

YHTÄ SUURTA SIRKUSTA!

Prosessidraama luokan yhteishengen tukijana

Mila Makkonen

Kasvatustieteen  
pro gradu -tutkielma  
Kevät 2006  
Opettajankoulutuslaitos  
Jyväskylän yliopisto

Makkonen, M. 2006. Yhtä suurta sirkusta! Prosessidraama luokan yhteishengen tukijana. Jyväskylän yliopisto, Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu - tutkielma. 65 s.

## TIIVISTELMÄ

Ryhmän yhteishengellä tarkoitetaan ryhmän kiinteyden, sosiaalisen ilmapiirin ja yhteenkuuluvuuden yhteisvaikutusta. Prosessidraama on yhteistoimintaan perustuva draamakasvatuksen muoto, jonka avulla voidaan tarkastella erilaisia ihmiselämään liittyviä ilmiöitä. Tämän toimintatutkimuksen tarkoituksena oli tutkia, miten prosessidraamatyöskentely voi tukea luokan yhteishengen kehittymistä.

Tutkimusaineisto muodostuu perusopetuksen toisluokkalaisten kanssa toteutetusta pitkästä prosessidraamajaksosta sekä oppilaan ja opettajan vastauksista sosiometrisiin mittauksiin. Tutkija toimi luokassa sekä draamaohjaajana, että tutkijana. Prosessidraaman teemat muodostuivat yhteishengen osatekijöistä, erityisesti ystävyydestä ja yhtenäisyydestä. Prosessidraaman toteutus ja sen elementit muodostivat Suuri Sirkus -draamatarinan. Draamatarinan toteutus muodostui tutkimuksen kuluessa olennaisimmaksi osaksi prosessidraaman mahdollisuuksien tarkastelua.

Hyvä yhteishenki vaikuttaa myönteisesti sekä yksilöön, että koko ryhmään joten sen tukemiseen tulisi koululuokassakin kiinnittää erityistä huomiota. Tämän tutkimuksen perusteella voidaan päätellä, että prosessidraama avulla voidaan luokan yhteishenkeä tukea monipuolisesti. Prosessidraama tarjoaa lukuisia mahdollisuuksia oppimiseen, mutta osallistujista itsestään riippuu, miten hyvin he näihin mahdollisuuksiin tarttuvat.

Avainsanat: Prosessidraama, ryhmä, yhteishenki, sosiaalinen ilmapiiri, sosiometrinen mittaaminen, toimintatutkimus.

# SISÄLTÖ

JOHDANTO.....	5
1 TUTKIMUKSEN VIITEKEHYS .....	7
1.1 Draamakasvatus koulussa.....	7
1.2 Prosessidraama .....	9
1.3 Ryhmän yhteishenki .....	12
2 TOIMINTATUTKIMUS KOULUKONTEKSTISSA.....	17
2.1 Toimintatutkimuksen tarkoitus ja toteutus .....	17
2.2 Tutkimustehtävän muodostuminen .....	19
2.3 Sosiometrinen mittaus luokan sosiaalisen ilmapiirin kuvaajana.....	20
2.4 Oppilaat arvioivat luokkaansa .....	21
2.5 Opettaja arvioi luokkaansa .....	23
3 PROSESSIDRAAMAJAKSON KEHYKSET .....	25
3.1 Tavoitteena ystävyys ja yhteistyö.....	25
3.2 Draamatarinan suunnittelu .....	28
3.3 Käytännön järjestelyt.....	30
4 POHJATARINASTA SUUREEN SIRKUKSEEN.....	32
4.1 Draamatarinan rakentuminen .....	32
4.1.1 Aloitus synnytti Suuren Sirkuksen .....	33
4.1.2 Johari-pelle itsetuntemuksen harjoittajana .....	34
4.1.3 Yksinäinen jonglööri empatiataitojen opettajana .....	36
4.1.4 Lopetuksessa Suuri Sirkus näytti voimansa .....	38
4.2 Työtavat prosessidraaman merkityksen luojina .....	39
4.2.1 Draamasopimus ja jännite .....	40
4.2.2 Roolityöskentely.....	41
4.2.3 Reflektointi .....	44

5	POHDINTA .....	46
5.1	Luokan sosiaaliset suhteet yhteishengen kuvastajana .....	46
5.2	Työskentelyn muoto yhteishengen tukijana .....	48
5.3	Kohti parempaa yhteishenkeä .....	50
5.4	Jatkotutkimusaiheet ja tulevaisuudenvisiot .....	51
	LÄHTEET .....	53
	LIITTEET .....	56
	Liite 1: Tutkimuslupahakemus .....	56
	Liite 2: Sosiometrinen mittauslomake oppilaille .....	57
	Liite 3: Sosiometrinen mittauslomake opettajalle .....	59
	Liite 4: Suuri Sirkus - Jaksosuunnitelma .....	60
	Aloitus: Suuri Sirkus esittäytyy .....	60
	Johari-pellen tarina .....	61
	Jonglöörin tarina .....	62
	Lopetus: Suuren Sirkuksen ensi-ilta .....	63
	Liite 5: Johari-klovnin itsetuntemusruudut .....	64

## JOHDANTO

Peruskoulussa oppilaat viettävät suurimman osan työajastaan luokkatovereidensa kanssa. Tällaisella pitkäaikaisella, päivittäin kokoontuvalla vertaisryhmällä on oppilaan kehitykselle tärkeä merkitys niin sosiaalisten, tiedollisten kuin emotionaalistenkin taitojen opettajana (Salmivalli 1998, 12). Se, miten lapsi näitä taitoja oppii ja miten hän koulussa viihtyy, riippuu suuresti luokan sosiaalisesta ilmapiiristä ja siellä vallitsevasta yhteishengestä.

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa oppimisympäristön myönteinen ilmapiiri mainitaan yhtenä opetuksen järjestämisen lähtökohdista. Oppimisympäristön tulisi edistää vuoropuhelua ja ohjata oppilaita työskentelemään ryhmän jäsenenä siten, että luokkaan muodostuisi avoin, rohkaiseva, kiireetön ja myönteinen ilmapiiri. Saavutettujen tavoitteiden ylläpitämisestä ovat opetussuunnitelman mukaan vastuussa opettaja ja oppilaat yhdessä. (Opetushallitus 2004.) Valtionhallinnon ohjeet eivät kuitenkaan kerro, miten luokkaympäristö rakennetaan näitä periaatteita tukeviksi. Mitkä ovat ne keinot, joilla myönteisen yhteishengen muodostumista voidaan tukea?

Draamakasvatuksen opintoja suorittaessani vakuutuin tämän työskentelytavan tarjoamista mahdollisuuksista ryhmähengen vahvistajana ja työvälineenä tulevassa luokanopettajantyössäni. Erityisesti kiinnostuin prosessidraamasta, jonka uusinta suomalaista draamakasvatuksen tutkimusta edustavat Heikkisen (2002), Asikaisen (2003) ja Laakson (2004) väitöskirjat mainitsevat kaikki yhtenä draamakasvatuksen käyttökelpoisimmista koulusovelluksista.

Prosessidraama on episodimaista ja pitkäjänteistä draamatyöskentelyä. Sen kautta voidaan käsitellä erilaisia teemoja hyvin monipuolisesti ja sovellusmahdollisuudet ovat lähes rajattomat. Koska prosessidraamatyöskentely on lisäksi pitkälti ryhmän yhteistä työskentelyä, halusin selvittää, miten sen käyttö tavallisessa koululuokassa vaikuttaa sosiaaliseen ilmapiiriin. Jos draamatyöskentelyn teemaksi valitaan yhteistyö, kohentuuko sosiaalinen ilmapiiri prosessidraaman keinoin? Mitkä ovat sen vaikutukset luokan yhteishengen?

Tutkimus on toimintatutkimus Suuri Sirkus -prosessidraamasta, jonka toteutimme oppilaiden kanssa yhden kevätlukukauden aikana. Luokassa oli tutkimuksen kuluessa 18–19 oppilasta, ja koulu jota he kävivät oli suuri kaupunkikoulu. Minä toimin luokassa samanaikaisesti draamaopettajan ja tutkijan roolissa. Tutkimustehtäväni oli alun perin tarkastella prosessidraamatyöskentelyn vaikutusmahdollisuuksia luokan sosiaaliseen ilmapiiriin. Draamajakson kuluessa minulle kuitenkin kävi selväksi, että käytössäni olevilla välineillä yksiselitteisten johtopäätösten tekeminen luokan sosiaaliseen ilmapiiriin muutoksista olisi mahdotonta. Kun vielä kirjallisuuteen perehtyessäni havaitsin termin ”yhteishenki” kattavan tutkimukseni laajaa ”sosiaalista ilmapiiriä” paremmin, määrittelin tutkimuskysymyksen uudelleen muotoon ”mikä prosessidraamassa on sellaista, että se voisi tukea luokan yhteishenkeä?”. Samalla tutkimuksen nimi muokkaantui nykyiseen muotoonsa.

