

Rafael Ahola

## “Tästä ei kyllä opi mitään”

Draama välineenä oppimisessa ja ihmisenä kasvamisessa

Metropolia Ammattikorkeakoulu  
Teatteri-ilmaisun ohjaaja  
Esittävä taide  
Opinnäytetyö  
18.5.2012

Tekijä(t) Otsikko	Rafael Ahola "Tästä ei kyllä opi mitään" – Draama välineenä oppimisessa ja ihmisenä kasvamisessa
Sivumäärä Aika	35 sivua 18.5.2012
Tutkinto	Teatteri-ilmaisun ohjaaja
Koulutusohjelma	Esittävän taiteen koulutusohjelma
Suuntautumisvaihtoehto	Teatteritoiminnan suuntautumisvaihtoehto
Ohjaaja(t)	Yliopettaja Helka-Maria Kinnunen
<p>Tämä opinnäytetyö käsittelee draaman ja teatterin tekemisen kautta tapahtuvia oppimisprosesseja. Tutkimuksen pääpaino on draamaryhmissä, joiden teatterillinen tekeminen ei ole esityskeskistä. Työssä esitellään millaisia asioita ihminen voi oppia itsestään osana draamaryhmää, miten ihmisen identiteetti, minäkuva ja maailmankuva rakentuvat ja muuttuvat, millaisia työkaluja draama tarjoaa oppimiseen pysyvänä käyttäytymisen muutoksena.</p> <p>Työ käsittelee draaman tekemisen vaikutuksia konstruktivistisen ja sosiokulttuurallisen oppimiskäsityksen näkökulmista.</p> <p>Lähtökohtana työssä on käsitys siitä, että draamatyöskentely vie tekijän sellaisten aiheiden äärelle, jotka mahdollistavat tekijän oppimisen itsestään. Ryhmä tarjoaa ympäristön, jossa oppiminen mahdollistuu ja voimistuu johtuen ryhmädynaamisista ilmiöistä ja muiden ihmisten kautta tapahtuvan minän peilaantumisesta.</p> <p>Draamatyöskentelyn oppimispotentiaalin arvioimisen lähtökohtana ovat draamakasvatus ja draamaterapia, jotka molemmat antavat erilaisen kulman ja merkittävän teoreettisen pohjan oppimisen ymmärtämiseen.</p> <p>Opinnäytetyössä peilataan tekijän omia kokemuksiaan opiskeluajalta eri draamaryhmien ohjaajana. Hän esittelee neljä eri draamaryhmää, joissa on ollut jotain merkittävää oppimisen kannalta. Näiden ryhmien kautta hahmotetaan teoreettisia näkökulmia oppimiseen, ja selvitetään miksi oppiminen draaman kautta on oleellista ja välttämätöntä draaman- ja teatterintekemisen kannalta.</p>	
Avainsanat	draamakasvatus, draamaterapia, identiteetti, kokemuksellinen oppiminen, konstruktivismi, reflektio, sosiokulttuurallinen oppimisteoria

Author(s) Title	Rafael Ahola Drama as a Tool for Learning and Personal Growth
Number of Pages Date	35 pages 18 May 2012
Degree	Bachelor of Arts
Degree Programme	Performing Arts
Specialisation option	Drama Instructor
Instructor(s)	Helka-Maria Kinnunen, Principal Lecturer
<p>The present thesis examines how learning manifests through making drama and theatre. Research emphasizes drama groups, which are not based on creating shows. The thesis also explores what kind of understanding one can obtain as a member of a drama group. In other words, the followings questions are answered: how are identity, self-image and world view formed and transformed? What are the tools drama offers for personal growth?</p> <p>Theoretical background is based on constructivism and socioculturalism. Drama is viewed through these predominant learning theories of the western world. Constructivism is not one distinct orientation but it also includes similar theories, which have an emphasis on a slightly different perspective. Socioculturalism is based on a notion that a human being is always a part of community and culture and, therefore, learning manifests always in a context of belonging to a group.</p> <p>Drama work leads the participant towards topics and matters which produce possibilities for learning and self-actualization. Drama group intensifies the learning potential due to the group dynamic functions. Also group reflects one's own self and personality. Drama pedagogy and drama therapy are being introduced as a practical ground for understanding the mechanisms of drama. Drama pedagogy does not only happen in the class room situation and the empowering factors from therapy are also present in every situation. The drama instructor benefits from a deeper understanding on how learning happens, by seeing a drama class from a wider perspective than only from the viewpoint of performance and production.</p> <p>The present thesis gathers information and experience from four drama groups that the author has been instructing during the studies. Examples from the groups embody the theory and lead the way for understanding why learning through drama is so essential and important.</p>	
Keywords	constructivism, drama pedagogy, drama therapy, enactive learning, identity, reflecting, socioculturalism

## Sisällys

1	Miksi tehdä draamaa	1
2	Mikä ihmeen oppiminen	3
2.1	Sosiokulttuurallinen oppimisteoria	4
2.2	Tarinat sisäisen maailman ja identiteetin luojana	5
2.3	Identiteetti ja maailmakuva	6
2.4	Oppimisen motiivit	7
3	Ryhmä oppimisympäristönä	8
3.1	Ryhmässä oppiminen	9
3.2	Ryhmän kehitysvaiheet	9
4	Draama oppimisen välineenä	12
4.1	Draaman merkitys ihmiselle	13
4.2	Draamakasvatus	13
4.2.1	Mitä draamaryhmässä opitaan	14
4.2.2	Oppiminen esteettisen kahdentumisen tilassa	16
4.2.3	Kokemuksellinen oppiminen	17
4.2.4	Reflektio	18
4.3	Draamaterapia	19
4.3.1	Perinteinen draamaterapia	20
4.3.2	Terapeuttiset faktorit eli miten se toimii	21
4.3.3	Terapeuttisten menetelmien käytettävyys draamatyöskentelyssä	23
5	Omat kokemukset draamaryhmistä	24
5.1	Oppiminen lähtökohtana työskentelylle	24
5.2	Esiintyminen oppimisen välineenä	24
5.3	Leikkiminen ja nolous	25
5.4	Ryhmän vaikutus oppimiseen	26
5.5	Ohjaaja oppimisen luojana	27
6	Kasvatusta, reflektiota ja oppimista	27
6.1	Draama kouluun	27
6.2	Vaikutuksien arvioimisesta	29

6.3	Reflektiota reflektion takia	30
7	Mitä tuli opittua	30
	Lähteet	32

## 1 Miksi tehdä draamaa

Työskenneltyäni opiskeluvuosien aikana erilaisten draama- ja teatteriryhmien kanssa olen ruvennut miettimään, millaiset piirteet teatterin tekemisessä muuttavat ihmistä. Draamallinen työskentely laittaa osallistujan kohtaamaan monenlaisia asioita aiheen kautta, mutta vielä voimakkaampaa on se itsensä näkeminen ja alttiiksi laittaminen, joka tapahtuu, kun olemme osana ryhmää.

Lasten ja nuorten kanssa on selkeää huomata heissä tapahtuvia muutoksia, sillä he ovat kehitysvaiheensa takia nopeassa muutoksen tilassa ja elävät identiteetin muodostamisen aikaa. Ihminen kuitenkin muuttuu läpi koko elämänsä ja jatkaa identiteettinsä muodostamista sekä tahdonalaisesti että olosuhteiden pakosta. Mitä teatterintekemisellä on tarjottavana ihmisen oppimiselle ja muutokselle, millainen kasvuympäristö teatteriryhmä on?

Usein ryhmän vetäjä näkee miten draaman tekeminen muuttaa ryhmän jäseniä: he oivaltavat uusia asioita ja oppivat tuntemaan paremmin itseään. Draama ja teatteri ovatkin kokemukseni mukaan vahvoja työvälineitä itsensä kohtaamiseen ja oman identiteetin muokkaamiseen. Miten tällainen oppiminen sitten tapahtuu draamaryhmässä?

Opinnäytetyössä tarkoitukseni on hahmottaa oppimisprosesseja, joita tapahtuu yksilössä ryhmätoiminnan vaikutuksesta. Teatterialalla teemme lähes aina töitä joko osana ryhmää tai ryhmän vetäjänä. Ryhmä vaikuttaa jäseniinsä monin tavoin, ja parempi teoreettinen ja psykologinen ymmärrys auttaa meitä olemaan tietoisia, mitä ryhmässä ja sen jäsenissä tapahtuu.

Opinnäytetyössä keskityn oppimiseen, jota tapahtuu draamaryhmässä. Teen eron draamaryhmän ja teatteriryhmän välille siten, että draamaryhmä-nimitystä käytän ryhmistä, jotka eivät ensisijaisesti valmista esityksiä. Draamaryhmissä tehdään erilaisia teatteriharjoituksia, ja ryhmät saattavat tähdätä esityksen valmistamiseen. Teatteriryhmällä tarkoitan sitä vastoin ryhmää, jonka tekemisen tarkoitus on ensisijaisesti valmistaa esitys yleisölle.

Lähestyn oppimista konstruktivistisesti (Gergen 2009) ja sosiokulttuurallisen (Vygotsky 1978) oppimisteorian kautta, joiden mukaan hahmotan henkilön sisäistä ja omakohtaista oppimista. Työssäni en keskity niinkään tiedolliseen, taidolliseen tai välineelliseen oppimiseen – miten draaman kautta voidaan opettaa esimerkiksi matematiikkaa tai liikennesääntöjä. Pyrin hahmottamaan niitä prosesseja ja oppimista, joita yksilössä tapahtuu teatteriryhmään osallistumisen vaikutuksesta: miten yksilön identiteetti, persoonallisuus, maailmakuva ja käsitys omasta itsestä muokkautuvat?

Keskityn tutkimaan oppimista teatterin tekemisen sivutuotteena enkä niinkään tekemistä, jonka päämääränä on jonkin tietyn asian oppiminen tai henkilökohtainen eheytyminen ja voimaantuminen. Väitän, että oppimista, muutosta ja eheytymistä kuitenkin tapahtuu, vaikka se ei olisikaan tekemisen tavoitteena – ainakin siihen on aina olemassa mahdollisuus.

Työssäni esittelen myös draamakasvatuksen ja draamaterapian näkökulmia oppimiseen. Draamakasvatus toimii perinteisesti kasvatuksellisessa kehyksessä, kouluympäristössä ja sen ulkopuolella. Oppimisessa on kuitenkin aina läsnä kasvatukselliset lähtökohdat, vaikka työskentelimme aikuisten tai itsemme kanssa. Draamaterapia tarjoaa terapian menetelmät draaman tekemisen tueksi, vaikka työskentelyn lähtökohdaksi ei olisikaan osallistujien ongelmien parantaminen. Voimme paremmin ymmärtää draaman eheyttäviä vaikutuksia terapeuttisten menetelmien kautta.

Käytän tutkimusaineistona omia oppimispäiväkirjojani neljän eri draamaryhmän vetämisestä. Draamaryhmä I:n ohjaajana olin useamman vuoden. Ryhmä koostui eri-ikäisistä ihmisistä, ja se kokoontui epäsäännöllisesti tekemään harjoitteita ja välillä yhden tai muutaman esityskerran esityksiä. Ryhmä pyrki kokoontumaan ja treenaamaan kerran viikossa, ja ennen esityksiä noin kolme kertaa viikossa viimeisten harjoitusviikkojen aikana. Toiminnassa oli kuitenkin välillä useamman viikon taukoja harjoittelussa.

Draamaryhmä II:n vetäminen kuului opintojen draama ja teatteri yhteisöissä –kurssin sisältöön. Ryhmässä ohjasimme parini kanssa kuukauden ajan kerran viikossa. Ryhmässä oli kymmenisen ikäihmistä, joista seitsemän oli hyvin sitoutunutta työskentelyyn ja loput hieman vaihtelivat. Heillä oli aiemmin ollut vastaavan kurssin

oppilaita vetämässä draamallisia harjoitteita. Osa porukasta oli samaa ja osa oli ensimmäistä kertaa mukana. Draamaryhmä III oli draama ja teatteri opetuksessa – opintojakson käytännön työosuus: yläasteen kahdeksaluokka, jota opetin parin kanssa kuukauden ajan kerran viikossa. Tunnit olivat äidinkielen tunteja, joista näin ollen tuli ilmaisutaidon tunteja. Draamaryhmä IV oli opintojeni työharjoittelu I, jonka tein nuorten draamaryhmän ohjaajana. Jakso kesti noin neljä kuukautta, kuusi tuntia päivässä, viitenä päivänä viikossa. Ryhmään kuului alun perin kymmenen nuorta, mutta osa jätti ryhmän melko alkuvaiheessa ja lopulta osallistujia oli kahdeksan.

Olen muuttanut draamaryhmiin osallistuneiden henkilöiden nimet.

