tekstin rytmiin, sisältöön ja muotoon uskomattomalla intensiteetillä. Hän suhtautui kunnianhimoisesti ja intohimoisesti tekstiinsä. Kun kerroin tästä erälle koulun opettajalle myöhemmin, kertoi hän kyseisen oppilaan kärsivän kielellisestä hahmotushäiriöstä ja kamppailevan kielen ja kirjoittamisen kanssa. Työpajassamme en nähnyt mitään tällaista. Kun tämä poika oli päässyt sisään draamaan, oli sitoutunut työskentelyyn fiktion turvan ja projisoin kautta, halusi hän luoda työskentelylle myös taiteellisesti kantavan elementin. Hänellä oli omat pulmansa ja tunteensa pelissä, joten hän ei halunnut suorittaa annettua tehtävää hutiloiden. Näin hän oli huomaamattaan motivoitunut harjoittamaan sellaista taitoa, jossa hänellä oli suuria vaikeuksia ”tavallisen” opetuksen puitteissa.

Kun katsomme Gustafssonin näkemystä koulusta, jossa toivotaan opittavan yhteisöllisyyttä, eettistä ihmisyyttä, tasa-arvoisuutta ja vuorovaikutustaitoja, ja toisaalta esimerkiksi Rusasen väitöskirjatutkimusta ja omien oppilaideni kokemuksia, on suorastaan kummallista, ettei draamaa, tai yhteisöteatteria, olla vielääkään luettu osaksi perusopetusta. Yhteisöteatteri tarjoaisi draamakasvatuksen humanit ja kasvatukselliset piirteet opetuksen tavoitteissa ja sisällöissä, teatteri taas mahdollistaisi taiteena työtavan, sisällön ja osallisuuden taiteelliseen työskentelyyn. Nämä kaikki yhdessä paketissa veisi suomalaista peruskoulua juuri siihen suuntaan, johon Jukka Gustafsson sekä hallituksen sivistyspoliittinen ministerityöryhmä toivoo. Yhteisöteatteri on edullinen, ei juuri hankintoja tai erikoisia tiloja vaativa taidemuoto, jota on helppo liikutella paikasta toiseen. Oppilaat ja opettajakunta hyötyisivät yhteisöteatterin opettajasta, joka toisi arvokkaan lisän omalla ammattitaidollaan peruskouluun.

Lähteet

- Bettelheim, B. 1975. *The Uses of Enchantment: The Meaning and Importance of Fairy Tales*. London: Penguin Books.
- Boal, A. 1995. *Rainbow of Desire*. New York, NY: Routledge.
- Freire, P. 1993. *Pedagogy of the Oppressed*. New York, NY: Continuum International.
- Hirsijärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- Keltikangas-Järvinen, L. 1994. *Hyvä itsetunto*. Porvoo: WSOY.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2010. *Sosiaalisuus ja sosiaaliset taidot*. Helsinki: WSOY.
- Koskeniemi, P. 2007. *Osallistava teatteri Devising ja muita merkillisyyksiä*. Opintokeskus Kansalaisfoorumi.
- Niemelä, P., Siltala, P. & Tamminen, T. (toim.) 2003. *Äidin ja vauvan varhainen vuorovaikutus*. Helsinki: WSOY.
- Näyttelijäntöön laitoksen kandidaatin opinnot 2013 – 2014, Teatterikorkeakoulun WebOodi. www.teak.fi/opetusohjelma. Luettu 29.8.2013.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012. *Osallistuvampi, liikkuvampi, luovempi ja kielellisesti rikkaampi koulu*. Tiedote. Annettu 27.6.2012.
- Patrikainen, R. 1997. *Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys luokanopettajan pedagogisessa ajattelussa*. Joensuu: Joensuun yliopisto, Kasvatustieteellisiä julkaisuja.
- Rauste-Von Wright, M., Von Wright, J. & Soini, T. *Oppiminen ja koulutus*. 2003. Helsinki: WSOY.
- Rusanen, S. 2002. *Koin traagisia tragedioita: Yläasteen oppilaiden kokemuksia ilmaisutaidon opiskelusta*. Väitöskirja. Tanssi- ja teatteripedagogiikan laitos, Teatterikorkeakoulu. Helsinki: Yliopistopaino.
- Saha, E. 2013. *Tuntijakouudistus unohti draaman oppiaineena*. *Kasvatus* 44 (2), 205 – 211.
- Siltala, P. 2003. *Varhainen vuorovaikutus kokemuksen ja tutkimuksen valossa*. Teoksessa Niemelä, P., Siltala, P. & Tamminen, T. (toim.) 2003. *Äidin ja vauvan varhainen vuorovaikutus*. Helsinki: WSOY.
- Tomperi, T., Vuorikoski, M. & Kiilakoski, T. 2005. *Kenen kasvatus?* Teoksessa Kiilakoski, T., Tomperi, T. & Vuorikoski, M. (toim.) *Kenen kasvatus?*

Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus. Tampere: Vastapaino.

Törmä, S. 2003. Piilo-opetussuunnitelman jäljillä. Teoksessa Vuorikoski, M., Törmä, S. & Viskari, S. (toim.) Opettajan vaiettu valta. Tampere: Vastapaino.

Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta. 422/2012.

Varto, J. 2005. Koulun syytä etsimässä: Tiedon ja taidon erilaiset tehtävät kasvatuksessa. Teoksessa Kiilakoski, T., Tomperi, T. & Vuorikoski, M. (toim.) Kenen kasvatus?: Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus. Tampere: Vastapaino.

Ventola, M-R & Renlund, M. 2005. Johdanto. Teoksessa Ventola, M-R & Renlund, M. (toim.) Draamaa ja teatteria yhteisöissä. Helsingin ammattikorkeakoulu Stadia. Sarja B: oppimateriaalit 5.

Videnoja, E. 2007. Teatteri-ilmaisun ohjaajan ammattitaito: Mitä se on? Opinnäytetyö. Esittävän taiteen koulutusohjelma. Helsingin ammattikorkeakoulu Stadia.