Tutkimusaineisto jakaantuu kahteen osaan: prosessidraama-aineisto koostuu suunnittelemistani ja yhdessä luokan kanssa toteuttamistamme 21 prosessidraamatunnista. Luokan sosiaalisesta ilmapiiristä kertovan aineiston muodostavat oppilaiden ja luokanopettajan vastaukset draamajakson alussa ja lopussa täytettyihin kyselyihin. Prosessin analysoinnissa tärkeimpiä välineitä olivat havainnointi tunneilla ja tutkijan päiväkirja.

Teoreettisen tiedon lisäksi pyrin tutkimuksellani myös käytännön hyötyyn: toivoin toteuttamamme prosessidraaman edistävän myönteisen ilmapiirin kehittymistä luokassa, jossa se toteutettiin. Koska sosiaaliset mittaukset eivät lopulta antaneetkaan päteviä vastauksia siitä, kävikö näin, etsin vastauksia prosessidraaman omista lähtökohdista käsin. Suuri Sirkus -aineiston laajuuden takia on prosessin täysimittainen esittely mahdotonta, mutta pyrin nostamaan siitä esiin ne tutkimustehtävän kannalta olennaisimmat elementit. Ne tukevat ennako-oletustani siitä, että prosessidraaman käyttö todellakin voi tukea luokan yhteishengen kehitystä.

Koska draamakasvatukselta puuttuu suomalaisessa peruskoulussa oppiaineen asema, ei sitä vielä ole kovinkaan paljon tutkittu. Tällä tutkimuksella halusin lisätä omaa tietämystäni draamakasvatuksen mahdollisuuksista ja herättää kiinnostusta aiheeseen myös lukijoiden parissa. Minulle Suuri Sirkus oli haastava, mutta samalla palkitseva retki prosessidraaman mahdollisuuksiin – toivottavasti jotakin siitä kokemuksesta välittyy tämän raportin kautta myös Sinulle, lukijani.

## 1 TUTKIMUKSEN VIITEKEHYS

### 1.1 Draamakasvatus koulussa

Suomalaisen draamakasvatuksen kehys pohjautuu pitkälti anglosaksiseen ajatteluun, onhan se nimensäkin velkaa englanninkieliselle termille ”Drama Education” (Heikkinen 2001, 85; Rusanen 2001, 48). Draamakasvatus-käsitteen sisällöstä ovat sen suomalaiset asiantuntijat kuitenkin hieman eri mieltä kuin ulkomaiset kollegansa: Pitkään jatkuneessa kansainvälisessä keskustelussa draamatutkijat (mm. O’Neill 1995, Hornbrook 1998, Bowell & Heap 2005, Heathcote & Bolton Allernin, 2003 mukaan) ovat perinteisesti määritelleet draamakasvatuksen joko teatterin keinojen opettajaksi, metodiksi tai taidemuodoksi. Se on siis nähty joko opetusmenetelmänä *tai* taideaineena, mutta suomalaisten draamatutkijoiden mielestä näitä käsityksiä ei enää pidetä toisensa poissulkevinä: Laakso ja Østern luokittelevat draamapedagogiikka-termin yläkäsitteeksi, joka pitää sisällään sekä draaman taidemuotona että oppimismenetelmänä; Heikkinen puolestaan pitää draamakasvatusta terminä, joka kattaa kaiken sen draaman, mitä tehdään kasvatuksellisessa kontekstissa koulussa ja sen ulkopuolella. (Heikkinen 2001, 84–85; Laakso 2004, 15; Østern 2001, 44.)

Draaman, kasvatuksen ja teatterin teorioiden ja käytännön mallien leikinomainen yhdisteleminen tekee draamakasvatuksesta soveltavan tieteenalan, mutta toisaalta draamakasvatus on käytännönläheistä draamaa ja teatteria erilaisissa oppimisympäristöissä (Heikkinen 2002, 116). Draamakasvatus voidaankin määritellä kaiken kasvatuksessa tehtävän draaman ja teatteritoiminnan yläkäsitteeksi, perinteisen teatterin ja draamaprosessien välimaastossa tapahtuvaksi teatteritoiminnaksi (Heikkinen 2001, 85; Heikkinen 2002, 111; Teerijoki & Lintunen 2001, 131).

Koulumaailmassa draamakasvatuksella on pitkät perinteet, joten myös siihen liitettävä käsiteviidakko on runsas: luova toiminta, ilmaisutaito, ilmaisukasvatus, teatterikasvatus, draama ja draamapedagogiikka kuvaavat kaikki samaa ilmiötä eri vivahtein (Asikainen, 2003a, 29; Rusanen 2001, 57). Suomessa ilmaisutaito-nimitystä on käytetty 1970-luvulta lähtien, ja myös teatterikasvatus-

termiä voidaan pitää yhdenmukaisena draamakasvatuksen kanssa (Rusanen 2001, 48). Tässä tutkimuksessa käytän draamakasvatus-käsitettä koska se sijoittaa ilmiön parhaiten kasvatuksen kontekstiin. Pelkkää sanaa ”draama” käytän lähinnä kuvaamaan draamatyöskentelyn aikana luotavaa maailmaa ja siinä toimimista todellisen maailman vastakohtana (vrt. Rusanen 2001).

Heikkinen (2002) näkee draamakasvatuksen lähtökohtana kahdessa rinnakkaisessa maailmassa (todellisessa ja draaman maailmoissa) liikkumisen ja fiktiivisten maailmojen luomisen. Tämän toteuttamiseksi hyödynnetään laajasti leikin, draaman ja teatterin kirjoja. Työ voi olla tekstilähtöistä, improvisoitua tai esitykseen tähtäävää, mutta pääosin aina aktivoivaa. Draama syntyy yhdessä ryhmän kanssa tarinaa tekemällä, sitä katsomalla, kirjoittamalla ja muokkaamalla. Toiminta ei kuitenkaan ole vapaata roolileikkiä, vaan sitä ohjaavat valitun lajityypin eli genren ja draaman maailman rajat ja edellytykset. Opettajan tehtävänä on auttaa ryhmäänsä rakentamaan sellaisia draaman maailmoja, joissa tämä pystyy toimimaan mahdollisimman vapaasti ja luontevasti. (Heikkinen 2002, 66, 73, 88.)

Draama- ja teatteritaiteesta puhuttaessa korostetaan sen luonnetta kokemuksellisenä ja kokonaisvaltaisena oppimisena (esim. Rusanen 2001, 59; *Bowell & Heap 2005*). Mahdollisuudet oppia draamassa, draamasta ja draaman avulla ovat draamakasvatuksessa olennaisia (*Bowell & Heap 2005*, 13). Toisin sanoen draamakasvatuksen myötä opitaan jotakin draaman sisällöstä (asiasta, ilmiöstä tai ongelmasta jota draaman avulla käsitellään), omasta itsestä, sosiaalisista taidoista sekä draaman ja teatterin muodosta. Draamakasvatus mahdollistaa myös itselle täysin vieraiden maailmojen, roolien ja ratkaisumallien kokemisen, kokeilemisen ja tutkimisen. (Heikkinen 2002, 91, 129.) Mielikuvituksen ja eläytymisen kautta draamassa siirrytään todellisesta ajasta ja paikasta leikkimään ja olemaan joku toinen jossakin toisessa paikassa. Vaikka rooli ja tilanteet ovat kuvitteellisia, toimivat osanottajat ikään kuin olisivat todellisuudessa. (Jäälinoja 2000, 23.) ”Esteettisellä kahdentumisella” onkin draamassa tärkeä merkitys. Heikkisen (2002) mukaan se tarkoittaa erityistä kokemisen tapaa, maailman tarkastelua kahdella eri tavalla: roolin ja draamamaailman kautta sekä oman itsensä ja sosiaalisen todellisuuden kautta. (Heikkinen 2002, 55.)

*Bowell ja Heap (2005)* korostavat, että draama käsittelee aina ihmisiä ja heidän kokemuksiaan elämästä (*Bowell & Heap 2005*, 27). Myös draamakasvatuksen tavoitteet, olivatpa ne sitten sisällöllisiä tai kasvatuksellisia, liittyvät yleensä jollakin



tavalla ihmisenä elämisessä tarvittavien taitojen kehittämiseen. Sosiaaliset roolit liittyvät kiinteästi ihmisten väliseen kanssakäymiseen, ja draamassa roolit ja roolityöskentely ovatkin keskeisiä elementtejä. (Suihko 1995, 139.)