## 2 Mikä ihmeen oppiminen

Oppimisella tarkoitetaan kokemuksen aiheuttamaa, suhteellisen pysyvää käyttäytymisen muutosta tai käyttäytymisen potentiaalien -tietojen, taitojen ja tunnereaktioiden -muutosta, joka ilmenee joko oppimishetkellä tai myöhemmin käyttäytymisen muutoksena. (Kuusinen & Korhonen 1991, 24.)

Ihmiset ovat olleet koko historiansa ajan kiinnostuneita, miten oppiminen tapahtuu. Tällä hetkellä Euroopassa ja Yhdysvalloissa voimakkaimpana olevan konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan oppija itse rakentaa tietonsa ja käsityksensä asioista. Oppiminen ei siis siirry behaviorismin mukaisena matkimisena ja ulkoaopetteluksi, vaan oppija aktiivisesti rakentaa merkityksiä ja tulkintoja asioille. Ihminen konstruoi ja rekonstruoi, eli jäsentää ja kasaa tietoa aikaisemman tietonsa pohjalta ja rakentaa kuvaa maailmasta ja itsestään osana sitä. Konstruktivismiin mukaan tieto ei koskaan ole tietäjästään riippumatonta objektiivista tietoa, vaan se on yksilön ja yhteisöjen itsensä rakentamaa. Samoin kaikki kokemukset ovat yhteydessä ihmisen aiempiin kokemuksiin, ja uusien kokemusten merkitykset rakentuvat aiempien perusteella. (Repo-Kaarento 2007, 34–37; ks. myös Tynjälä 1999 ja Gergen 2009.)

Konstruktivismiin mukaan tietoa ei voida suoraan välittää toiselle ihmiselle, vaan oppijan täytyy itse aktiivisesti muodostaa käsityksensä asiasta ja liittää se osaksi aiempia käsityksiään. Oppijan tiedot ja ymmärrys siis rakentuvat koko ajan.

Nuorten draamaryhmässä IV olimme tekemässä sanattomia näyttämöläöloharjoituksia, joissa ideana oli, että näyttelijät vain menivät lavalle pysähtyneeksi patsaaksi.



Harjoituksen avulla kokeilimme, miten katsojat luovat tarinaa ja merkityksiä lavalla näkemälleen asetelmalle, vaikka näyttelijöillä ei välttämättä olisi mitään ideaa patsaansa taustalla. Eräs osallistuja kommentoi harjoitusta aluksi, että ”onpa maailman tylsin harjoitus, eikä tässä tapahdu mitään”. Kuitenkin kun olimme tehneet harjoitusta jonkin aikaa, totesi hän, ettei siellä lavalla tarvitsekaan tehdä mitään, ja se on silti mielenkiintoista. (Ahola 2011, työpäiväkirja.)

Oli hienoa huomata selkeää muutosta: ”Siistiä, että Eevalla ei enää ole tarvetta yrittää esittää lavalla jotain hauskaa tai mielenkiintoista. Ja hän on kyllä kaikista mielenkiintoisin juuri noin kun hän ei yritä mitään, ihan jopa supermielenkiintoinen.” Aikaisempien viikkojen perusteella ymmärsin, että hän oli kyennyt luopumaan aiemmasta ajatuksestaan, että lavalla tarvitsisi tehdä jotain mielenkiintoista ollakseen mielenkiintoinen. Hänellä oli ollut tarve olla mielenkiintoinen, joten hän oli yrittänyt olla mahdollisimman hauska. Kun hän oppi, ettei mielenkiintoisuus välttämättä synnykään näyttelijän tietoisesta yrittämisestä kautta, hän oppi olemaan rennosti lavalla. (Ahola 2011, työpäiväkirja.)

## 2.1 Sosiokulttuurallinen oppimisteoria

Konstruktivismi ei ole yhtenäinen oppimista kuvaava teoria, vaan suuntaus ja kattokäsite, joka kerää yhteen samansuuntaisia käsityksiä oppimisesta. Konstruktivismiin kuuluva sosiokulttuurallinen oppimisteoria perustuu 1900-luvulla vaikuttaneen Lev Vygotskyn (1978) oppimisen teoriaan. Sosiokulttuurallisessa oppimiskäsityksessä oppimisessa korostetaan tiedon sosiaalista ja kulttuurista alkuperää. Tieto on siis aina sidoksissa kyseiseen yhteisöön ja kulttuuriin, ja oppimisen katsotaan olevan liittymistä kyseiseen yhteisöön. Tässä kontekstissa yhteisöllä voidaan tarkoittaa myös hyvin abstrakteja yhteisöjä: esimerkiksi biologian oppimisen voidaan sanoa olevan liittymistä kyseiseen yhteisöön, eli se on enkulturaatioprosessi biologian kulttuuriin ja yhteisöön. Samalla tavalla draaman oppiminen on enkulturaatioprosessi kyseisen draamaryhmän tai -tradition yhteisöön.

Sosiokulttuurallinen teoria painottaa kielen merkitystä ihmisen kehityksessä. Lapselle kieli on kykyä kommunikoida ulkopuolisen maailman kanssa, mutta kehityksen myötä siitä muodostuu myös ajattelun väline, jolloin kieli sisäistyy. Tämä on merkittävää, sillä

ajattelumme välineenä kielellä on suuri merkitys identiteettimme ja minäkuvamme muodostuksessa. Identiteettimme muodostuu siitä, mitä ajattelemme eli mitä puhumme itsellemme. Sosiokulttuurialista teoriaa kutsutaan myös sosiaalisen kehityksen teoriaksi, minkä pohjana on käsitys, että yksilön tietoisuus ja identiteetti rakentuvat sosiaalisissa suhteissa, osana yhteiskunnan kulttuuria ja traditiota. (Vygotsky 1978.)

## 2.2 Tarinat sisäisen maailman ja identiteetin luojana

Elämän ja sisäisen maailman tarinallisuutta tutkinut Vilma Hänninen tuo esiin käsitteen sosiaalinen tarinavaranto, jolla hän viittaa niihin tarinoihin, joita kulttuuri tarjoaa yksilölle. Tähän tarinoiden joukkoon kuuluvat kaikki tarinat, joita ihmiset saavat toisiltaan, kirjoista, televisiosta tai tiedotusvälineistä. Sosiaaliseen tarinavarantoon liittyy koko ajan uusia tarinoita. Ihminen omaksuukin tästä varannosta koko elämänsä ajan uusia tarinoita osaksi henkilökohtaista tarinavarantoaan. Osa tarinoista unohtuu ja osa muodostuu tärkeämmäksi osaksi henkilökohtaista tarinavarantoa. Henkilökohtaiseen varantoon liittyy myös oman elämän tarinallisesti tulkittuja kokemuksia. (Hänninen 1999, 21.)

Ihminen tulkitsee oman elämänsä tapahtumia sosiaalisesta tarinavarannosta omaksumiensa tarinallisten mallien kautta. Tarinat voivat auttaa ennakoimaan, mitä erilaisissa tilanteissa tapahtuu ja miten niissä olisi hyödyllistä toimia. Tarinat kertovat myös, millainen käyttäytyminen on yhteiskunnallisesti tai yhteisöllisesti hyväksyttävää ja oikein. Tarinat sisältävät usein myös kokemus- ja arvolatauksen: miltä kyseisen kokemuksen tulisi tuntua, esimerkiksi millaiseen tilanteeseen joutumisen tulisi tuntua nolostuttavalta. (Hänninen 1999, 22, 50.)

Sisäisellä tarinalla tarkoitetaan prosessia, jossa erilaiset sosiaaliset ja henkilökohtaiset tarinat muokkautuvat ihmisen uudeksi ymmärrykseksi ja selitykseksi tapahtumista. Tämä muokkaa yksilön sisäistä maailmaa, tajuntaa. Sisäisten tarinoiden mukaan ihminen pyrkii toteuttamaan muodostamiaan projekteja, eli toimimaan tavalla, jonka hän uskoo johtavan tavoitteen täyttymiseen. (Hänninen 1999, 22.)

Ihminen toimii osana itse luomaansa käsitystä omasta tarinastaan. Hän myös kertoo ja sanallistaa omaa tarinaansa muille ihmisille, jolloin osia hänen tarinastaan siirtyy

sosiaaliseen tarinavarantoon, mistä taas voi siirtyä aineksia osaksi muiden ihmisten henkilökohtaista tarinavarantoa ja ymmärrystä elämästä. Oman henkilökohtaisen tarinan kertomisella on myös se merkitys, että ihminen samalla luo uudelleen tarinaansa ja käsitystä itsestään. Hän voi saada vahvistusta käsityksilleen sekä reflektoida kokemustaan. Muille kerrotun ulkoisen tarinan tarkoitus onkin kommunikaatio, jonka takia sen on oltava muodoltaan ymmärrettävä ja selkeä. Sitä vastoin sisäinen tarina voi olla huomattavasti jäsentymättömämpi, tiiviimpi tai kerrottu itselle sanoilla, jotka eivät välttämättä tarkoita muille samaa asiaa. Muuttuvien tapahtumien ja elämäntilanteiden virrassa sisäinen tarina ohjaakin ihmisen toimintaa, psyykkisiä prosesseja ja määrittelee identiteettiä. (Hänninen 1999, 22, 48, 58.)

Ihmisen kokemus merkityksellistyy siis tarinoiden kautta, ja kokemuksen arvottaminen on kiinni siitä, millaiseen tarinaan uskomme. Hännisen tutkimuksen työttömien tarinoissa onkin selkeä ero, miten työttömiksi jääneet ovat kokeneet omat kohtalonsa eli tarinansa: osalle työpaikan menettäminen on ollut tarina epäonnistumisesta, ja osalle se on tarjonnut rajattomat mahdollisuudet suunnata elämänsä uudelleen. Kokemuksen merkityksen ero on syntynyt siitä, millaisen tarinan henkilö on muodostanut tapahtumista itselleen – millaiseen tapahtumaan ja tarinaan ihminen uskoo. (Hänninen 1999, 100–103.)

### 2.3 Identiteetti ja maailmakuva

Tärkeä osa oppimista koskee yksilön identiteettiä ja maailmakuva. Saara Repo-Kaarento muotoilee: "Yksilön oppimisella voidaan tarkoittaa laajasti koko yksilön maailmankuvan muutosta". Maailmakuva kattaa yksilön minäkuvan, ihmisen käsityksen itsestään: "Identiteetillä tarkoitetaan sitä puolta minäkuvasta, joka vastaa kysymyksiin, kuka minä olen ja mihin ryhmiin kuulun tai haluaisin kuulua." (Repo-Kaarento 2007, 22.)

Identiteetin muodostumisen tutkiminen auttaa ymmärtämään draamatyöskentelyn synnyttämiä prosesseja, sillä draamalliset menetelmät muokkaavat eniten juuri minäkuvaamme. Sosiaalisista lähtökohdista käsin heijastamme itseämme osana ryhmää ja yhteisöä: miten toimimme ryhmässä ja millainen rooli meillä on kyseisessä

yhteisössä. Toisaalta konstruktivismin mukaisesti rakennamme jatkuvasti minäkuvaamme draaman tarjoamien uusien havaintojen ja oivallusten perusteella.

Rusanen (2002, 179–208) kertoo yläastelaisten ilmaisutaidon opiskelun kokemuksista, miten oppilaiden suhde omaan minään ja toisiin ihmisiin ja maailmaan muuttui draaman tekemisen vaikutuksesta. Oppilaiden identiteetti ja maailmakuva muuttuivat konkreettisesti vuorovaikutusprosessien kautta, kun moni huomasi muodostaneensa minäkuvansa sen perusteella, millaisena luokkakaverit pitivät heitä. Draaman tekeminen kuitenkin mahdollisti uuden peilaantumisen ja itsetuntemuksen lisääntymisen: en olekaan sellainen kuin olen oppinut kuvittelemaan.

Identiteetistä voidaan erotella eri statuksia, jotka selventävät tilannettamme identiteettimme kanssa: Identiteetti voi olla rakennettu kokemusten perusteella, jolloin henkilö toimii identiteettinsä mukaisesti. Se voi olla omasta tarpeesta tai ympäristön pakosta otettu rooli. Identiteetti voi myös olla selvittelyvaiheessa tai selkiytymätön, jolloin henkilön toimiminen saattaa olla epäjohdonmukaista ja identiteettiä etsivää. Identiteettimme ei siis ole kiinteä, vaan jatkuvan muutoksen ja uudelleenarvioinnin kohteena. (Kuusinen & Korkiakangas, 125–126.)