Draamakasvatuksessa tutkitaan, yhdistellään ja oivalletaan asioita (Heikkinen 2002, 117). Draaman avulla voidaan auttaa lasta luomaan merkityksiä, ymmärtämään itseään ja häntä ympäröivää maailmaa ja herättää hänessä kysymyksiä (Jäälinoja 2000, 27; O'Neill 1995, 152). Vertaamalla fiktiivisen ja sosiaalisen todellisuuden kokemuksiä keskenään tutkitaan kuvia ja metaforia maailmasta, jossa elämme. Draaman maailmoissa toimiessaan osallistujat luovat myös kokonaan uusia kokemuksia, ja näin draama antaa mahdollisuuden tarkastella elämän erilaisia ilmiöitä ensin fiktion kautta ja vasta sitten sosiaalisessa todellisuudessa. (Heikkinen 2002, 132.) O'Neill (1995) kuvaakin draamaa peilinä, joka heijastaa ja valaisee reaali maailmaa auttaen näkemään sen selvemmin (O'Neill 1995, 152).

## 1.2 Prosessidraama

Prosessidraama (Process Drama) on 1990-luvulla määritelty ja käyttöön otettu käsite jota Heikkisen (2002) mukaan käytetään osittain draamapedagogiikan synonyymina tai sen uusimpana versiona (Heikkinen 2002, 16, 38). Cecily O'Neill, yksi prosessidraaman merkittävistä kehittäjistä, määrittelee prosessidraaman episodimaiseksi, pitkäjänteiseksi draamatyöskentelyksi jolla ei ole käsikirjoitusta eikä ulkopuolista yleisöä (O'Neill 1995, xvi-xvii, 13). Prosessidraamassa osallistujat luovat kokonaisuuden joka tekee prosessista merkityksellisen, kirjoittavat Howell ja Heap (2005, 16). Näiden asiantuntijoiden määritelmiä yhdistää Heikkisen (2002) mukaan näkemys prosessidraamasta kasvatuksen kentässä tapahtuvana teatterin lajina (Heikkinen 2002, 16).

Prosessidraamassa reagoidaan draamallisiin tilanteisiin ja aiheisiin eri näkökulmista. Näkökulmat syntyvät osallistujien astuessa rooleihin, joita tarvitaan draaman teeman tutkimiseen. Opettajan tehtävänä on auttaa ryhmää löytämään yhteys roolihahmojen ja käsiteltävän aiheen välille sekä sitouttaa ryhmä työskentelyyn ja sen reflektointiin. Prosessidraamatyöskentelyn kautta osallistujien

kyky ymmärtää tilanteita, käsiteltäviä aiheita ja tapoja reagoida niihin voi kehittyä. (Bowell & Heap 2005, 16.)

Prosessidraaman nimi viittaa sen jatkuvuuteen: se on pikemminkin meneillään oleva prosessi kuin valmis tuotos jollaisena teatterikappaleet usein nähdään (O'Neill 1995, xv). Kaikki läsnäolijat, draaman toteuttajat, muodostavat sen aikaan ja paikkaan sidotun draamamaailman, jossa tarina tapahtuu. Tästä johtuen prosessidraaman lopputulosta ei voida tarkkaan ennustaa eikä sen synnyttämää ainutkertaista kokemusta voida enää täysin samanlaisena toistaa. (O'Neill 1995, xiii.)

Prosessidraaman voidaan toteuttaa hyvin erilaisten ryhmien kanssa: osallistujat voivat olla lapsia tai aikuisia ja heidän kokemuksensa draamatyöskentelystä voi olla suppea tai laaja. Ryhmän kokoa ei ole tarkkaan rajattu, mutta yleensä siihen kuuluu osallistujien lisäksi ainakin yksi kokeneempi draamaohjaaja. Koska pääasiassa osallistujien toiminta rakentaa prosessidraaman, ei sen ulkoisille puitteille ole suuria vaatimuksia: riittävän väljä, rauhallinen tila riittää. Rekvisiittaakaan ei yleensä juuri tarvita.

Prosessidraamaan kiinteästi liitettävä käsite on ”pre-text”, esiteksti, jolle Asikainen (2003) ehdottaa varsin osuvaa suomenkielistä vastinetta *pohjateksti*. Se on tulevan prosessidraaman perustaksi laadittu suunnitelma, jonka tarkoituksena on houkutella ja aktivoida osallistujat toimintaan ja tunnelmaan. (Asikainen 2003a, 80–81.) Pohjateksti heijastelee todellista maailmaa ja antaa näin fiktiiviselle tarinalle puitteet (O'Neill 1995, 1). Teksti voi olla alkuperältään kirjallinen, mutta myös muunlainen virike toiminnan aloittamiselle voi toimia tekstinä: draaman maailma saattaa käynnistyä vaikkapa sanasta, eleestä, esineestä tai kuvasta, jonka ohjaaja esittelee ryhmälle. Vaikka prosessidraamalla ei siis ole varsinaista käsikirjoitusta, perustuu se kuitenkin aina johonkin pohjatekstiin. (Asikainen 2003a, 80–81; O'Neill 1995, 13, 19).

Prosessidraaman toteutus alkaa etukäteissuunnittelusta. Pohjatekstin valinnan jälkeen määritellään roolit ohjaajalle ja osallistujille, kohtausten keskinäinen järjestys, aikaperspektiivi sekä jokaisen jakson työskentelymuoto. Varsinaisessa toteutusvaiheessa osallistujat kokoontuvat toteuttamaan yhteisen prosessidraamatuokion. Se sisältää erilaisia harjoituksia ja kohtauksia, jotka nivoutuvat yhtenäisiksi tapahtumasarjoiksi. Improvisaatiolla on tarinan muodostumisessa tärkeä merkitys, mutta toisaalta kohtauksia myös ideoidaan, harjoitellaan ja pohdiskellaan pelkän improvisoinnin sijaan. Jaksottainen rakenne

mahdollistaa asteittaisen tutustumisen draaman maailmaan sekä sen laajentamisen ja kehittelyn. (O'Neill 1995, xvi, 131.)

Jokainen prosessidraama sisältää lukuisia eri työtapoja eli sovittuja tekniikoita, joiden avulla draamallinen tilanne rakennetaan. Työtavat ovat eräänlainen käsikirjoitus draamatoiminnalle, sillä ne määrittelevät roolit, tilanteen, toiminnan päämäärän ja näkökulman tapahtumiin. (Owens & Barber 2002, 26; 1998, 16–17.) Tekemiseen liittyviä työtapoja ovat esimerkiksi pelit ja leikit, samanaikainen toiminta ja kertominen, erilaiset haastattelut, kokoukset, improvisaatio, roolityöskentely ja rekvisiitan käyttö. Lisäksi on olemassa runsaasti työtapoja asioiden käsittelyyn, pohdintaan ja arviointiin. (Ks. Owens & Barber 2002, 26-34; 1998, 30-42.)

Työtavat auttavat rakentamaan prosessidraaman sisällön, sillä ne toimivat usein juonen tasolla vastaten kysymykseen siitä, mitä tapahtuu seuraavaksi. Toisaalta niiden avulla voidaan suunnata työskentelyä symboliselle tasolle eli rakentaa toiminnan ja ajattelun välisiä merkitysyhteyksiä. (Owens 2002, 26.) Parhaimmillaan symbolisella tasolla toimiminen laajentaa kokijansa merkityssuhteita niin, että tämän ymmärrys todellisuudesta laajenee ja syvenee (Østern 2003, 32). Heikkinen (2002) kuvaa ilmiötä nimittämällä työtapoja prosessidraaman kohtauksiksi eli ”näytelmän sisällä olevia näytelmiksi”. Ne aktivoivat osallistujia paitsi toimimaan, myös tutkimaan kohtauksia yhdessä. (Heikkinen 2002, 66.) Tällä reflektoinniksi kutsutulla työskentelyllä on prosessidraamassa erittäin tärkeä merkitys, sillä juuri reflektoinnin myötä osallistujat voivat pohtia, mitä he ovat saavuttaneet yksilö- ja ryhmätasolla, arvioida työskentelynsä merkityksellisyyttä ja punnita tekemiensä ratkaisujen seurauksia. Reflektion kautta lapset oppivat työskentelynsä arvon. (Woolland 1993, 76.) Reflektoinnin kautta paitsi puretaan draaman herättämiä tunteita ja ajatuksia, pyritään myös laajentamaan keskustelua yksityisestä yleisempään, löytämään merkitysyhteyksiä draaman ja oman elämän välille.