#### 2.4 Oppimisen motiivit

Oppimisen tuloksena ihminen siis muuttaa käytöstään ja ymmärtää paremmin itseään ja maailmaa. Miksi ihmisen sitten olisi tarpeellista oppia ja muuttua, emmekö riitä tällaisina, pitäisikö meidän koko ajan tulla paremmiksi ansaitaksemme ihmisarvomme? Oppimisen pohjana voi kuitenkin nähdä vanhan totuuden: mikään ei ole pysyvää paitsi muutos. Olemme koko ajan monenlaisen tiedon ympäröiminä, koemme joka hetki maailmaa ja rakennamme itseämme, joko tiedostamattamme tai tiedostaen. Oppimisen tarve on selkeämpää silloin, kun haluamme muuttaa jotain itsessämme tai ympäristössä. Moni muutos meissä onkin ympäristön sanelemaa tai ongelmalähtöistä ja ratkaisukeskeistä.

Oppimisen ymmärtämiseksi on oleellista havaita, että myös minäkuvamme on opittua: osan itsestämme olemme oppineet kasvatuksen ja ympäristön vaikutuksesta, osan omien kokemistemme ja uskomistemme perusteella. Monet ideat ja

käyttäytymismallit ovat enemmänkin omaksuttuja kuin tietoisesti opittuja tai itse valitsemiamme.

### **3 Ryhmä oppimisympäristönä**

Ryhmät ovat erityisen potentiaalisia yksilön identiteetin hahmottumisen kannalta, sillä jokaisessa uudessa ryhmässä muodostumisvaiheen aikana yksilö joutuu löytämään oman paikkansa ja käyttäytymisensä ryhmän jäsenenä. Tämä voi olla täysin tiedostamaton prosessi, mutta se tarjoaa myös mahdollisuuden valita tietoisesti uuden roolin. Ihmisellä voikin olla monia erilaisia rooleja riippuen minkä ryhmän kanssa hän on tekemisissä. Ryhmät luovatkin oppimista, kun ihminen heijastaa normejaan ja käyttäytymistään ryhmän toimintakulttuuriin. (Kopakkala 2005.)

Monelle ihmiselle draamaryhmät ovat paikka, joka tarjoaa mahdollisuuden uudenlaisen ja tervehdyttävän identiteetin ja toimintakulttuurin kehittämiseen. Melkein kaikki ihmiset ovat joutuneet tai joutuvat edelleen olemaan töissä tai koulussa osallisena ryhmissä, joiden toimintakulttuuri on pakonomaista ja kuivaa. Teatteri- ja draamaryhmät tarjoavat toisenlaisen ympäristön, sillä enemmän vapaaehtoisuuteen perustuvissa ryhmissä yksilöillä on enemmän mahdollisuutta vaikuttaa ryhmän normeihin ja toimintakäytäntöihin. Oppimista luo jo pelkästään kuuluminen ryhmään, jonka tekemisen tunnelman ja tarkoituksen ihminen kokee mielekkääksi. Repo-Kaarento toteaaakin: ”Yhteistoiminta ja ryhmään kuuluminen sinällään ovat tärkeitä ihmisen identiteetille”. Tämä on helppoa ymmärtää omakohtaisesti, kun vertaa miten paljon ryhmä peilaa ihmisen identiteettiä verrattuna yksinolemiseen. (Repo-Kaarento 2007, 57.)

Teatteriryhmissä painottuu myös yhteistoiminnallinen oppiminen, jolla korostetaan ryhmän jäsenten aktiivista osallistumista yhteisten tavoitteiden saavuttamiseksi. Oppimista lisää ryhmän jäsenten riippuvaisuus toisistaan, ryhmän jäsenten yksilöllinen vastuu, vuorovaikutteisuus ja sosiaalisten taitojen harjoittelu, ja oppimisen ja ryhmän toiminnan arviointi suhteessa asetettuihin tavoitteisiin. Keskinäisen vuorovaikutuksen ansiosta ryhmän jäsenet oppivatkin toisiltaan myös huomaamattaan. (Repo-Kaarento 2007, 33–37; Hovari 2010, 69.)

Olin tullut uutena vetäjänä draamaryhmään I, jossa edellinen ohjaaja ja ryhmäläiset kertoivat minulle aluksi millaista heidän tekemisensä on. Sivulauseissa he kertoivat myös millaiset heidän roolinsa ovat ryhmässä. Kuitenkin minun mukaantulemiseni heilahdutti ryhmärooleja, ja syntyneessä uudelleenmuovautumisen vaiheessa eräs ryhmän jäsen rupesi tietoisesti valitsemaan itselleen uudenlaista käyttäytymistä ja ryhmäroolia. Sami oli päättänyt, että hänelle tekisi hyvää olla avoimempi ja tuoda enemmän julki itseään ja huumorillista puolta itsestään.

On mieletöntä huomata miten paljon Sami on muuttunut. Yhtäkkiä hänestä on tullut paljon puheliaampi, hän on enemmän äänessä, kertoo omia mielipiteitään, ehdottaa juttuja. [...] Toki se aluksi tuntui vähän otetulta roolilta, mutta on siistiä huomata, miten paljon hän on oikeasti muuttunut ja avautunut. Tuntuu, että tuo sama meininki näkyy myös muualla elämässä. Oon kyllä jotenkin ylpeä Samista, siitä että se uskalsi olla välittämstä miten muut suhtautuu siihen, että se yrittää tsempata tosta kohdasta, ja miten siistiä on nähdä siitä tuollainen puoli, että se yrittää olla sosiaalisempi, ja onnistuukin. (Ahola 2010, työpäiväkirja.)

### 3.1 Ryhmässä oppiminen

Draama- ja teatteriryhmät lisäävät jäseniensä oppimista tukemisen ja ristiriitojen kautta. Erilaiset ajattelutavat ja käsitykset esimerkiksi toimintatavoista haastavatkin yksilön tutkimaan ja kyseenalaistamaan omia tapojaan. Yhteiset tavoitteet vahvistavat motivaatiota ja ryhmään sitoutumista, kun ryhmän jäsenet tuntevat olevansa tarvittuja esityksen valmistumisen kannalta. Yksilöllisistä prosesseista tulee yhteisiä prosesseja ja yhteisistä asioista kaikkia yksityisesti koskettavia. (Aho 2003, 88–89.)

Ryhmä tuo esiin myös oppimisprosessin emotionaalisen puolen, hyvä ryhmä kykeneekin tukemaan jäseniään hankalissa tilanteissa. Omien prosessien peilaaminen muihin ryhmän jäseniin antaa myös perspektiiviä siitä, mitä on itse kokemassa ja ettei ole ainut, jolla työskentely herättää tunteita ja ristiriitoja. (Repo-Kaarento 2007, 24–27.)

### 3.2 Ryhmän kehitysvaiheet

Yleisen näkemyksen mukaan ryhmien toiminnasta voidaan erottaa viisi kehitysvaihetta (Tuckman 1965, 384–399; Tuckman & Jensen 1977, 419–427). Niiden tutkiminen auttaa ymmärtämään missä vaiheessa ryhmä on, ja millaisia tilanteita, haasteita ja

oppimista ryhmän tilanne tuottaa jäsenilleen. Selvitän tässä luvussa ryhmien vaiheita Tuckmanin, Repo-Kaarenon, Kupiaisen ja Kopakkalan mukaan.

-Muodostuminen (forming): Ryhmä selvittää tavoitteita ja toimintatapoja. Aluksi ryhmäläisten käytös ei ole luontevaa, vaan jäsenten roolit hakevat paikkaansa. Ihmiset mukautuvat eri tahtia uuteen ryhmään, ja hitaammin paikkansa löytävät saattavat kokea turhautumista, jos he eivät tunne löytävänsä itselleen luontevaa tapaa olla ryhmässä. Uusien ryhmien muodostumisvaiheessa on yleensä aina mahdollisuus valita itselle ominaisin rooli, kuten että tavallisesti puhelias henkilö ottaa tässäkin ryhmässä puheliaan henkilön roolin. Hänelle hedelmällisintä oppimisen kannalta voisi kuitenkin olla jokin toisenlainen käyttäytyminen.

Ryhmä, sen säännöt ja toimintatavat muovautuvat tässä vaiheessa, ja ohjaajan mahdollisuutena on vaikuttaa ryhmän muodostumiseen eri tavoin: hän voi ohjailla ja kannustaa ryhmäroolien muodostumisessa, luoda puitteet työskentelytapojen ja sääntöjen yhteiselle luomiselle ja antaa puitteet sopivan meiningin löytymiselle. Uudessa ryhmässä ohjaaja myös määrittää kuinka paljon ryhmä on tasavertainen ja missä suhteessa ohjaajavetoinen ja hierarkkinen.

-Kuohunta (storming): Kuohuntavaiheessa nousee esiin jäsenten selvittämättömiä ristiriitoja ja konflikteja ryhmää, sen tavoitteita ja yhteistä tekemistä kohtaan. Jäsenet uskaltavat rohkeammin tuoda esiin omia mielipiteitään ja testata toistensa mielipiteitä. Oppimisen kannalta onkin hyvin hedelmällistä, mikäli ryhmän jäsenet voivat olla pelkäämättä erimielisyyksiä.

Omista kokemuksistani draamaryhmissä olen huomannut kuohuntavaiheen olevan toisinaan erityisen hedelmällinen osallistujille, jotka yleensä välttävät konflikteja. Ryhmän yleisessä ilmapiirissä saattaa olla paljonkin kriittisyyttä ja vastustusta tehtävää työtä, toimintatapoja tai muita ryhmäläisiä kohtaan, mikä saattaa antaa turvaa ujomille ja konflikteja vältteleville ihmisille sanoa oma mielipiteensä.

-Säännöistä sopiminen (norming): Ryhmähenki alkaa muodostua ja jäsenet ovat löytäneet oman suhtautumisensa yhteiseen tekemiseen ja toimintatapoihin. Itseilmaisu alkaa olla vapaampaa, ja ryhmä pyrkii toimimaan yhdessä. Luottamus itseä ja muita

kohtaan mahdollistaa, että jäsenet voivat tuoda itsestään esille myös henkilökohtaisempia ja haavoittuvaisempia asioita. Tällöin ihminen pääsee peilaamaan sellaisia puolia itsestään, joilla ei ehkä siihen saakka ole ollut tilaisuutta päästä esiin.

-Työskenteleminen (performing): Työskentelyvaiheen hyvin toimiva ryhmä on tuottava, tehokas, luova ja toimii kokonaisuutena. Ryhmä osaa ratkoa konfliktitilanteet ja kykenee keskittymään yhteisen tavoitteen saavuttamiseen. Tässä vaiheessa tulee yleisimmin esiin positiivisen kautta oppimista, kun ryhmän jäsenten keskittyminen on työskentelyssä ja projektin valmiiksi saamisessa. Siitä johtuen potentiaaliset konfliktit eivät yleensä tule pintaan, vaan ne joko käsitellään ilman vastakkainasettelua tai laitetaan laatikkoon odottamaan työskentelyn loppumista.

Tässä vaiheessa mahdolliset konfliktit ja erimielisyydet ovat yleensä hyvin henkilökohtaisia ja tekemisen paineen aiheuttamia. Moni projekti kokee yllättäviä ihmisten tunnepurkauksia loppusuoralla, mikäli prosessin aikana nousseita erimielisyyksiä tai tyytymättömyyden aiheita ei olla onnistuttu käsittelemään tyydyttävästi.

-Päätyminen (adjourning): Ryhmän yhteinen työskentely tulee päätökseensä. Oppimisen kannalta tämä vaihe on hyödyllisin oman ja ryhmän toiminnan reflektoinnin osalta. Eri jäseniltä voi paljastua hyvinkin erilaisia kokemuksia henkilökohtaisista prosesseista ja ryhmän toiminnasta. Menneen prosessin tarkastelu voi antaa myös arvokasta palautetta siitä, miltä esimerkiksi ryhmän muodostumisvaiheen hankala tilanne tuntuu tällä hetkellä, ja onko projektin aikana tullut lisäymmärrystä, miksi asia tuntui aluksi hankalalta. (Repo-Kaarento 2007, 70–74; Kupiainen 2010, 7–10; Kopakkala 2008, 49–51.)

Ryhmävaihemalli on kaikessa yksinkertaisuudessaan varsin tunnistettava ja kuvaa useimpien, silti täysin ainutkertaisten ryhmien prosesseja. Kuohunta ja säännöistä sopiminen voivat tapahtua yhtä aikaa, jolloin niitä on vaikea erottaa toisistaan. Mallin käytettävyyden ongelmana on, että se ei tarjoa ennustettavuutta ryhmäilmiöihin eikä eri vaiheiden pituuksiin. Vaiheet yleensä myös menevät jonkin verran limittäin toistensa päälle.



Kollektiivisen reflektion ja itsereflektion kannalta selkeärajainen draama- tai teatterityöskentely on ihanteellista, koska se tarjoaa rajatun kokonaisuuden, jolla on alku ja loppu. Selkeärajaista ajanjaksoa ja tekemistä on helpompi reflektoida ja nähdä tekemisen vaikutuksia. Ihmiseen vaikuttavat yhtä aikaa monet ympäristön ja henkilökohtaisen elämän tekijät, joiden takia on usein hankalaa nähdä mitä muutoksia on tapahtunut juuri draaman ansiosta. Onko oppiminen tapahtunut draamassa ja siirtynyt siitä arkielämään, tai onko jakson aikana oppiminen tapahtunut arkielämässä ja siirtynyt sieltä draamaryhmään.

#### **4 Draama oppimisen välineenä**

”Leikin suojaavissa kehyksissä voi harjoitella, kokeilla, eläytyä ja muistella kaikenlaista ilman minkäänlaisia todellisuuden asettamia rajoja – sehän on vain leikkiä” (Rusanen 2002, 23). Draaman erityispiirteistä juuri oman itsen kautta tekeminen ja kokeminen ja rajattomat mahdollisuudet tarjoavat draamalle erityisen aseman oppimisen välineenä. Draaman arvioiminen ja tulkitseminen on tosin hankalaa verrattuna esimerkiksi kuvataiteeseen, jossa työskentely tuottaa konkreettisen taideteoksen. Draamassa arviomme kohde on kuitenkin jotain tässä hetkessä tapahtuvaa, ja sen ulkopuolella katoavaa. Tutkimisen kohteeksi ei jää välttämättä mitään konkreettista tuotosta. Teoksen katoavaisuus on kuitenkin draaman tekijän kannalta olennaista; tätä kautta draama heijastaa suoraan myös ihmiselämän keskeistä piirrettä – elämä tapahtuu tässä hetkessä.

Nykyihmisen tarvitsee ymmärtää draamaa entistä enemmän, sillä elämme vahvasti dramatisoidussa yhteiskunnassa. Vaikka ihminen ei kävisikään teatterissa, on draamaa ympärillä lehdissä, televisiossa ja muissa medioissa. Nykyään painotetaan usein medialukutaidon tärkeyttä, ja draaman ymmärrys auttaakin lukijaa tunnistamaan keinot joilla media kertoo ja värittää informaatiota. Draamantekemiselle niin kuin nykyjournalismillekin on yhteistä taito ymmärtää, miten jutusta tehdään mielenkiintoisempi. Draamantaju auttaa kirjoittamaan parempia ja myyvämpiä juttuja, samoin kuin se auttaa lukijaa saamaan realistisemman kuvan tapahtumista. Tässä mielessä draamalla on suora yhteys henkilön poliittiseen ja yhteiskunnalliseen ymmärrykseen. (Rasku 2007; Hornbrook 1998.)

#### 4.1 Draaman merkitys ihmiselle

1900-luvun merkittävimpiin teatterintekijöihin ja uudistajiin kuuluva Peter Brook väittää, että teatteri on ihmiselle yhtä "välttämätöntä kuin syöminen tai seksi" (Brook 1968, 68). Esitystilanne luo erityisen draaman maailman, johon osallistuminen "mahdollistaa yhteyden alitajuisiin ja emotionaalisiin prosesseihin", kuten draamaterapeutti ja tutkija Phil Jones selittää. Ihmisellä on luonnostaan tarve leikkiä ja luoda, ja draama ja teatteri tarjoavat ihmisille mahdollisuuden kerääntyä yhteen, joko tekemään tai katsomaan teatteria. Teatterilla ja draamalla on sosiaalista ja psykologista merkitystä, erityisesti koska "teatteri on toimintaa, joka on erotettu jokapäiväisestä todellisuudesta, ja samaan aikaan sillä on elintärkeä merkitys reflektoidessaan ja reagoidessaan tähän todellisuuteen". (Jones 1996, 3.)

#### 4.2 Draamakasvatus

Draamakasvatus on taidekasvatuksellinen ja kokemuksellinen oppiaine. Siinä opiskellaan ja tutkitaan draaman ja teatterin keinoja opetus- ja kasvatustyössä sekä draamaa taideaineena eri kasvatus- ja oppimisympäristöissä. Oppiaineena se rakentuu sosiokulttuuriseen ja yhteisölliseen oppimiseen ja korostaa taiteen osallistavaa ja tutkivaa roolia. (Jyväskylän yliopisto 2012.)

Suomen johtava draamakasvatuksen tutkija Hannu Heikkinen Jyväskylän yliopistolta käyttää draamakasvatusta terminä kattamaan kaiken draaman ja teatterin, jota tehdään kasvatuksellisessa viitekehyksessä koulussa ja sen ulkopuolella. Draamakasvatuksen kehykseen mahtuukin osallistava, esittävä ja soveltava draama sekä teatteritaiteen perusopetus. Tarkoituksena voi olla tiedollinen oppiminen: esimerkiksi matematiikkaa tai biologiaa opetetaan draamallisin menetelmin. Draaman luonteelle ominaisempaa on kuitenkin pitää yleistavoitteita hyvinkin laajana kokonaisuutena, jossa "prosesseissa ei korosteta erikseen taidollisia tai tiedollisia, emotionaalisia tai sosiaalisia tavoitteita, vaan kaikki nähdään osatavoitteina" (Heikkinen 2003, 16).

Englantilainen draamaopettaja ja soveltavan draaman pioneeri Allan Owens on muotoillut draamallisen oppimisen (enactive learning) periaatetta: kyse on draamallisesta tutkimisesta, joka on ainutlaatuisia, ja erottaa draaman muista taiteista: ihminen toimii ja tutkii oman persoonansa kautta (Owens 2005, 15). Tutkittavat ja käsiteltävät aiheet syntyvät parhaimmillaan ryhmän tarpeista. Tietysti koululaitoksessa

saattaa olla tilaus vaikkapa koulukiusaamisaiheiselle draamatyöpajalle, vaikka aihe ei koskettaisikaan suoraan työpajaan osallistujia. Hedelmällisintä oppimista syntyy kuitenkin silloin, kun keskeistä opetuksessa on dialogisuus ja sen rakentuminen ryhmän jäsenistä syntyville ideoille, pohdinnoille, ajatuksille, ongelmille ja toiminnoille (Kivistö-Leikkonen 2011, 6). Tärkeää oppimisen kannalta on, että ihminen aktiivisesti osallistuu aiheen käsittelyyn.

Kun draamaa käytetään menetelmänä, käsiteltävän asian ymmärtäminen ja syventäminen, kognitiiviset tavoitteet painottuvat, mutta lisäävät samalla myös metakognitiivisia eli ajattelun taitoja. Samalla kehittyvät taidolliset ja sosiaaliset tavoitteet, kuten ilmaisu-, yhteistyö- ja vuorovaikutustaidot. Draamakasvatus lisää myös affektiivisia eli tunteiden, asenteiden ja käsitysten taitoja. (Kivistö-Leikkonen 2011, 17.)

Rusanen kertoo koulun draamaopetuksen tarjonnan yläastealaisille monenlaista oppimista ja kasvua: itsetuntemusta, hyväksytyksi tulemisen tunnetta, rohkeutta ja voimavarojen kasvua. Hän kirjoittaa oppilaiden palautteen pohjalta, että positiiviset vaikutukset tuntuvat olevan syvää minäkäsityksen muutosta ja ulottuvan koko elämään eikä vain ilmaisutaidontunnille. (Rusanen 2002, 119–148).

#### 4.2.1 Mitä draamaryhmässä opitaan

Draamapedagogit ja draamakasvatuksen asiantuntijat nostavat esiin hieman eri nimillä olevia jaotteluita siitä mitä opitaan. Bolton tekee jaottelun neljään oppimisalueeseen:

-Sisältö: Draamakasvatuksessa on aina kyse jostain asiasta, ilmiöstä tai ongelmasta, jota käsitellään draaman avulla tai kautta.

-Oma itse: Käsitellään asioita, jotka liittyvät osallistujan henkilökohtaiseen kehittymiseen ja kasvuun.

-Sosiaaliset taidot: Kuinka toimitaan yhdessä ja yhteisen päämäärän eteen.

-Draama: Opitaan draamasta ja teatterista ja niiden muodoista ja erityispiirteistä. (Bolton 1992, 47, 110.)

Usein draamatyöskentelyssä toteutuvat kaikki neljä oppimisen kategorioita. Draamaryhmässä III teimme yläasteryhmän kanssa vappujuhlat, joissa käsitelimme hauskanpitoa, irrottelemista ja päihteidenkäyttöä teatteriharjoitusten ja kohtausten

tekemisen kautta. Opetuskertamme oli juuri vappua edeltävänä päivänä, joten oppilaiden oli helppoa tarttua aiheeseen.

Olipa aidon tuntuinen vappuhulina, ihan kun ois juhlat jo alkaneet. Pahiksetkin oli paremmin mukana, varmaan koska oltiin tällä kertaa juhlasalissa, että tila oli valmiiksi kohotettu. Tuntuu että saatiin jotain sanotuksi aiheesta, ja oppilailakin oli sanomista aiheesta. Ehkä sen takia oppilaiden kohtaukset oli niin hyviä, kun ne jo fiilistelee illan biletyistä. Jotenkin noissa (kohtauksissa) oli hyvä omakohtaisuuden maku, että kerrankin tyypit jakoi omia ajatuksiaan, kokemuksiaan ja toiveitaan vapun suhteen. (Ahola 2009, työpäiväkirja.)

Bolton nimeää ”oma itse” -kategorian myös henkilökohtaiseksi kasvuksi, Neelands ja Goode (2000, 78) henkilökohtaiseksi oppimiseksi ja Courtney (1989) sisäiseksi oppimiseksi. Henkilökohtaisen kasvun ajatuksessa on olennaista nähdä oppiminen elinikäisenä prosessina. Oppiminen ei ole siis jotain, mitä tarvitaan vain kasvatus- ja kouluympäristössä. Oppimispsykologian mukaan nyky maailman tietomäärässä, teknologian kehityksessä ja yhä nopeammin muuttuvassa sosiaalisessa maailmassa ihminen ei pärjää, mikäli hän ei ole kykenevä jatkuvasti oppimaan ja muuttumaan.

Draama tarjoaa mahdollisuuden elinikäiseen oppimiseen. Draaman tekemisen kautta on helppoa havaita, että jokainen uusi tilanne ja projekti tuo mukanaan uusia aiheita, haasteita ja oppimista. Draaman tekeminen tarjoaa osallistujille aina jotain uutta, vaikka esittäisimme samaa näytelmää. Toimimme oman itsemme kautta, koko ajan muuttuvissa sosiaalisissa ryhmätilanteissa, joissa joudumme muokkaamaan käyttäytymistämme vaihtelevien tilanteiden mukaan. Draamakasvatus pyrkii myös tarjoamaan oppimistaitoja, jotka auttavat ihmistä orientoitumaan muutokseen niin sisäisessä maailmassa kuin ulkoisissakin elämäntilanteissa. Taiteen merkitystä elinikäisen oppimisen ja voimautumisen näkökulmasta puolustaa myös Varhon ja Lehtivirran teos *Taidetta ikä kaikki – Selvitys ikäihmisten hoivayhteisöjen kulttuuritoiminnasta Helsingissä*. Selvityksen mukaan ikäihmisillä on fyysisistä rajoitteista huolimatta tarve päästä toteuttamaan itseään ja osallistumaan kulttuurin ja draaman tekemiseen. ”Ikäihminen voi ajoittain unohtaa roolinsa sairaana ja hoidokkina. Hän pystyy taiteen avulla aktivoimaan hoivayhteisössä usein unohdettuja ja tukahdutettuja identiteettinsä osa-alueita.” (Varho & Lehtivirta 2010, 33.)

#### 4.2.2 Oppiminen esteettisen kahdentumisen tilassa

Jyväskylän yliopiston draamakasvatuksen professori Anna-Lena Osternin ja Hannu Heikkisen mukaan draaman oppiminen tapahtuu kahden todellisuuden samanaikaisuudessa eli esteettisen kahdentumisen tilassa. Henkilö tiedostaa olevansa samaan aikaan oma itsensä normaalissa todellisuudessa ja yhdessä luodun fiktion todellisuudessa: henkilöllä voi olla rooli fiktion maailmassa, mutta samaan aikaan hän kuuluu molempiin todellisuuksiin. Tässä kahden minän yhtymäkohdassa voi tapahtua Osternin mukaan merkittävää oppimista. Heikkinen (2001) muotoilee oppimisen tapahtuvan, kun jokin fiktiossa koskettaa osallistujan omaa elämää esteettisen kahdentumisen kautta. Draaman jännite syntyykin tästä kaksoistietoisuudesta, kun osallistuja tai esiintyjä saa tässä ja nyt rajattomat mahdollisuudet, tai rajattomat mahdollisuudet fiktiivisen maailman rajoissa. (Ostern 2000; Laakso 2004, 44–45.)