Koska prosessidraama on aktiivista yhdessä tekemistä, osallistujat joutuvat tarkkaan käsittelemään, käyttämään ja muokkaamaan tämän ilmaisuvälineen keinoja. Prosessidraama pitää sisällään dramaattisen tapahtuman tekemisen, muokkaamisen ja ymmärtämisen ja siksi se on O'Neillin (1995) mukaan ”kokemusta ilmaiseva kokemus”. Osallistujat säätelevät tapahtumien olennaisia piirteitä, he kokevat ja järjestelevät tapahtumia samanaikaisesti ja arvioivat niitä myös suhteessa aiempiin

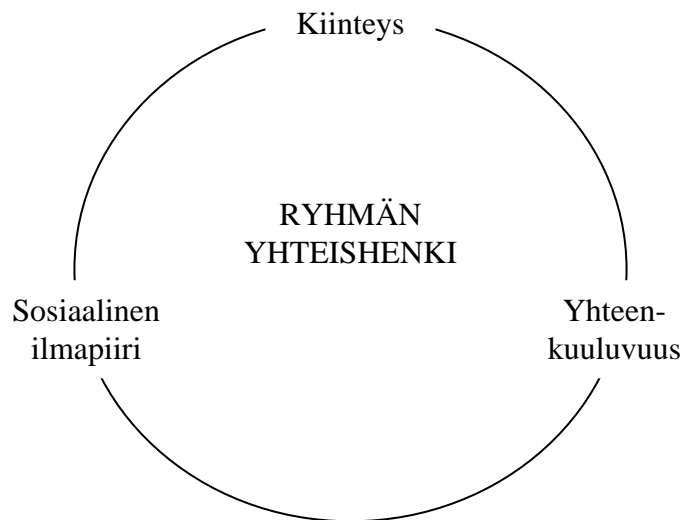
kokemuksiinsa. Tämän onnistuminen vaatii paitsi taitoa havainnoida, kuvitella, pohtia ja tulkita, myös draamallisia, tiedollisia ja sosiaalisia kykyjä. Mikäli ryhmällä on tarmoa ja nämä taidot, kohdistuvat ne prosessin aikana tietyn draamamaailman kehittämiseen. (O'Neill 1995, 1.)

### 1.3 Ryhmän yhteishenki

Koska osallistujat yhdessä ja yhteistoiminnallisesti muodostavat draaman tarinan, on ryhmä yksi draamakasvatuksen keskeisistä elementeistä. Ryhmä voi tukea roolityöskentelyä, keskusteluja ja pohdintaa, ja vaihtelevat kokoonpanot opettavat toimimaan erilaisten henkilöiden kanssa. (Heikkinen 2002, 73; Lintunen 1995, 113.)

Satunnainen joukko ihmisiä ei vielä muodosta ryhmää: tarvitaan suhteellisen pieni määrä henkilöitä, jotka ovat keskenään vuorovaikutuksessa ja jotka tuntevat kuuluvansa yhteen. Ryhmän jäsenillä on jokin yhteinen tavoite tai tarkoitus yhdessä olemiseen. Koululuokassa ryhmän jäseniä ovat oppilaat ja ryhmän tarkoituksena on mm. opetussuunnitelman mukainen oppiminen (Laine 1997, 203; Salmivalli 1998, 11.)

Ryhmä muodostuu yksilöistä, joten heidän toimintansa, ryhmäkokonaisuuden toiminta ja ympäristö riippuvat toisistaan (Jauhiainen & Eskola 1994, 14). Ryhmän ilmapiiri, yhteenkuuluvuuden tunne ja kiinteys limittyvät ja vaikuttavat toisiinsa, ja kirjallisuudessa nämä käsitteet esiintyvätkin lähestulkoon toistensa synonyymeina (ks. Aho & Laine 1997, Niemistö 2002, Schmuck & Schmuck 1997). Tässä tutkimuksessa käytän näitä käsitteitä rinnakkain. ”Yhteishengellä” puolestaan tarkoitan ryhmän kiinteiden, yhteenkuuluvuuden ja sosiaalisen ilmapiirin yhteisvaikutusta. (Kuvio 1.)



KUVIO 1. Ryhmän yhteishengen koostumus.  
(Oma piirros mukailleen Aho & Laine 1997, Niemistö 2002, Schmuck & Schmuck 1997.)

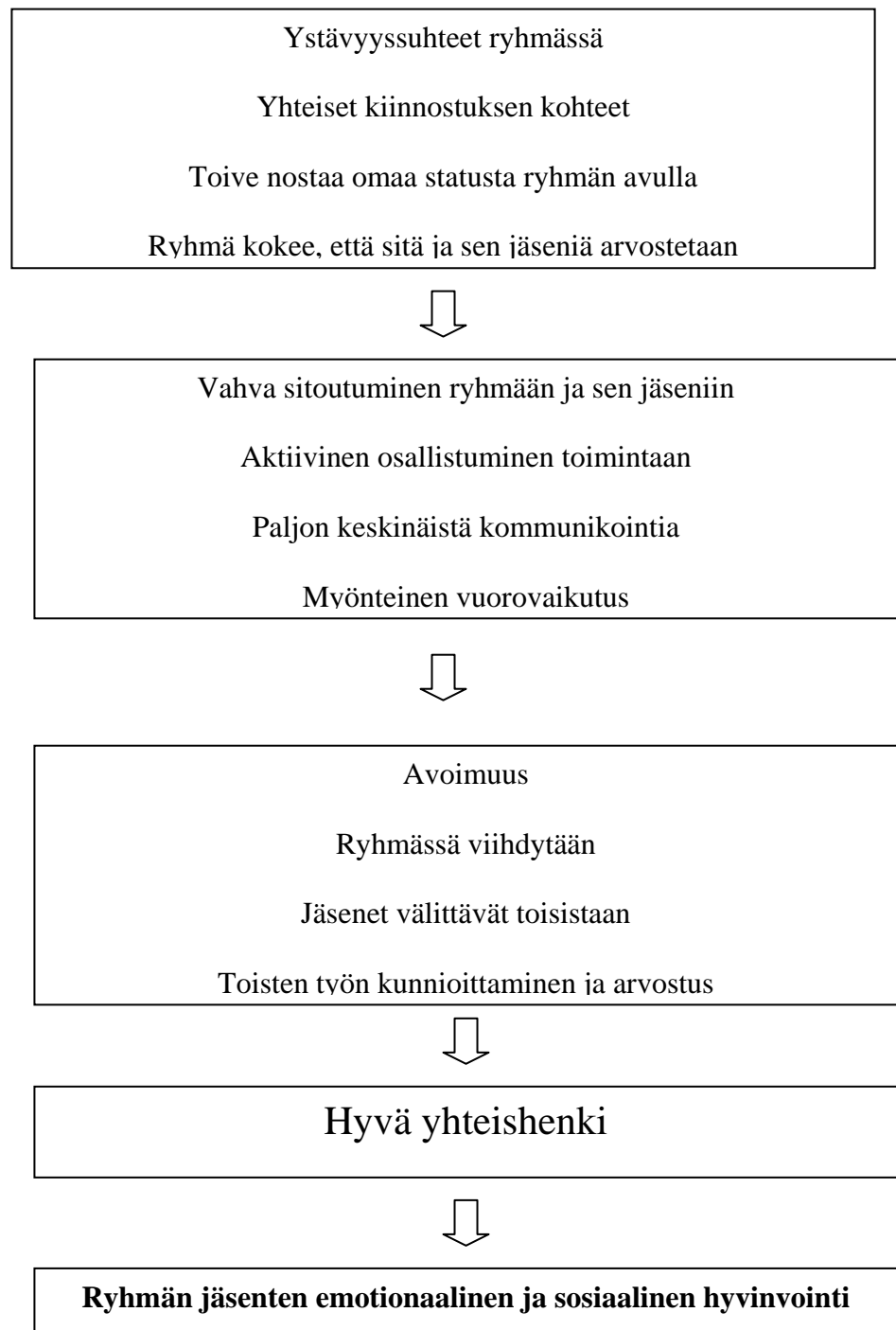
Ryhmällä on jäseniinsä vetovoimaa, jonka vahvuus yleensä vaihtelee jäsenestä riippuen. Ryhmän *kiinteydeksi* eli koheesioksi kutsutaan koko sen kaikkien jäsenten yhteensä tuntemaa vetovoimaa ryhmää kohtaan. (Laine 1997, 203.) Se mittaa yksilön suhdetta ryhmään kokonaisuutena pikemminkin kuin hänen suhdettaan muihin yksilöihin, alaryhmiin tai opettajaan (Schmuck & Schmuck 1997, 105). Hyvin kiinteässä ryhmässä jäsenet sitoutuvat voimakkaasti sekä ryhmään että muihin jäseniin sekä osallistuvat aktiivisesti ryhmän toimintaan. Ryhmän jäsenet kommunikoiivat paljon ja vuorovaikutuksen muoto ja sisältö ovat myönteisiä. Jos taas ryhmän kiinteys on heikkoa, ovat sitoutuminen, osallistuminen ja yhteenkuuluvuuden tunteet vastaavasti vähäisiä. (Laine 1997, 203–204; Niemistö 2002, 170.)