Olimme valmistamassa esitystä Draamaryhmä II:n senioriryhmän kanssa muille asukasyhteisön senioreille. Muistan miten eräs rouva ei olisi suostunut ottamaan vastaan hänelle annettua roolia, sillä ”enhän minä ole yhtään tuollainen oikeasti” (Ahola 2009, työpäiväkirja). Muut ryhmäläiset koettivat vakuuttaa hänelle, ettei se haittaa mitään. Lopulta kun rouva suostui kokeilemaan millaista on olla näytelmässä vitsiniekka, hän rupesi nauttimaan siitä, että voi kokeilla olla myös sellainen ihminen. Luulen, että kokemus avasi häntä olemaan sosiaalisempi ja iloluontoisempi myös normaalissa elämässä. Ainakin hän veti roolin niin hyvin, ettei olisi voinut uskoa hänen olevan itse asiassa aika ujo ihminen.

Oppimista draamassa voidaan ajatella konstruktivismiin mukaisesti oman olemisen ja toiminnan jäsentämisenä, johon liittyy jo omaksuttujen tottumusten purkamista ja entistä tarkoituksenmukaisempien tulkinta- ja toimintaperusteiden luomista. Draaman ja draaman tekemisen maailmassa tapahtuvan oppimisen ratkaiseekin usein se, millaisen muutoksen henkilö kantaa mukanaan todelliseen maailmaan, onko kokemus muuttanut häntä. Mitä pidempään on tekemisissä saman ryhmän kanssa, sitä helpompaa ja selkeämpää on ohjaajana huomata ihmisten muutoksia. Pidempi työskentely samassa ryhmässä myös purkaa ohjaajan asemaa, jolloin draamaryhmän jäsenet uskaltavat olla enemmän omina itsenään niin harjoituksissa kuin tavallisessa elämässäkin. (Malinen 2000).

### 4.2.3 Kokemuksellinen oppiminen

Kokemuksellinen oppiminen yhdistää tekemisen tai osallistumisen tuottaman kokemuksen ja sen ymmärtämiseen. Lintunen (1995, 110–122) yhdistää kokemuksellisen oppimisen tutkijoiden (Kolb 1984; Eteläpelto 1992; Kohonen 1988) teorioita siitä, miten ihminen oppii kokemuksellisesti. Lähtökohtana on, että oppimista tarkastellaan jatkuvana kokemukseen perustuvana prosessina, eikä pelkästään lopputuloksena. Oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa, osana ympäröivään todellisuuteen sopeutumista. Oleellista on, että oppija on kosketuksissa oppimisen kohteena olevaan asiaan omakohtaisen kokemuksen kautta.

Kokemus itsessään ei takaa oppimista, vaan sen tukena tarvitaan reflektointia: itsetutkiskelua ja -arviointia. Kokemuksen parempi ymmärtäminen voi kaivata avukseen sopivaa teoriaa tai kielellistä käsitteellistämistä. Kolbin (1984, 42) oppimisen mallin mukaan kokemuksellisen oppimisen neljä ääripäätä kuvaavat sitä, miten eri tavoilla oppimista voi painottaa:

1. Kokemuspainotteinen oppiminen painottaa oppimista tunnepainotteisena intuitiivisena kokemuksena, jota ei pyritä oppimisen hetkellä selittämään ja käsitteellistämään.
2. Pohdiskeleva havainnointi korostaa ilmiön ja oman oppimisen reflektointia. Merkityksellistä on ilmiön ymmärtäminen osana laajempaa kokonaisuutta, ja oman itsetuntemuksen syventäminen.
3. Käsitteellistäminen on lähinnä perinteistä tieteellistä tutkimista, jossa ilmiö pyritään ymmärtämään, käsitteellistämään ja teoretisoimaan loogisella ja analyyttisellä ajattelulla.
4. Aktiivista toimintaa korostava oppiminen suuntautuu käytännön ratkaisuihin ja pyrkii tuottamaan toimintaa. Siinä ei ole lähtökohtana niinkään kokemus tai teoria, vaan uusi konkreettinen toiminta, jota päästään kokeilemaan.

Kolbin oppimismallissa voi kulkea numerojärjestyksessä, ja kohdasta 4 edetä kohtaan 1. Kokemuksellisen oppimisen eri painotukset johdattavat puhtaasta kokemuksesta (kohta 1) reflektion ja analyysin kautta (kohdat 2 ja 3) toiminnan muutokseen (kohta 4), ja takaisin kokemuspainotteiseen oppimiseen (kohta 1). Eri ihmisille on luontevaa

lähestyä oppimista eri näkökulmasta: toiselle on helpompaa heittäytyä kokemaan asioita ja sanallistaa niitä myöhemmin, toiselle ominaisempaa on ensiksi käsitteellistä ilmiötä ja tuottaa sitten lisätoimintaa ja uutta kokemusta. Oppimiseen voidaankin käydä käsiksi mistä kohdasta tahansa. (Lintunen 1995, 112.)

Ihminen kaipaa luonnostaan tietoa ja käsitteitä selittääkseen kokemuksia. Kuitenkin kokemuksen ja analysoiminen välillä pitää olla tasapaino, liika analyysi tekee kokemuksesta kuivan. Toisaalta loputon määrä käsittelemättömiä kokemuksia muuttuu usein ihmisessä sekavaksi kokemusmassaksi, joka siirtyy alitajunnan prosessoitavaksi eikä aktiiviseksi oppimiseksi.

#### 4.2.4 Reflektio

Tärkeä osa draamakasvatuksen ja draamatyöskentelyn oppimista on osallistujien reflektio. Se voi kulkea mukana koko työskentelyn ajan, tai se voi olla oma osionsa draamasession lopussa.

Reflektoinnissa osallistuja pohtii työskentelyä yksin tai ryhmässä tavoitteenaan asioiden ja ilmiöiden uudenlainen ymmärtäminen oman kokemuksen kautta. Reflektiossa osallistuja peilaa kokemuksiaan niin älyllisesti kuin tunnepohjaisestikin. Draamallisessa työskentelyssä reflektion keinoja on monia ja vain osa keinoista vaatii kokemusten verbaalista jäsentämistä. Reflektoida voi myös esimerkiksi piirtämällä tai toiminnallisin menetelmin. Reflektiolla ei pyritä löytämään yhtä oikeaa ratkaisua tai tulkintaa, vaan sen tarkoituksena on auttaa osallistujia ymmärtämään juuri tapahtuneen työskentelyn merkityksiä. Sillä ei pyritä välttämättä sinetöimään oppimista, sillä usein oppiminen tapahtuu ajan kuluessa ja siirtyy alitajunnan prosessoitavaksi, josta se uudestaan siirtyy ihmisen käyttäytymiseen ja ajatteluun. (Räsänen 1994, 112; Asikainen 2003, 41–44.)

Ryhmän yhteisen toiminnan purkamisen lisäksi osallistujien itsereflektio on oleellista, koska draaman osallistuja työskentelee aina varsinaisen teeman ohella omaan henkilöön liittyvien kysymysten kanssa eli oman itsensä kanssa (Laakso 2004, 124). Kinnunen selventää reflektioprosessin sisältävän kolme vaihetta: reflektio, kriittinen reflektio ja dynaamisen reflektio. Reflektion vaiheessa tehdään havainto, jota

arvioidaan ja analysoidaan kriittisellä reflektiolla. Dynaaminen reflektio tarkoittaa käytäntöön suuntautuvaa arviointia, jonka tarkoituksena on tuottaa toimintaa, tai muuttaa ihmisen käyttäytymistä esimerkiksi seuraavan vastaavan tilanteen kohdalla: "Toiminta on parhaimmillaan reflektiivistä ja reflektio voi olla toiminnallista." (2008, 60.)

Tapahtuuko oppimista, jos ihminen ei tajua sitä itse? Reflektio voi olla tietoista tai tiedostamatonta. Osan tiedosta ja kokemuksesta käsittelemme tietoisessa mielessä ja osa menee suoraan alitajuntaan. Tiedostetun reflektion kautta meillä on mahdollisuus paremmin valita, mitä teemme tiedolla ja uudella oppimisella. Kuinka paljon annamme sen vaikuttaa itseemme. Toisaalta kaikki tärkeä reflektio ei ole kielellistä, reflektio voi tapahtua myös tuntemisena ja kokemisena. Jäsennämme sanattomia asioita parhaamme mukaan myös kielellisesti osaksi itseämme: ajatukset ovatkin monesti sanallistettuja tunteita, ja toisin päin. Ajatuksien ja tunteiden välillä on vastaavuus, harvoin olemme vihaisia ja ajattelemme iloisia ajatuksia. Reflektion kautta meille avautuukin tietoisesti mahdollisuus paremmin vaikuttaa ajatuksiimme ja tunteisiimme.

### 4.3 Draamaterapia

Draamaterapian teoria ja käytännöt ovat muodostuneet viimeisen vuosisadan aikana: miten draama, teatteri ja terapia ovat kytköksissä toisiinsa. Draamaterapian mukaan kaikki taide ei ole terapeuttista, mutta taiteelliset prosessit ja tuotokset kuitenkin pitävät sisällään terapeuttisia ja parantavia vaikutuksia mikäli niiden kanssa työskennellään systemaattisesti tietyssä kontekstissa. (Jones 1996, xvii–6.) Heimonen (2009, 16) nostaa esiin väitöskirjassaan tanssi-improvisaation merkityksien tutkimisen erityisluonteen: ihminen ja elämismailma ovat laadullisia, ainutkertaisia tutkimuskohteita. Hän ei kuitenkaan säikähdä taiteellisten prosessien tulkinnallisuutta eikä sitä, että tulkinnot voivat olla hyvinkin eriäviä toisistaan. Sitä vastoin hän näkee sen taiteen ominaispiirteenä. Voimaannuttavien ja parantavien vaikutusten systemaattisesta tutkimisesta ei voida puhua objektiivisesti, mutta tämänkaltainen tutkimusote on välttämätöntä taiteellisille työtavoille ja prosesseille.

Draamaterapian periaatteet toteutuvat muussakin draama- ja teatterityöskentelyssä, vaikka tekemisen lähtökohtana ei olisikaan yksilön tai ryhmän terapia tai



omakohtaisten ongelmien ratkaisu. Terapialla ja oppimisella on paljon yhteistä: yksinkertaisen määritelmän mukaan terapia pyrkii tarjoamaan muutosta yksilön ongelmaan eli uuden suhtautumis- tai käytöstavan oppimista ongelmaan. Onnistuneen terapian tuloksena on siis oppimista. Draamaterapian lähtöajatuksena on, että draama ja eläminen ovat toisistaan erottamattomat. Monien eri teatterinalojen vaikuttajat ovat olleet yhtä mieltä siitä, että teatteri tuo ihmisiä yhteen ja vaikuttaa syvästi ihmisen tunteisiin, yhteiskuntaan, politiikkaan, elämäntapoihin ja psyykeen. Teatteri on välttämätöntä elämälle. (Jones 1996, 12–34.)

Draamaterapia perustuu ajatukseen, että ihmisen tarvetta teatteriin voidaan käyttää emotionaalisten ja psykologisten ongelmien selvittämiseen ja tervehdyttämiseen, hyvinvoinnin ylläpitämiseen tai eheytymiseen. Draaman maailmojen luominen, näyttelemine ja luova prosessi itsessään eivät edusta vetäytymistä todellisesta maailmasta, vaan kuuluvat oleellisena osana elämään. Phil Jones toteaaakin draaman ja teatterin olevan tapoja osallistua aktiivisesti maailmaan, eivät pelkästään maailman imitoimista (Jones 1996, 1).

#### 4.3.1 Perinteinen draamaterapia

Draamaterapiaa toteutetaan pidemmän ajanjakson aikana yhden ihmisen tai ryhmän tapaamisina, joissa terapeutti toimii tekemisen ja keskustelun ohjaajana. Sessiot alkavat yleensä lämmittelyillä, jotka johtavat käsiteltävän aiheen äärelle. Osallistujien vaikeat aiheet ja terapian tarpeet voivat olla hyvinkin erilaisia, mutta peruslähtökohtana työskentelylle on, että yksilö työstää ongelmallista aihettaan draamatyöskentelyn kautta, ryhmän ja ohjaajan kanssa. Tapaaminen päättyy yleensä keskusteluun ja reflektointiin, ja draamaterapia toteutetaan ympäristössä, joka suojelee terapeuttista tilaa. (Jones 1996, 7.)

Luovuus ja luova tekeminen ovat lähtökohtaisesti parantavia prosesseja. Sigmund Freudin (1923) ja Carl Jungin (2009) näkemyksiä mukaillen luovuus syntyy alitajunnan impulsseista, kuten unet. Müller-Thalheim väittää kuitenkin, että luovuuden muodot, kuten inspiraatio, muutos, uudet yhdistelmät, uudet asiat ja muodot eivät ole pelkästään alitajunnan tahdosta riippumattomia impulsseja, vaan ne ovat keskeisiä asioita yksilön terveydelle ja mahdolliselle parantumiselle. Hänen mukaansa

ongelmallisten asioiden ja tunteiden esittäminen taiteen kautta muuttaa yksilön suhdetta niihin. Taiteella on luontainen parantava vaikutus, mutta myös todellisten asioiden siirtäminen fiktion maailmaan mahdollistaa asioiden uuden käsittelyn, perspektiivin muutoksen ja asioiden etäännytetyn, ulkoisen tarkastelun. (Müller-Thalheim 1975, 164–166.)

#### 4.3.2 Terapeuttiset faktorit eli miten se toimii

Phil Jones erottaa yhdeksän eri menetelmää, joilla draamaterapia toimii.

-Draamallinen projektio (Dramatic projection): Osallistuja projisoi aspekteja itsestään draamalliseen materiaaliin, ja näin ollen siirtää sisäisiä konflikteja ulkoisiin olosuhteisiin, kuten rooliin tai draaman kohtaukseen. Ongelmaa voi siten käsitellä ulkoisen asian kautta. (Jones 1995, 99–102.)

-Terapeuttinen esiintymisprosessi (Therapeutic performance process): Osallistuja ilmaisee ja tutkii ongelmaa esiintymisen kautta. Osallistuja voi olla näyttelijänä, ohjaajana tai katsojana, jolloin hän voi löytää uuden suhteen aiheeseen. Esiintyminen voi myös olla itsessään terapeuttista, ja auttaa osallistujaa pääsemään kosketuksiin oman luovuutensa kanssa. Tämä voi auttaa löytämään uusia ratkaisuja. (Jones 1995, 102–104.)

-Draamaterapeuttinen eläytyminen ja etäännyttäminen (Dramatherapeutic empathy and distancing): Eläytyminen ja etäännyttäminen eivät ole vastakkaisia asioita, vaan molemmat puolet ovat läsnä: kokemus ja tieto, tunne ja analysointi. Eläytyminen on itsessään parantavaa ja auttaa osallistujaa asettamaan itsensä toisen saappaisiin. Etäännyttäminen sitä vastoin lisää ajattelua ja tarjoaa osallistujalle perspektiiviä tarkastella ongelmaansa ulkopuolelta. (Jones 1995, 102–107.)

-Personifikaatio ja imitointi (Personification and impersonation): Draamaterapiassa voidaan ulkoistaa sisäisiä asioita ulkoisiin objekteihin, esimerkiksi kenkä voi esittää isää. Osallistuja on samaan aikaan itsensä ja draaman henkilö (esteettiseen kahdentuminen). Objektit voivat myös viedä uuteen luovaan maailmaan, jonka tarjoaa ratkaisuja, joita osallistuja saattaisi muuten blokata. (Jones 1995, 107–109.)

-Interaktiivinen yleisö ja katsottavana oleminen (Interactive audience and witnessing): Teatterin vuorovaikutusta ja esiintymistilanteen merkittävyyttä ei tapahdu ilman yleisöä, mistä Brook (1968), Boal (1979) ja Jones ovat yhtä mieltä. Draamaterapiassa ei ole yleisöä perinteisessä mielessä, vaan katsojina toimivat muut ryhmän jäsenet tai ryhmän vetäjä. Katsottavana oleminen antaa tekemiselle merkityksen, ja tekijä saa heijastuspinnan tekemiselle. (Jones 1995, 109–112.)

-Kehollisuus: kehon draamallistaminen (Embodiment: dramatising the body): Näyttelijä ilmaisee monia asioita kehollaan, eleillään ja äänellään. Keho ei ole kuitenkaan ainoastaan ilmaisun väline, vaan myös osallistumisen väline. Draamaa tehdään keholla, mikä yhdistää kehon ja mielen toisiinsa -osallistuja ei ainoastaan ajattele asioita. Työskentelyn aiheuttamat kehotuntemukset myös tuovat henkilön tähän hetkeen, jolloin osallistujalle mahdollistuu myös ajattelun ja tuntemisen tapahtuminen tässä hetkessä. Muutoksen voima onkin tässä ja nyt, eikä menneisyydestä kumpuavien ongelmien muistelussa tai tulevaisuuden skenaarioissa. Keho on liitoksissa identiteettiin ja siihen, miten koemme itsemme osana ympäristöä. Tutun ja opitun kehonkielen vapauttaminen mahdollistaa osallistujan löytämään uusia tapoja olla, käyttäytyä ja suhtautua muihin ihmisiin ja ympäristöön. (Jones 1995, 112–115.)

-Leikkiminen (Playing): Teatteri on leikkimistä, jossa pätevät eri säännöt kuin arkielämässä. Leikki antaa enemmän tilaa luovuudelle, missä kaikki idea ja ratkaisut ovat mahdollista. Leikkiminen voi myös palauttaa osallistujan lapsuuden aikaan, jolloin ongelma mahdollisesti syntyi. (Jones 1995, 115–117.)

-Elämän ja draaman -yhteys (Life-drama connection): Elämän ja draaman välillä on intiimi yhteys, mikä on oleellista draamaterapian prosessien kannalta. Draamaterapia ei saa jäädä omaksi maailmaksi, joka on irrallaan arkitodellisuudesta. Muutoksen mahdollistamiseksi osallistujan on voitava siirtää elämäkokemuksiaan draamaterapian maailmaan ja draamaterapian kokemuksia arkielämään. (Jones 1995, 117–119.)

-Muutos (Transformation): Muutoksella tarkoitetaan teatterillistamisen tasolla draamalle tyypillistä tapaa muuttaa arkielämän asioita draaman materiaaliksi: tapahtumat muuttuvat niiden representaatioiksi, ihmiset roolihahmoiksi ja esineet eri

asioiden representaatioiksi. Muutoksella tarkoitetaan myös uudelleenmuovautumista, konstruktioitumista, muuttumista ja kasvua, mitä draamatyöskentelyn vaikutuksesta tapahtuu. (Jones 1995, 119–121.)

#### 4.3.3 Terapeuttisten menetelmien käytettävyys draamatyöskentelyssä

Terapeuttinen draama käyttää samoja harjoituksia ja metodeja kuin perinteisempikin draamatyö. Erona ovat kuitenkin tekemisen lähtökohdat:

Esimerkiksi tavoitteena on henkilön kannustaminen parempaan itseilmaisuuksiin ja tunteiden ilmaisemiseen, mahdollisesti kokeilemaan erilaisia, vielä löytymättömiä rooleja, tutkimaan sisäistä maailmaa. Tavoitteena voi olla myös yleisesti elämänhallinnan parantuminen. (The Dramatherapy Centre 2010, Kupiaisen 2010, 14 mukaan.)

Terapialla ja oppimisella on yhteyttä toisiinsa siten, että toiminnan päämääränä on tuottaa muutosta. Sitä vastoin perinteisen teatteriesityksen tekemisen päämääränä on tehdä mahdollisimman hyvä esitys. Arviointi voi olla taiteellinen, rahallinen tai yhteiskunnallinen. Harvemmin kuitenkaan teatteriesitystä arvioidaan prosessikeskeisesti: mitä osallistujat oppivat ja miten he kehittyivät ihmisinä.

Draamaryhmä I:ssä ryhmälähtöisten esitysten tekemisen lähtökohtana oli painottaa prosessi- ja oppimiskeskeisyyttä eikä lopputulosta. Esimerkiksi rooleihin valittiin sellaiset ihmiset, joille kyseinen rooli voisi olla hyväksi. Rooleja ei päätetty siis sen perusteella kuka olisi näytelmän kannalta paras esittäjä. Esimerkiksi yhdessä näytelmässä sankaripäärooliin päätettiin valita henkilö, joka ei ollut todellakaan ulospäin suuntautunut näyttelijätyyppi, mutta henkilö joka tarvitsi sellaista ominaisuutta arkielämässään. Näytelmä auttoi häntä oppimaan olemaan avoimempi ja ulospäin suuntautuneempi. (Ahola 2010, työpäiväkirja.)

Draamatyöskentelyyn osallistujalla saattaa olla itsellään selkeä ajatus mitä hän haluaa työskentelyltä. Hän saattaa esimerkiksi haluta kehittää juuri jotain sellaista puolta itsessään, jonka työstämiseen ei arkielämässä ole mahdollisuutta. Ryhmän kiinteydestä ja luottamuksesta onkin kiinni, millaisten asioiden käsittely on siinä mahdollista. Draama on vahva työkalu. Työskentely oman kokemuksen mukaan on hyvin

intensiivistä: hyvän kerran jälkeen on aivan taivaissa, ja huono kokemus tuntuu eksponentiaalisen kauhealta.

## 5 Omat kokemukset draamaryhmistä

### 5.1 Oppiminen lähtökohtana työskentelylle

Kaikki työssä sivutut draamaryhmät ovat olleet hyvin erilaisia toisistaan. Draamaryhmä I:ssä merkittävää oppimisen kannalta oli se, että ryhmän toimintakulttuurin lähtökohtana oli oppimisen ja henkilökohtaisen kasvun tukeminen. On ehkä naiivia ajatella, että tekijöiden henkilökohtainen muutos näkyi ulospäin esityksissä muille kuin tutuille. Tällainen lähtökohta on kuitenkin merkittävä harrastajaryhmälle, sillä se automaattisesti haastaa osallistujia ylittämään omia rajojaan.

Draamaryhmä I:n kautta tajusin myös miten merkittävää henkilökohtainen oppiminen on motivaation kannalta: osallistujilla pysyy mielenkiinto yllä, mikäli tekeminen koetaan mielekkääksi. Yksi tapa pitää yllä mielekkyyttä on tarjota henkilökohtaisia haasteita. Toki mikä tahansa tekeminen voi olla innostavaa, jos siihen osaa suhtautua oikein. Liian helpot, haasteettomat asiat eivät luo sitä dynaamisuutta, mikä yrittämisestä ja oppimisesta tulee.

### 5.2 Esiintyminen oppimisen välineenä

Teatterintekijä unohtaa helposti, että näytteleminen, esiintyminen ja esilläoleminen eivät todellakaan ole kaikille ihania, elähdyttäviä, nautinnollisia asioita, vaan jopa pelkoa ja ahdistusta aiheuttavia tilanteita. Kaikkiin ohjaamiini draamaryhmiin liittyy oppiminen, joka tulee esiintymisen kautta. Draamaryhmässä II oli henkilö, jolle tärkeää oli mahdollisuus päästä kokeilemaan esiintymistä. Hän totesikin, että "Olin nuorena halunnut näyttelijäksi. [...] Kai minusta sen takia tuli opettaja, että pääsen joka päivä esiintymään." (Ahola 2008, työpäiväkirja.)

Toinen mieleenpainuva hetki Draamaryhmä II:n improvisaatioharjoituksista oli, kun loppujutustelussa eräs rouva kysyi: "Onko tämän kyllä-sanomisen merkitys, niin kuin

että oppisi omassa elämässäänkin ottamaan vastaan tarjouksia, eikä sanomaan ei. Että voisi vähentää omaa elämän vastustustaan”. Rouvasta todella huomasi, että hän oli oivalluksen äärellä. Kaikille improvisaation tekijöille on tuttua tunne, miten arkielämässä rupeaa huomaamaan kuinka helposti oma taipumus on sanoa ”ei” moniin tilanteisiin. Impro (Johnstone 1987) itsessään valottaa eri tapoja olla kokonaan hyväksymättä tarjousta: ”ei” ilmenee myös erilaisena kiertelynä ja viivyttelynä, toisina ajatuksina. Oli hienoa huomata, miten osallistuja oli kokenut draaman ja maailman välisen yhteyden. Monet draaman lait ovat yhteneviä maailman kanssa: elämä ei ole irrallaan draamasta, eikä toisinpäin. (Ahola 2008, työpäiväkirja.)

Draaman yhteydestä arkielämään on hyvä esimerkki draamaryhmästä I, jossa olimme tehneet näytelmää. Ohjasin kohtausta antamalla näyttelijöille kohtausten sisäisiä päämääriä. Näyttelijäntyön tuloksena eräs näyttelijä totesi: ”nämä päämääräthän toimivat ihan samalla tavalla oikeassakin elämässä. [...] Ihan samalla tavalla me sanotaan välillä eriä ja tarkoitetaan toista.” Hän oli tajunnut kuinka viestitämme toisillemme eniten eleillä, kehollisesti, eikä niinkään puheella. Käyttäytyminen on monella tapaa samanlaista lavalla kuin elämässäkin: esimerkiksi työhaastattelussa meillä on selkeä päämäärä, ja toimimme sen mukaisesti. Sen sijaan monissa elämän tilanteissa meillä on toiminnan päämääriä, mutta emme ole selkeyttäneet niitä. Näytelmissä sitä vastoin on harvoin toimintaa, jolla ei ole päämäärää. (Ahola 2010, työpäiväkirja.)