Kiinteissä yhteisöissä on Laineen (1997) mukaan hyvä *sosiaalinen ilmapiiri*, joka luo ryhmään ystävällistä käyttäytymistä ja antaa suotuisat edellytykset niin yksilön hyvinvoinnille, myönteisille ihmissuhteille kuin ryhmän tehokkaalle työskentelyllekin (Laine 1997, 205–207). Schmuck ja Schmuck lisäävät, että koululuokassa hyvä ilmapiiri lisää monitasoista vuorovaikutusta niin opettajan kuin oppilaidenkin välillä (Schmuck & Schmuck 2001, 41).

Myönteinen sosiaalinen ilmapiiri ja ryhmän kiinteys saavat ryhmässä aikaan *yhteenkuuluvuuden tunteen* (Aho 1997, 53 & Laine 1997, 206). Aho (1997) määrittelee yhteenkuuluvuuden tunteen yksilön suhtautumiseksi muihin ihmisiin ja samaistumiseksi johonkin ryhmään. Kun yhteenkuuluvuuden tunne on vahva,

ihminen kokee olevansa hyväksytty ja pystyy toimimaan aktiivisesti vuorovaikutustilanteessa. Vähäinen kokemus yhteenkuuluvuudesta vastaavasti vaikeuttaa sosiaalista kanssakäymistä ja saa yksilön vetäytymään ryhmätilanteista tai käyttäytymään niissä häiritsevästi. (Aho 1997, 53.)

Ryhmän *yhteishenki* on siis sen kiinteyden, sosiaalisen ilmapiirin ja yhteenkuuluvuuden summa. Nykysuomen keskeisessä sanastossa se määritellään yhteiseksi, yhteistyötä ylläpitäväksi hengeksi (Nurmi 2004). Hyvä yhteishenki vaikuttaa myönteisesti sekä yksilöön, että koko ryhmään. (Kuvio 2.)



Kuvio 2. Hyvän yhteishengen muodostumiseen vaikuttavat tekijät ja vaikutukset. (Mukaiillen Aho & Laine 1997, Niemistö 2002, Schmuck & Schmuck 1997.)

Hyvä yhteishenki kehitty vähitellen ryhmän jäsenten alkaessa tuntea toisensa ja huomata, että toisten aikeet itseä kohtaan ovat kannustavat ja ystävälliset (Schmuck & Schmuck 1997, 105). Kiinteissä yhteisöissä jäsenet viihtyvät ja välittävät toinen

toisistaan, ovat avoimia toisilleen sekä arvostavat ja kunnioittavat toistensa työtä. Ryhmän jäsenten väliset ystävyyssuhteet, yhteiset kiinnostuksen kohteet, ajatus oman statuksen nostamisesta ryhmän avulla ja kokemus siitä, että ryhmä on arvostettu sitouttavat ryhmää yhteen, saavat jäsenet osallistumaan aktiivisesti ryhmän toimintaan ja kommunikoidaan keskenään myönteisessä ilmapiirissä (Laine 1997, 203, 205; Niemistö 2002, 170).

Ryhmän yhteishengen kasvaessa useammat oppilaat tuntevat saavansa tyydytystä ystävyys, kiinnostavan toiminnan ja arvostuksen tarpeilleen. Tällaisen ryhmän jäsenet luottavat toisiinsa, tukevat toisiaan ja tuntevat olonsa rentoutuneeksi ja miellyttäväksi työskennellessään yhdessä. He ovat myös uskollisia ryhmälleen ja kiinnostuneita muun ryhmän tunteista. (Schmuck & Schmuck 1997, 105, 125.)

Koulussa oppilaiden tunne omasta osallisuudesta luokan toimintaan sekä samaistuminen muihin ryhmän jäseniin vaikuttavat siihen, miten kiinteäksi luokkayhteisö muodostuu (Schmuck & Schmuck 1997, 107). Tirrin (1999) mukaan on tärkeää, että jokaisella yhteisön jäsenellä on mahdollisuus esittää omat näkemyksensä niin myönteisistä kuin kielteisistäkin yhteisöä kohdanneista asioista (Tirri 1999, 183). Thornberg (2004) lisää, että yksilön on myös hyväksyttävä ryhmän arvot ja tavoitteet, oltava valmis näkemään vaivaa ryhmän eteen, haluttava säilyttää ryhmän jäsenyys ja luotava myönteisiä tunnesiteitä ryhmän jäsenten kanssa jotta hänelle muodostuu tunne yhteenkuuluvuudesta (Thornberg 2004, 28). Näitä pyrkimyksiä voidaan Bowellin ja Heapin mukaan tukea draamakasvatuksen keinoilla, sillä se on tehokas yhteistyön ja kommunikaation väline. Draamatyöskentely voi vaikuttaa ihmisten tapaan tuntea, ajatella ja käyttäytyä: sen kautta lapsi voi ymmärtää itseään paremmin ja saada kosketuksen toisiin ihmisiin. (Bowell & Heap 2005, 13.)



## 2 TOIMINTATUTKIMUS KOULUKONTEKSTISSA

### 2.1 Toimintatutkimuksen tarkoitus ja toteutus

Laadullinen tutkimus on hyvin laaja käsite, sillä se sisältää runsaasti eri traditioita, tutkimusmenetelmiä ja -tapoja. Se koostuu joukosta tulkinnanvaraista aineistoa, jonka tarkoituksena on tuoda tutkimuskohde näkyväksi ja muuttaa sitä. Laadullinen tutkimus lähestyy tutkimuskohdettaan monimetodisesti, tulkitsevasti ja tutkittavan näkökulmasta. Laadullinen tutkimus tutkii ilmiöitä niiden luonnollisissa ympäristöissä pyrkien ymmärtämään tai tulkitsemaan ihmisten niille antamia merkityksiä. (Denzin & Lincoln 2003, 5.)

Valitsin tutkimukseni toteutustavaksi toimintatutkimuksen, sillä sen on todettu soveltuvan erityisen hyvin draamakasvatuksen arviointiin (Jackson 1996, 168). Laadulliselle tutkimukselle tyypillisesti toimintatutkimus kytkeytyy useisiin teorioihin ja filosofisiin viitekehyksiin, joten sen teoreettiseksi perustaksi ei ole määritelty vain yhtä, erityistä teoriaa (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 51). Laajasti käsitettynä toimintatutkimus on yleisnimitys sellaisille lähestymistavoille, joissa tutkimuskohteeseen pyritään tavalla tai toisella vaikuttamaan (Eskola & Suoranta, 1999, 128). Toimintatutkimusta voidaan pitää tutkimusmenetelmänä, vaikka toisaalta se on pikemminkin väljä tutkimusstrateginen lähestymistapa kuin metodi. (Anttila 1996, 320; Heikkinen & Jyrkämä 1999, 35.)

Toimintatutkimukseen kuuluu havainnointia ja muuta käyttäytymiseen liittyvää tietoa joten se voidaan laskea empiirisiin menetelmiin kuuluvaksi. Toimintatutkimukseen ei kuulu aiempien tapahtumien muistelu, sillä keskittyy ”tässä ja nyt kokemuksiin”. Toisaalta toimintatutkimus edustaa myös tulkitsevia, hermeneuttisia menetelmiä, sillä tutkija nimenomaan tulkitsee tilannetta ja siihen vaikuttavia tekijöitä. (Anttila 1996, 321–322.)

Toimintatutkimuksen lähtökohtana on jokin sosiaalisen ympäristön tilanne, jonka tutkija itse, hänen työyhteisönsä tai muu organisaatio kokee epätyytyttäväksi (Asikainen 2003a, 20). Tämä tutkimus sai alkunsa paitsi omasta halustani selvittää prosessidraaman vaikutusmahdollisuuksia luokan yhteishenkeen, myös tutkimuskohteena olleen luokkayhteisön tarpeesta: luokanopettajan sanojen

mukaan luokka tarvitsi me-hengen nostamista, kokemusta siitä että he muodostavat yhdessä ”meidän luokan”. Halusin auttaa luokkaa tässä tehtävässä ja samalla kehittää draamakokonaisuuden, jota voisi työstää myöhemmin muidenkin ryhmien kanssa. Nämä lähtökohdat vastasivat hyvin Heikkisen ja Jyrkämän (1999) esittämää ajatusta toimintatutkimuksen kaksoisluonteesta: tarkoituksena on paitsi tuoda toiminnasta esiin uutta tietoa, myös kehittää sitä (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 33). Koin draamajakson suunnittelun ja toteutuksen myös henkilökohtaisena haasteena, jonka kohtaaminen tulisi kehittämään opettajuuttani ja syventämään ymmärrystä draamakasvatuksen luonteesta.