Päämäärien fyysinen eleistäminen saattaa myös auttaa tajuamaan, kuinka arkielämässä käytämme eleitä tiedostamattamme samalla tavalla kuin ne heijastaisivat toiminnan pyrkimystä. Toisaaltahan tämä on täysin luonnollista eleiden ja fysiikan käyttöä, mutta draama voi auttaa meitä tulemaan tietoisemmiksi omista tiedostamattomista eleistämme, maneereistamme ja siitä mitä niiden taakse kätkeytyy – tiedostamattomia, selkiytymättömiä pyrkimyksiä. Samalla tavalla voimme käyttää draamasta opittua itsereflektiota myös arkielämässä.

### 5.3 Leikkiminen ja nolous

Yläasteen draamaryhmä III:n kuukauden opintojakson suurimpana yhteisenä oppimisena oppilaille oli käsitellä draamallisten harjoitusten noloutta. ”Tää on tosi

tyhmää [...] Heikki näyttää niin nololta!” olivat hyvin tyypillisiä kommentteja, kun opetimme nuorille tavanomaisia teatteriharjoituksia. Heillä olikin oppimista siitä, että tällaista tämä tekeminen on, leikkimistä. Teatterin glamour oli aika kaukana ja enemmän harjoittelemista oli siinä, että uskaltaa mokailla ja näyttää tyhmältä. Kouluympäristö on tuossa iässä paikka, jossa on parasta säilyttää kasvonsa eikä joutua silmätikuksi. (Ahola 2009, työpäiväkirja.)

Oppilaiden oli vaikea irrottautua ajatuksesta, että draaman maailmassa on siinä mielessä eri säännöt, että hauskin on se, kun joku näyttää nololta. Loppujaksosta yksi oppilas kommentoikin: ”Kivaa että täällä saa näyttää tyhmältä.” Ilmaisutaitotuntien jälkeen meininki näytti jatkuvan käytävälle saakka, mutta on mahdotonta sanoa, tapahtuiko sen pysyvämpää muutosta ja oppimista. Draama voikin haastaa yhteisön normaaleja toimintatapoja ja käyttäytymissääntöjä. Ainakin se mahdollistaa irrottautumisen tavallisista korrekteista rooleista.

#### 5.4 Ryhmän vaikutus oppimiseen

Pitkäaikaisin kokonaiskestollisesti (4 kk) ja tuntimäärällisesti (400 h) draamaryhmistä oli draamaryhmä IV. Siinä pääsikin seuraamaan miten pidempi jakso muuttaa ryhmän toimintaa. Osallistujilla ei ollut aiempaa teatterikokemusta, eikä kaikilla ollut erityisen palavaa innostusta esiintymiseen.

”Oli mahtavaa huomata nuorten kehittyvän ja kasvavan itseinään. Todella nopeasti nuoret ystäväystyivät keskenään varsin tiiviisti, mikä auttoi heitä myös olemaan helpommin ja rennommin esiintymistilanteissa.” (Ahola 2011, työharjoitteluraportti I.) Mitä pidempään ryhmä oli yhdessä, sitä voimakkaammaksi kävi ryhmäläisten välinen ystävyys ja samalla uskallus yrittää uusia asioita. Prosessi tapahtui myös toiseen suuntaan: mitä innokkaammin nuoret kokeilivat, sitä enemmän he tutustuivat toisiinsa.

Ryhmässä oli myös helppoa havaita, miten nuoret kannustivat toisiaan tekemään ja oppimaan. Draama ja teatteri eivät olleet kenellekään ennestään tuttuja, joten kannustamisesta ei tullut kilpailuasetelmaa, vaan kaikki onnistumiset olivat kaikkien onnistumisia. Siten myös kaikki ryhmäläiset saattoivat oppia toistensa onnistumisista.

## 5.5 Ohjaaja oppimisen luoja

Draamaryhmien ohjaajana tuntui välillä mahdolliselta tukea ja ohjata oppimista johdattelemalla tekemistä ja prosesseja oppimista mahdollistaviin suuntiin. Ohjaaja ei kuitenkaan tuota oppimista, vaan mahdollistaa edellytykset. Yksinkertaisimmillaan oppimisen mahdollistaminen voi olla osallistujan kannustamista ja rohkaisemista.

Draamaryhmässä IV Liisa aloitti improvisaatiokohtaukset lähes aina hyvin matalalla statuksella. (vrt. Johnstone 1979) Mainitsin asiasta hänelle, mutta silti pääsääntöisesti hän toimi lähempänä normaalia matalaa statustaan. Mietin, miten hänen improvisaatiorepertuaaria saisi laajennettua, ja päädyin teettämään kohtauksia, joissa oli enakkoon valittu toiselle näyttelijälle mahdollisimman korkea status. Myöhemmin hän kommentoikin: ”en tajunnutkaan, että on ihan ok olla röyhkeä ja yliampuva”. Yksinkertainen harjoitus tuotti tekemistä, joka mahdollisti oppimiskokemuksen. (Ahola 2011, työpäiväkirja.)

Ohjaajalla on myös suuri vastuu reflektoinnista. Jokaisen osallistujan omalla vastuulla on kehittää itseään ihmisenä ja saada tekemisestä irti jotain hyödyllistä itselleen. Ketään ei voi pakottaa oppimaan tai refleктоimaan itseään, vaan oppiminen on kiinni oppijan motivaatiosta ja osallistumisen intensiivisyydestä.

## 6 Kasvatusta, reflektiota ja oppimista

### 6.1 Draama kouluun

Viime vuosina on puhuttu draaman lisäämisestä omaksi oppiaineekseen peruskouluun. Äidinkielen opettajain liitto (ÄOL) ei kuitenkaan puolla ehdotusta, vaikka ”Draaman osuutta perusopetuksen oppisisällöissä ja opetusmenetelminä tulee vahvistaa” (Harmanen 2010). Draamalle ei voida nipistää tunteja äidinkielestä, vaan sen opettamista haluttaisiin lisätä valinnaisten kurssien muodossa.

Teatteritaiteen tohtori Tapio Toivanen nostaa esiin Helsingin Sanomien mielipidesivulla (Toivanen 2012) merkittävän näkökulman, miksi opetussuunnitelmassa olisi tarpeellista tarjota draamaa kattavammin. Hän kysyykin: ”Miksi tuntijakoesitys ei pidä mahdollisena antaa kaikille oppilaille tasavertaista ja yhtenäistä mahdollisuutta



opiskella draamaa koulussa?” Onko draama jotain sellaista, jota pitäisi tarjota koulussa, vai pitäisikö draaman tekemisen ja harjoittelemisen tapahtua vapaa-aikana? Kaikilla lapsilla ja nuorilla ei ole monista syistä mahdollista hakeutua taiteen perusopetukseen tai harrastajaryhmiin. Kysymys on oleellinen sen kannalta, mikä arvo draamalle annetaan ja osataanko draaman tekemisen hyötyä ja oppimista nähdä tarpeellisena ihmisen kehityksen ja kasvatuksen kannalta.

On ristiriitaista, kuinka paljon yhteiskunnassa arvostetaan draamallisesti kyvykkäitä, ulospäin suuntautuneita ihmisiä, mutta kyseisten ominaisuuksien kehittämiseen ei koeta tarvetta tuntiaineiden kautta. Draamaopetus olisi konkreettinen keino ehkäistä syrjäytymistä ja lisätä yhteisöllisyyttä, kuten todetaan Eu:n teettämässä *DICE - Drama improves Lisbon Key Competences in Education* -tutkimuksessa (Cziboly 2011). Tutkimus tehtiin kahdeksassa maassa, ja tulokset osoittivat draamaopetukseen osallistuneiden oppilaiden pärjäävän paremmin kaikilla opiskelun ja elämän osa-alueilla.

Pakollista draamaopetusta on vaikea kuvitella toimivana ratkaisuna, kun on ollut opettamassa ilmaisutaitoa koulussa. Kahdeksaluokan Draamaryhmässä III olikin monta huvittavaa ja kärsivällisyyttä kasvattavaa kokemusta, kun pari ryhmäläistä vastasi jokaiseen ehdotukseen ja käskyyn: ”Ei kiinnosta” tai ”Ei jaksa”. Ketään ei voi pakottaa esiintymään eikä tekemään, varsinkaan kun sellaisessa ryhmässä ei synny yhteistä luottamusta eikä uskallusta, joka on välttämätöntä, jotta osallistuja voisi laittaa itsensä alttiiksi.

Pakottaminen myös rikkoo teatterisopimusta, jollainen luodaan uuden ryhmän kanssa työskenneltäessä. Kysymys pakkodraamasta on kuitenkin oleellinen, sillä kaikki joutuvat kuitenkin esiintymään elämässään, vähintään pitämään esitelmiä, joko koulussa tai työelämässä. Yläasteen Draamaryhmässä III moni osallistuja halusikin toiminnalta erityisesti esiintymisvarmuutta ja jännittämisen vähenemistä. Myös esimerkiksi työhaastatteluissa hyvät ja luontevat esiintyjät ovat aina vahvemmillä.

Mielestäni kouluympäristössä esitelmien pitoa onkin järkevämpää opettaa draamallisten harjoitusten kautta kuin pitämällä harjoitusesitelmiä tai lisäämällä esitelmien määrää. Draamaharjoituksilla osallistuja oppii monia asioita täysin huomaamattaan.

Kouluympäristössä vuorovaikutustaitojen oppiminen on tärkeää. Sitä tapahtuu automaattisesti työskenneltäessä ryhmätilanteissa.

## 6.2 Vaikutusten arvioimisesta

Kinnunen (2008, 169–207) kertoo omasta kokemuksestaan, miten erityisvanhainkodin teatteriesityksen vaikutukset yhteisöön olivat ennalta-arvaamattoman mittavat. Kolmen ammattitaiteilijan esitys oli tehty vanhainkodin asukkaiden tarinoiden ja muistojen pohjalta, ja ensi-ilta oli erityisvanhainkodin avajaisissa. Teos kosketti yleisönä olleita vanhainkodin tulevia asukkaita, henkilökuntaa ja tarinoiden henkilöitä syvemmin kuin mitä olisi osannut ennalta ajatella. Teos laukaisi katsojissa katharsiksia ja eheyttäviä kokemuksia ja tuotti merkittävää vuorovaikutusta hoitohenkilökunnan ja vanhuksien välille. Yksi huima esimerkki esityksen tekemisen vaikutuksista koski erästä tarinan kertonutta vanhusta: hän oli usein monia päiviä täysin puhumatta, mutta Kinnusen sadutuksen vaikutuksesta vanhus rupesi kertomaan tarinaansa yhä uudestaan ja yksityiskohtaisemmin. Vanhus oli myös ollut pitkään puhumaton ja hänen muistinsa oli hämärtynyt. Draamaa tehdessä ja oppimista arvioidessa on syytä muistaa, että emme voi ennalta tietää, mikä on kenellekin suurta ja mikä pientä. Pieni teko tai tapahtuma saattaa olla huomattavasti voimakkaampi ja merkittävämpi kuin olisimme voineet kuvitellakaan.

Kulttuurimme on pohjautunut paljon eri asioiden arvioimiseen ja arvottamiseen, ja usein onkin syytä arvioida myös draaman tekemisen vaikutuksia: olemmeko tekemässä jotain, millä on oikeasti merkitystä vai olemmeko vain leikkimässä. Ja jos olemme vain leikkimässä, riittääkö se? Mielestäni draamassa tapahtuva vakavasti leikkiminen on merkittävää jo pelkästään vastakkaisena asenteena länsimaisessa yhteiskunnassa, jonka arvomaailma perustuu ansaitsemiseen, menestykseen, kilpailuun ja arvostelemiseen.

Minua on ihmetyttänyt monien draamakasvatusta ja -opetusta tekevien ja tutkivien henkilöiden liittäminen draamassa oppiminen yhteiskunnalliseen ja jopa poliittiseen kehikseen (Boal 1979). Jos ajattelemme oppimista henkilökohtaisena muutoksena, on se henkilökohtainen asia. Sosiokulttuurallisen näkemyksen mukaan emme kuitenkaan

ole yhteisöstä vapaita toimijoita, ja lisäksi meidän muuttumisemme vaikuttaa yhteisön ja yhteiskunnan muutokseen.

Toinen tapa nähdä draaman vaikutuksia yhteiskunnallisella ja kulttuurisella tasolla on tarkastella sitä muutosta mitä saamme aikaiseksi sosiaalisen tavaravarannon tasolla. Onnistummeko luomaan parempia tarinoita elämästä lapsille ja nuorille – ja aikuisille. Parempia tarinoita, joista ihmiset voivat paremmin heijastaa oma elämäänsä, tai jotka tarjoavat uudenlaisia ratkaisu- ja käyttäytymismalleja. Vähintäänkin olen nähnyt, että toimimalla draamaryhmässä saamme foorumin, jossa voimme kohdata toisen ihmisen erityisellä tavalla ja oppia hänen tarinoistaan ja kokemuksistaan.