Toimintatutkimuksen rakenne on spiraalimainen, sillä suunnittelu, toiminta ja näiden analyysi johtavat jälleen uuteen suunnitteluun ja toimintaan. Näin tutkimus ja sen kohteena oleva toiminta kehittävät toisiaan. (Jackson 1996, 168.) Tutkimuksen tarkoituksena on saada muutoksia aikaan, joten tutkimuksen toteutus on interventio eli muutokseen tähtäävä väliintulo. Interventiossa puututaan todellisen elämän tapahtumiin muuttamalla aiempaa toimintatapaa jotenkin ja katsomalla, miten se vaikuttaa. (Anttila 1996, 320; Heikkinen & Jyrkämä 1999, 44.) Tämän tutkimuksen interventio olivat draamatunnit, joiden tarkoituksena oli vaikuttaa positiivisesti luokan sosiaaliseen ilmapiiriin. Intervention yleisenä ideaalina onkin muutos parempaan suuntaan, ja näin toiminnan kehittäminen ja tutkimus hyödyntävät toinen toisiaan. (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 45.)

Toimintatutkimus on hyvin käytännönläheistä tutkimusta, jossa tutkija ei pyri olemaan pelkkä ulkopuolinen tarkkailija vaan osallistuu toimintaan (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 38). Minä tulin luokkayhteisöön sen ulkopuolelta, mutta tutkija-opettaja -kaksoisroolini ansiosta koin osittain pääseväni myös luokkayhteisön jäseneksi. Näin toteutin Heikkisen ja Jyrkämän (1998) esittämiä toimintatutkijan rooleja kahdella tavalla: (sosiaalisen ilmapiirin kannalta) olin yhteisön ulkopuolelta tullut tarkkailija, joka osallistuu toimintaan sekä (opettajana draamaprosessissa) tutkittavan yhteisön jäsen, joka pyrkii kehittämään yhteisöään ja tuottamaan uutta tietoa myös julkisesti jaettavaksi. (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 38.)

Eräs toimintatutkimuksen keskeisistä piirteistä on pyrkimys reflektiiviseen ajatteluun ja toiminnan parantamiseen sen avulla. Reflektoidessaan ihminen tarkastelee omaa subjektiviteettiaan, omia ajatussisältöjään, kokemuksiaan ja itseään tajuavana ja kokevana olentona. Ottamalla etäisyyttä omaan toimintaansa ja ajatteluunsa ihminen voi nähdä ne uudesta näkökulmasta. Hän pyrkii

ymmärtämään oman ajattelunsa ja toimintansa syitä. (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 36.) Prosessidraama tarjosi osallistujille mahdollisuuden reflektoida omaa elämäänsä fiktiivisen maailman kautta. Keskustelu ja pohdinta ovat olennainen osa prosessidraaman toteutusta, sillä niiden kautta kuviteltu ja todellinen maailma voivat yhdistyä. Heikkinen (2001) luonnehtii tätä draamakasvatuksen puitteissa käytävää opetuskeskustelua ”reflektiiviseksi dramaturgiaksi” jota käydään monitasoisesti puheen ja toiminnan kielellä. (Bowell & Heap 2005, 13; Heikkinen 2001, 121.)

Kuten Kiviniemi (1999) toimintatutkijan tehtävän esittää, pyrin minä draamaprosessin aikana tukemaan tutkimani yhteisön reflektiivisyyttä siten, että ryhmä kuitenkin viime kädessä itse ottaisi päävastuun toimintansa kehittämisestä, yhteisöllisesti tapahtuvasta itsereflektiosta ja toimintansa puitteiden uudelleen määrittelystä. Toimintatutkimuksessa kaikki tutkimuksen osallistuvat voivat näin osaltaan vaikuttaa tutkimusaineiston luomiseen. (Kiviniemi 1999, 76.)

## 2.2 Tutkimustehtävän muodostuminen

Tutkimukseni alkuvaiheessa määrittelin sille nimen ”prosessidraaman vaikutusmahdollisuudet luokan sosiaaliseen ilmapiiriin”. Tutkimuskysymys oli tuolloin, voisiko prosessidraama vaikuttaa luokan yhteishenkeen. Vastauksen päätin etsiä vertaamalla luokan sosiaalisia suhteita ja oppilaiden asenteita luokkayhteisöä kohtaan ennen ja jälkeen prosessidraamajakson. Heti tutkimuslupien (liite 1) järjestettyä pääsimme toisluokkalaisten kanssa aloittamaan viikoittaisen prosessidraamatyöskentelyn.

Kuten prosessidraamaa tutkinut Asikainen (2003a, 21) jouduin minäkin tutkimuksen kuluessa huomaamaan, ettei draaman avulla oppimista olekaan kovin yksinkertaista mitata. Omat havaintoni draamatunneilla, keskusteluni luokanlehtorin kanssa ja oppilaiden vastaukset sosiometriseen kyselyyn toivat kyllä tietoa luokan sosiaalisesta todellisuudesta ennen draamaprosessia, sen aikana ja sen jälkeen, mutta miten pätevän ”todistusaineiston” ne lopulta tarjoaisivat?

Bramwellin (1996) mukaan osallistujat jättävät tietoisesti ja tiedostamattaan joitakin asioita paljastamatta, mutta tutkijan on silti pyrittävä luottamaan paitsi heihin, myös omiin havaintoihinsa (Bramwell 1996, 189-190).

Catterall ja Darby (1996) kuitenkin toteavat, että draamatutkimuksen ongelmana on vaikeus löytää tukea mille tahansa esitetyle väitteelle (Catterall & Darby 1996, 148). Kevään kuluessa tajusin, että olisi jokseenkin mahdotonta yrittää täysin luotettavasti mitata sitä, millaisia muutoksia prosessidraama luokan yhteishengen aiheutti, sillä ryhmässä, joka muutenkin viettää paljon aikaa yhdessä ei ryhmähengen muokkaantumisista voi selittää vain muutamien draamatuntien perusteella. Vähitellen tutkimuskysymys muokkaantuikin syy-seuraussuhteiden hakemisesta uuteen muotoon eli pohdintaan siitä, *mikä* Suuri Sirkus – prosessidraamassa on luokan yhteishenkeä tukevaa. Samalla prosessidraamatuntien rakenne ja niille asetettujen tavoitteiden toteutuminen muodostuivat tärkeimmäksi tutkimusaineistoksi.

### 2.3 Sosiometrinen mittaus luokan sosiaalisen ilmapiirin kuvaajana

Ryhmän jäsenten omaksumaan vuorovaikutukseen liittyvät käyttäytymispiirteet kuten ihmisten väliset suosio- ja valtasuhteet sekä suhtautuminen toisiinsa ja ryhmään kertovat siitä, millainen sosiaalinen kulttuuri ryhmässä vallitsee. Ryhmän jäsenet arvioivat toisiaan tiedostetusti tai tiedostamattaan, ja näiden arviointien pohjalta kullekin ryhmän jäsenelle muodostuu oma sosiaalinen asemansa. Ryhmädynamiikan luonteeseen kuuluu, että nämä asemat muodostavat jokaisen ryhmän sisälle aina jonkinlaisen sosiaalisen rakenteen. (Laine 1997, 203, 210.)

Ryhmän sisäisiä suhteita voidaan tarkastella näkyvien havaintojen ja toisaalta piilotetumman ryhmädynamiikan tutkimisen kautta (Niemi 2002, 129). Sosiometrinen mittaus pidetään hyvänä keinona tutkia ryhmän sosiaalista rakennetta (mm. Laine 1997, Niemi 2002, Schmuck & Schmuck 1997). Koulussa testaus tehdään yleensä joukkokokeena, jossa oppilaat nimeävät kyselylomakkeelle esimerkiksi mieluisimpia luokkatovereitaan. Tulosten avulla opettaja voi tehdä päätelmiä siitä, millaiset sosiaaliset suhteet luokassa vallitsevat ja suunnitella niiden pohjalta mahdollisia jatkotoimenpiteitä. (Laine 1997, 211–212.)

Saadakseni tietoa tutkimuskohteenani olevan luokan sosiaalisesta rakenteesta seurasin luokan toimintaa muutamana päivänä ja keskustelin opettajan kanssa hänen havainnoistaan. Koska halusin tietoa myös lasten omasta näkökulmasta, laadin heille kyselylomakkeen Schmuckin ja Schmuckin (1997, 129–

132) esittämää mallia mukaillen (liite 2). Luokka vastasi kyselylomakkeisiin ennen yhteisen prosessidraamajakson alkua ja uudelleen kahden viikon kuluttua jakson päättymisestä.