### 6.3 Reflektiota reflektion takia

Yksi merkittävimmistä työkaluista draamaoppimisen kannalta on reflektio. Harmillisen usein kuitenkin näkee reflektiota, joka on reflektiota vain sen itsensä vuoksi. Ryhmän ilmapiirin kannalta on toki tärkeää kuulla tekemisen jälkeen mitä fiiliksiä tekeminen herätti, mutta ”musta tuntui vähän tältä ja tältä” -tyyppinen analyysi ei ole kovinkaan tehokasta. Monet teatteri-ilmaisun ohjaaja (AMK) -opiskelijat kritisoivatkin usein koulutuksen opetuksen hukkumista tällaisen pehmeän reflektion käyttämiseen ja sen opettamiseen. Toivon, että työni teoreettiset näkökulmat voivat tarjota jotain sen avuksi, että osallistuja ja ohjaaja saisivat enemmän irti kollektiivisesta reflektiosta, itsereflektiosta ja tekemisen analysoimisesta. Reflektointi on tekemisen tutkimisen ja itsetutkiskelun väline, jonka käytössä voi oppia paremmaksi.

## 7 Mitä tuli opittua

Draaman kautta oppiminen ja ihmisenä kasvaminen ovat omakohtaisia asioita, joita on mahdotonta mitata tai todistaa. Liika oppimisen analysointi voi näivettää elävän kokemuksen ja aidon oppimisen. Elämän tapahtumia voi arvioida oppimistapahtumina: mitä opin tästä projektista, mitä opin tästä vastoinkäymisestä, mitä kasvua minussa tapahtui. Oppimisen tulisi olla ruokkia toimintaa, ajattelua ja olemista, eikä olla pelkästään mentaalista ajatusta siitä, että tiedän ja tunnen itseni.

Kun tulemme tietoisemmaksi koko ajan tapahtuvasta oppimisesta, kykenemme näkemään itsemme jatkuvasti muuttavana ja konstruktoivana ihmisenä. Tällöin mikä tahansa tekeminen saa lisämerkityksen sitä kautta, että toiminta kehittää meitä ihmisinä ja auttaa meitä tuntemaan itsemme paremmin. Oppimisajatuksen kautta voimme myös ottaa vastaan sellaisia haasteita, jotka tuovat meidät pois mukavuusalueeltamme. Voimme esimerkiksi suostua rooliin, joka vaatii meitä tekemään asioita, joiden kanssa emme ole vahvoilla. Ihan yksinkertaisissa draamaharjoituksissa voimme heittäytyä epävarmuuteen ja tietämättömyyteen siitä, pärjäämmekö tai nolaammeko itsemme.

Oppiminen tapahtuukin voimakkaammillaan sellaisilla alueilla, jotka ovat meille vielä pimeään peitossa – uusien asioiden ja mahdollisuuksien äärellä. Tämä voi tapahtua hyvinkin pienissä asioissa, kuten draaman sokeankuljetusharjoituksessa tai meille uudentlaisessa liikeilmaisussa. Tietysti voimme oppia lisää tekemisestä ja itsestämme myös meille ominaisten ja tuttujen asioiden kautta.

Suurempaan mittakaavaan vietyinä oppiminen auttaa meitä siirtämään draamatyöskentelyn vaatiman luottamuksen arkielämäämme. Draama toimii samojen lainalaisuuksien kautta kuin elämäkin, ja draamatyöskentely voi toimia meille laboratoriona, tilana jossa voimme kokeilla uusia tapoja olla ja toimia. Terapia hyödyntää samaa siirtymää: turvallisesta ympäristöstä kohti oikeaa maailmaa.

Mielestäni draaman kautta oppiminen on monesti tärkeämpää kuin itse draamatekeminen, vaikka oppimista ei olekaan syytä määrittää draamatyöskentelyn päämääräksi. Tarvitsemme välineen ja konkreettista tekemistä, joiden kautta oppiminen ja reflektointi voi tapahtua. Muutenhan voisimme istua kotona ja pelkästään kuvitella kehittyvämmä ihmisenä. On kuitenkin tärkeää, että draamaa voi tehdä myös ihan vain draamantekemisen ilosta, kokeilunhalusta ja yhdessäolon takia, ilman että tarvitsee ajatella oppimista tai henkilökohtaista muutosta.

## Lähteet

- Aho, Sanna 2003. Ryhmäprosessin merkitys TIE-työskentelyssä - hyväksynnän tiellä - ryhmän kokemuksia esityksen valmistamisesta. Teoksessa: Draamakasvatuksen teillä - Tutkimus TIE (Theatre in action) -projektista. Heikkinen, Hannu & Viirret, Tuija Leena (toim.) Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Asikainen, Sanna 2003. Prosessidraaman kehittäminen museossa. Väitöskirja. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Boal, Augusto 1979. Theatre of the oppressed. London: Pluto press.
- Bolton, Gavin 1992. New perspectives on Classroom Drama. London: Simon and Shuster Education.
- Brook, Peter 1968. The Empty Space. London: Penguin.
- Cziboly, Ádám 2010. Drama Improves Lisbon Key Competences in Education –raportti. [http://eacea.ec.europa.eu/llp/projects/public\\_parts/documents/comenius/com\\_mp\\_142455\\_dice.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/llp/projects/public_parts/documents/comenius/com_mp_142455_dice.pdf). (luettu 20.4.2012).
- Courtney, S. 1989. Handbook of Adult and Continuing Education. San Francisco: Jossey-Bass.
- Eteläpelto, Anneli 1992. Tulevaisuuden asiantuntijuuden kehittyminen. Teoksessa Johdatusta ammattikorkeakoulupedagogiikkaan. Jorma Ekola (toim.) Juva: WSOY, 19-41
- Freud, Sigmund 1923. The Ego and the Id. London: W. W. Norton & Company.
- Gergen, Kenneth J. 2009. Relational being: Beyond self and community. Oxford: Oxford University Press.
- Harmanen, Minna 2010. Äidinkielen opettajain liitto. Lausunto. [www.aidinkielenopettajainliitto.fi/documents/perusopetuslausunto.pdf](http://www.aidinkielenopettajainliitto.fi/documents/perusopetuslausunto.pdf). (luettu 15.4.2012).
- Heikkinen, Hannu 2001. Pohdintaa draamakasvatuksen perusteista s.75–105. Teoksessa Katarsis. Draama, teatteri ja kasvatus. Toim. Pekka Korhonen & Anna-Lena Østern. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy.
- Heikkinen, Hannu 2003. Draamakasvatuksen Teillä -Tutkimus TIE (Theatre In Education) -projektista. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Heimonen, Kirsi 2009. Sukellus liikkeeseen - liikeimprovisaatio tanssimisen ja kirjoittamisen lähteenä. Väitöskirja. Helsinki: Teatterikorkeakoulu.
- Hornbrook, D. (toim.) 1998. On the subject of drama. London: Routledge.
- Hovari, Simo 2010. Pikainen limpsa, kuivattu velli ja muita teatteritotuuksia. Helsinki: Edita.

Hänninen, Vilma 1999. Sisäinen tarina, elämä ja muutos. Väitöskirja. Tampereen yliopisto, sosiologian ja sosiaalipsykologian laitos. Vammala: Vammalan kirjapaino Oy.

Johnstone, Keith 1979. Impro: Improvisation and the Theatre. London: Methuen Publishing.

Jones, Phil 1996. Drama as Therapy: Theatre as Living. London: Routledge.

Jung, Carl 2009. The red book. New York: W.W. Norton & Co.

Jyväskylän yliopisto. Draamakasvatus. 2012.

<https://www.avoin.jyu.fi/oppiaineet/draamakasvatus>. Luettu: 27.4.2012

Kinnunen, Helka-Maria 2008. Tarinat teatterin taiteellisessa prosessissa. Väitöskirja. Helsinki: Teatterikorkeakoulu

Kivistö-Leikkonen, Katja 2011. Hyvinvointia ja menestystä elämään draamasta. Opinnäytetyö. Turku: Turun ammattikorkeakoulu, Esittävän taiteen koulutusohjelma, Nukketeatteri ja teatteri

Kohonen, Viljo 1988. Kokonaisvaltainen oppiminen: sovellusnäkökohtia kielikasvatukseen. Teoksessa Näkökulmia kokonaisvaltaiseen oppimiseen 2. Viljo Kohonen ja Jorma Lehtovaara (toim.). Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja 10/1998, 189-232.

Kolb, David A. 1984. Experimental learning. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

Kopakkala, Aku 2005. Porukka, jengi, tiimi. Helsinki: Edita.

Kupiainen, Tanja 2010. Mielenterveyskuntoutujien ryhmäyttäminen ja ryhmäytymisen haasteet draaman keinoin. Opinnäytetyö. Kokkola: Keskipohjanmaan AMK, Esittävä Taide.

Kuusinen, Jorma (toim.) & Korkiakangas, Mikko 1991. Kasvatuspsykologia. Juva: WSOY.

Laakso, Erkki 2004. Draamakokemusten äärellä - Prosessidraaman oppimispotentiaali opettajaksi opiskelevien kokemusten valossa. Väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto - Kasvatustieteiden tiedekunta.

Lintunen, Jarmo 1995. Kokemuksellinen oppiminen ja pedagoginen draama. Teoksessa Draama.Elämys.Kokemus. -Kirjoituksia ilmaisukasvatuksen alalta II. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos.

Malinen, Anita 2000. Towards the Essence of Adult Experimental learning - A reading of the theories of Knowles, Kolb, Mezirow, Revans and Schön. Väitöskirja. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tiedekunta.

Müller-Thalheim, W.K. 1975. Self-Healing Tendencies and creativity. Basel: Transcultural Aspects of Psychiatric Art, vol 4.

- Neelands, J & Goode, T. 2000. Structuring Drama Work. A Handbook of Available Forms in Theatre and Drama. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ostern, A. 2000. Draamapedagogiikan genret pohjoismaisten opetussuunnitelmien valossa. Teoksessa P. Teerijoki (toim.) Draaman tiet - Suomalainen näkökulma. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 4-26.
- Owens, Allan 2005. Teaching Fellowship Project -enactive learning: using drama to teach in Higher Education. Kansainvälisen tutkimushankkeen väliraportti.
- Räsänen, Juhani 1994. Työvalmennus: Opetus ja oppiminen käännekohtassa. Porvoo: WSOY.
- Rasku, Anu 2007. Yhdeksäsluokkalaisten medialukutaidon tarkastelua. Pro gradu. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Humanistinen tiedekunta, Suomen kieli.
- Repo-Kaarento, Saara 2007. Innostu ryhmästä: Miten ohjata oppivaa yhteisöä. Vantaa: Dark Oy.
- Rusanen, Soile 2002. Koin traagisia tragedioita. Väitöskirja. Helsinki: Teatterikorkeakoulu.
- The Dramatherapy Centre 2010. [www.dramatherapy.com.au](http://www.dramatherapy.com.au). Suomentanut Kupiainen, Tanja. Opinnäytetyössä: Mielenterveyskuntoutujien ryhmäyttäminen ja ryhmäytymisen haasteet draaman keinoin. (luettu 10.4.2012).
- Toivanen, Tapio 2012. Draamaopetuksen merkitystä kouluissa ei ymmärretä. Helsingin sanomat. Mieli- ja mielenterveys. 8.3.2012. <http://www.fideafinland.fi/suomi/kalenteri/HS-2012-8.3.Toivanen-Heikkinen-Laakso.pdf>. (luettu 10.4.2012).
- Tuckman, Bruce 1965. Developmental sequence in small groups. Psychological Bulletin, vol 63, nro 6, 384–399.
- Tuckman, Bruce W. & Jensen, Mary Ann C. 1977. Stages of small group development revisited, Group and Organizational Studies 2, 419–427.
- Tynjälä, Päivi 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena: Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Varho, Jenni ja Lehtovirta, Mauri (toim.) 2010. Taidetta ikä kaikki – Selvitys ikäihmisten hoivayhteisöjen kulttuuritoiminnasta Helsingissä. Helsinki : Helsingin kulttuurikeskus.
- Vygotsky, Lev Semyonovich 1978. Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes. Harvard: Harvard University Press.

## **Julkaisemattomat lähteet**

Ahola, Rafael 2010. Työpäiväkirja I. Harrastajateatteriryhmän ohjaus, Helsinki.

Ahola, Rafael 2008. Työpäiväkirja II. Opintojen Draama ja teatteri yhteisöissä - opintojakso. Senioriteatteriryhmän opetus, Helsinki.

Ahola, Rafael 2009. Työpäiväkirja III. Draama ja teatteria opetuksessa –opintojakso. Yläasteen kahdeksaluokan ilmaisutaidontuntien opetus, Helsinki.

Ahola, Rafael 2011. Työpäiväkirja IV. Työharjoittelu I -opintojakso. Nuorten draamaryhmän opetus, Helsinki.

Ahola, Rafael 2011. Työharjoittelu I -raportti. Nuorten draamaryhmän opetus, Helsinki.