Oppilaille suunnattu kyselylomake käsitteli kaverisuhteiden muodostumista sekä oppilaiden arvostamia ja epämiellyttävinä pitämiä asioita luokassaan. Se sisälsi yhdeksän kysymystä. Viisi ensimmäistä kysymystä käsittelivät luokan toverisuhteita ja niissä oppilaat saivat nimetä mieluisimmat leikkitoverinsa sekä ne oppilaat, joita he tuntevat vähiten, ne joihin he haluaisivat tutustua paremmin, ne keiden kanssa heille tulee riitaa ja ne, jotka heidän mielestään saavat toiset innostumaan. Jokaiseen kohtaan oli mahdollista merkitä kolme oppilasta. Kolme seuraavaa kohtaa olivat avoimia, luokan ilmapiiriä koskevia kysymyksiä joissa tiedusteltiin ryhmän parhaita, kurjimpia ja muutettavia puolia. Viimeisenä kohtana oppilas sai kertoa, pitikö luokkaa hyvänä luokkana vai ei.

Opettajalle tarkoitettua kyselylomakkeen laadin oppilaille tarkoitettujen kysymysten pohjalta. Lisäksi laadin opettajaa varten erillisen lomakkeen, jossa hän sai kuvailla näkemystään luokan rakenteesta sanoin ja kuvin. (Liite 3, vrt. Schmuck & Schmuck 1997, 128–133.)

#### 2.4 Oppilaat arvioivat luokkaansa

Laineen (1997) mukaan jo pienetkin lapset pystyvät arvioimaan tovereitaan ja kertomaan, kenestä he pitävät tai eivät pidä (Laine 1997, 210). Tässä tutkimuksessa toisluokkalaisten ei ollut vaikeaa nimetä mieluisimpia leikkikavereitaan, vähiten tuntemiaan oppilaita, niitä, joihin he haluaisivat tutustua tai niitä, joiden kanssa heille tulee eniten erimielisyyksiä. Muita innostavaa oppilasta nimetessään innostajakäsitteen sisältö herätti jonkin verran hämmennystä, mutta keskustelun jälkeen ryhmä ymmärsi, mitä sillä tarkoitettiin: oppilasta, joka saa helposti muut lähtemään mukaansa leikkiin, työskentelyyn tai opettajan mielestä ei-toivottuun toimintaan.

Laadin oppilaiden vastausten perusteella taulukon, jonka perusteella pystyin laskemaan kunkin oppilaan neljästä ensimmäisestä kysymyksestä saamat maininnat. Talvella suoritettua alkumittauksen perusteella kaveruussuhteet jakaantuivat luokassa melko tasaisesti, sillä kaikki oppilaat saivat jonkin verran

mainintoja lähes kaikissa kohdissa. Keväällä oppilaat nimesivät osittain eri oppilaita kuin talvella, mutta maininnat jakaantuivat kuitenkin edelleen melko tasaisesti koko ryhmän kesken. Loppumittauksessa luokan kaverisuhteita koskevat tulokset eivät juuri poikenneet talven tilanteesta, mutta muutamien kysymysten kohdalla erottui nyt kuitenkin aiempaa selvemmin muutama oppilas, johon oli osunut paljon valintoja. Luokkaan kesken lukukauden tulleen oppilaan kohdalta alkumittauksen tiedot luonnollisesti puuttuivat.

Niin talvella kuin keväälläkin jokainen oli ainakin yhden muun oppilaan mielestä mieluisa leikkikaveri. Alkumittauksessa erimielisyyttä koettiin olevan erityisesti neljää oppilasta kohtaan, mutta keväällä nämä maininnat jakaantuivat tasaisemmin koko ryhmän kesken. Innostaja-maininnat puolestaan jakaantuivat kevään mittauksessa hieman epätasaisemmin kuin talvella, sillä nyt muutamia oppilaita eivät saaneet enää lainkaan mainintoja. Kaikkien innostavimmiksi koettiin edelleen pari samaa oppilasta kuin talvellakin. Molemmissa mittauksissa vähiten tunnetuiksi nimetyt oppilaat saivat yleensä lähes saman verran myös ”haluaisin tutustua” -merkintöjä.

Kyselylomakkeen kolme luokkailmapiiriä koskevaa kysymystä osoittautuivat oppilaille haastaviksi, sillä niiden vastaamiseen ei ollut tarjolla valmiita vaihtoehtoja. Kaikki oppilaat eivät osanneet tai viitsineet vastata avoimiin kysymyksiin, joten he jättivät rivit tyhjiksi. Loppumittauksessa luokka oli selvästi rauhaton eikä jaksanut keskittyä lomakkeen täyttämiseen kunnolla, joten tyhjiä vastauksia palautui paljon. Keskustelevasta ohjauksesta huolimatta joillekin oppilaille oli vaikeaa ajatella kysymyksiä koko ryhmän tasolla, ja he mainitsivat luokan parhaiksi ja kurjimmiksi puoliksi yksittäisiä oppilaita tai heidän ominaisuuksiaan. Toisaalta suuri osa oppilaista osasi mainita koko ryhmän ominaisuuksia vastauksissaan.

Talvella oppilaat mainitsivat luokkansa hyväksi puoliksi erityisesti avuliaisuuden sekä leikki- ja yhteistyötaidot: ”osa auttaa toisia joskus”, ”-- onnistuu yhteistyö”, ”pojat leikkii tyttöjen kanssa eikä vaan poikien”, ”ei hirmu paljon erimielisyyttä”. Myös kaveruus mainittiin luokan hyvänä puolena. Keväällä vastaukset kertoivat hauskanpidon arvonnoususta luokassa, monien oppilaiden kirjoittaessa luokkansa myönteisistä ominaisuuksista: ”huumorintaju”, ”ne hassuttelee”, ”naurattaa”. Avuliaisuutta ei keväällä maininnut enää kukaan, mutta muuten vastaukset olivat melko samanlaisia kuin talvellakin.

Luokkansa kurjimmiksi puoliksi oppilaat kokivat niin keväällä kuin talvellakin työrauhaongelmat: *”ei oo työ rauhaa”, ”tunnilla liikaa huutoa”* . Erityisesti liika meluaminen mainittiin useissa vastauksissa, ja mm. haukkuminen, kiusaaminen, pahan puhuminen ja riehuminen saivat yksittäisiä mainintoja. Joidenkin oppilaiden mielestä luokassa ei ollut mitään kurjaa.

Toiveet luokan muuttamisesta liittyivät epätyytyttäväksi mainittuihin asioihin. Työrauhaongelmien ja riitojen toivottiin loppuvan: *”Olisivat hiljempaa tunnilla”, ”osais ratkaista riidan...ja kaikki on kaikille kavereita että ei kiusais ketään”, ”poistaisin riitaisuuden”, ”kaikilla olisi hyvä olla”* oppilaat kirjoittivat.

## 2.5 Opettaja arvioi luokkaansa

Prosessidraamajakson alussa luokasta erottui opettajan havaintojen mukaan viisi selkeää kaverikolmikkoa -ja paria. Mittaushetkellä hän ei kokenut kenenkään jäävän usein toiminnan tai kaveriporukoiden ulkopuolelle tai joutuvan usein erimielisyyksiin keskenään. Parasta luokassa oli hänen mielestään oppilaiden innostuneisuus, aktiivisuus, avoimuus, erilaisuus ja se, että luokassa oli ”paljon voimaa”. Ikävänä asiana luokassa opettaja näki liiallisen toisten asioista ja tekemisistä negatiivisessa mielessä huolehtimisen, mutta mainitsi tämän myös olevan vähenemässä. Hän toivoi luokkaansa lisää suvaitsevaisuutta ja kunnioitusta toisia kohtaan sekä oma-aloitteisuutta. Opettajan mielestä luokka oli hyvä luokka.

Opettaja ei alkumittauksessa valinnut mitään valmiista ryhmärakenteiden mallipiirroksista, vaan piirsi oman versionsa kuvaamaan luokkansa sosiaalista rakennetta (liite 3). Ensimmäisessä piirroksessa pojat on esitetty tiiviisti toisiaan lähellä olevina ympyröinä (yhtenäinen ryhmä), tytöt taas muodostavat lukuisia pieniä kaveripareja tai – porukoita. Opettaja koki olevansa vielä keskeisessä asemassa luokassaan, mutta kertoi toivovansa, että hänen roolinsa tulisi tulevaisuudessa yhä enemmän väistymään syrjään. Näin hän kommentoi piirrostaan:

Oma paikkani on vielä aika keskellä ja haluaisin siitä huomattavasti sivummalle. Luokassa pojat pelaavat jotakuinkin kaikki yhdessä ja keskenään välituntisin. Tytöt vahvasti omissa ryhmissään, muutaman vaikea päästä porukkaan. Tilanne kuitenkin kehittynyt ja lapset tutustuvat lisää toisiinsa. Myös minä lapsiin. Luokassa yhteistyö toimii jo kohtuullisesti. (Luokanopettaja 13.1.2005, ennen draamajakson alkua.)

Kevään mittauksessa opettaja piirsi jälleen oman mallinsa kuvaamaan luokan rakennetta. Nyt oppilaat muodostivat hänen mielestään yhden, melko kiinteän ryhmän, josta kuitenkin erottui muutamia kaveripareja tai – ryhmiä. Itsensä opettaja piirsi hieman sivuun muusta ryhmästä. Näin hän kuvasi luokan tilannetta:

Mielestäni 2b on tällä hetkellä ryhmä johon kaikki kuuluvat. Edelleen siellä on ryhmittymiä, jotka ovat eniten keskenään toistensa kanssa ja toisaalta henkilöitä, joille tulee eniten riitaa. Usein lapset kuitenkin jo toimivat isompana ryhmänä. Pikku hiljaa siirryn itse sivummalle ja näen enemmän. (Luokanopettaja 12.5.2005, kuukausi draamajakson päättymisen jälkeen.)

Opettajan kommenttien perusteella luokka oli siis ryhmänä kehittynyt ja hän koki vähitellen siirtyvänsä toiminnan johtajasta sen tarkkailijaksi. Kiinteiden kaveriryppäiden määrä oli opettajan mielestä kevään aikana vähentynyt viidestä kahteen. Opettajan näkemyksen mukaan useampikin oppilas oli vuoden aikana joutunut jäänyt ulkopuoliseksi, mutta mittaushetkellä kukaan ei ollut tällaisessa tilanteessa. Näin ollen tilanne oli siis melko samanlainen kuin lukukauden alussakin. Yhä keskenään kinaavia oppilaita opettaja mainitsi vain kaksi, ja myös entisiksi riitapukareiksi hän nimesi samat oppilaat kuin talvellakin. Parhaaksi asiaksi oppilaissaan opettajan mainitsi luokan avoimuuden, valtavat voimavarat ja persoonallisuuden. Opettajan mielestä ryhmä oli hyvin haasteellinen, ja erityisen vaativaksi hän mainitsi ryhmässä esiintyvän riitaisuuden ja kantelemisen. Opettaja piti edelleen luokkansa hyvänä, mutta toivoi siihen lisää yhteishenkeä.



### 3 PROSESSIDRAAMAJAKSON KEHYKSET

#### 3.1 Tavoitteena ystävyys ja yhteistyö

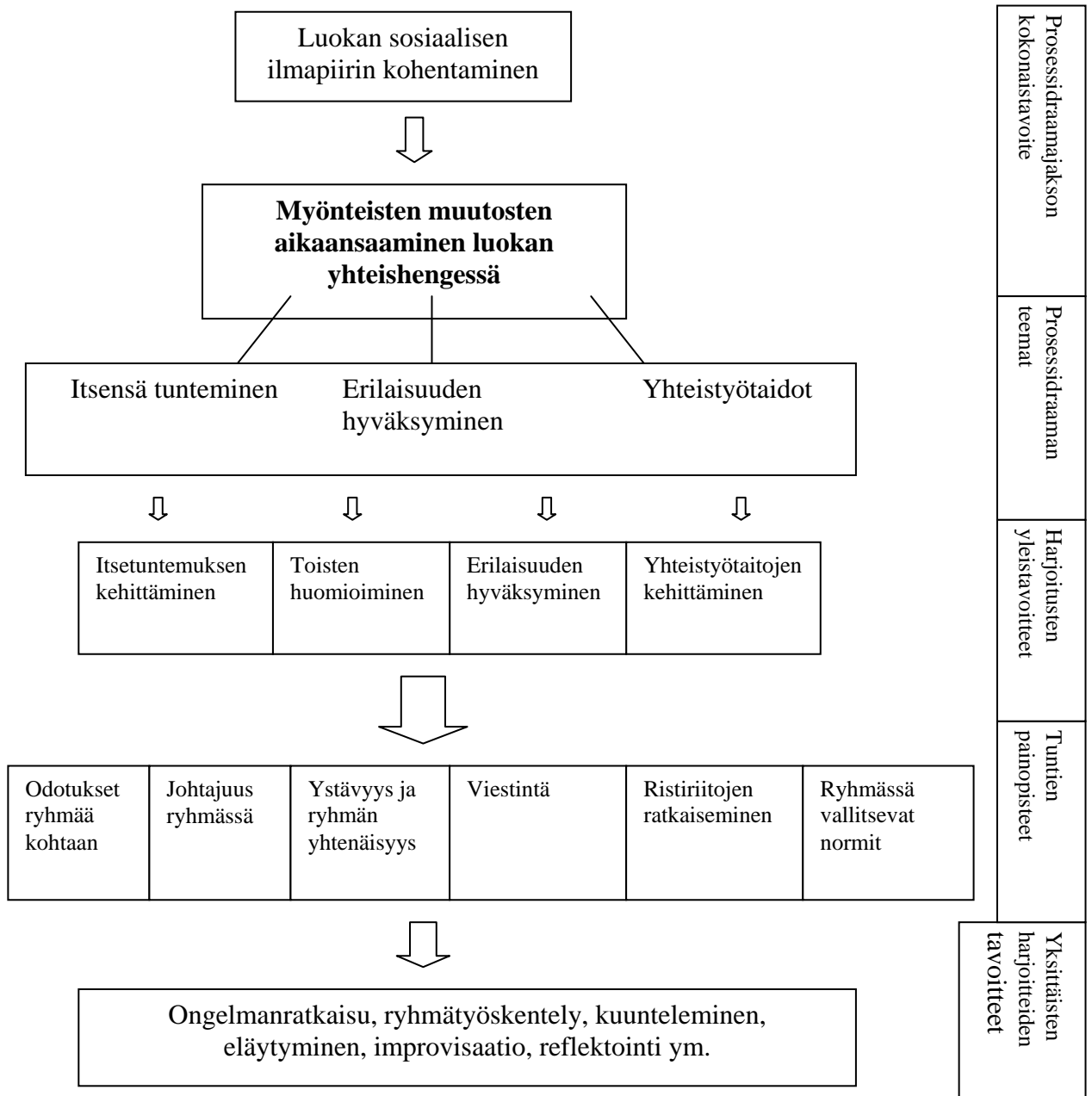
Prosessidraamajaksoni suunnitellessani oli sen kokonaistavoitteena luokan sosiaalisen ilmapiirin kohentaminen. Näin valtavan laajasta ilmiöstä oli luonnollisesti erotettava pienemmät tavoitteet, jotka löytääkseni keskustelin luokanlehtorin kanssa ja tutustuin teoriakirjallisuuteen. Vähitellen harjoitusten päätavoitteeksi muodostui myönteisten muutosten aikaansaaminen luokan yhteishengessä.

Draamatarinoiden sisään on rakennettu epäsuoraa oppimista. Suuri Sirkus -prosessidraamassa epäsuoran oppimisen tavoitteet erottuivat kattotavoitteesta prosessidraaman teemoiksi. Näitä tarkennettuja tavoitteita olivat itsensä tunteminen, erilaisuuden hyväksyminen ja yhteistyötaidot. Harjoitusten yleistavoitteet puolestaan rakensin neljästä alatavoitteesta: yhteistyötaitojen ja itsetuntemuksen kehittämistä, erilaisuuden hyväksymisestä ja toisten huomioimisesta. Pyrin rakentamaan kaikki tunnit näitä neljää teemaa tukeviksi, joten ne näkyvät selkeästi myös tuntisuunnitelmissani. (Liite 4.)

Sosiaalinen ilmapiiri vaikutta suuresti siihen, millainen yhteenkuuluvuuden tunne ryhmässä vallitsee (Aho 1997, 53; Laine 1997, 206). Schmuck ja Schmuck (1997) nostavat esiin kuusi tekijää, jotka vaikuttavat olennaisesti koululuokan sosiaalisen ilmapiirin muodostumiseen: odotukset muita kohtaan, johtajuus, ystävyys, ryhmän yhtenäisyys, viestintä, ristiriitojen ratkaiseminen ja vallitsevat normit rakentavat heidän mukaansa ryhmän toimintaa olennaisesti (Schmuck & Schmuck 1997, 30). Tämä luettelo oli apunani kun suunnittelin yksittäisiä tunteja ja asetin niille painopisteitä, sillä halusin keskittyä kullakin draamatunnilla aina yhteen, kahteen osa-alueeseen kerrallaan.

Jokainen tunti muodostui vielä noin kymmenestä eri vaiheesta eli työtavasta joilla jokaisella oli oma merkityksensä tunnin tavoitteeseen pääsemisessä. Tällaisia välitavoitteita olivat esimerkiksi eläytyminen, yhteistoiminnallisuus ja ongelmanratkaisu. Varsinaisten ylöskirjattujen tavoitteiden lisäksi lukuisat piilotavoitteet tietysti vaikuttivat myös draamatunneilla: opeteltiin keskittymistä, työrauhan antamista, selkeää ilmaisua, mielipiteen muodostamista, reflektointitaitoja

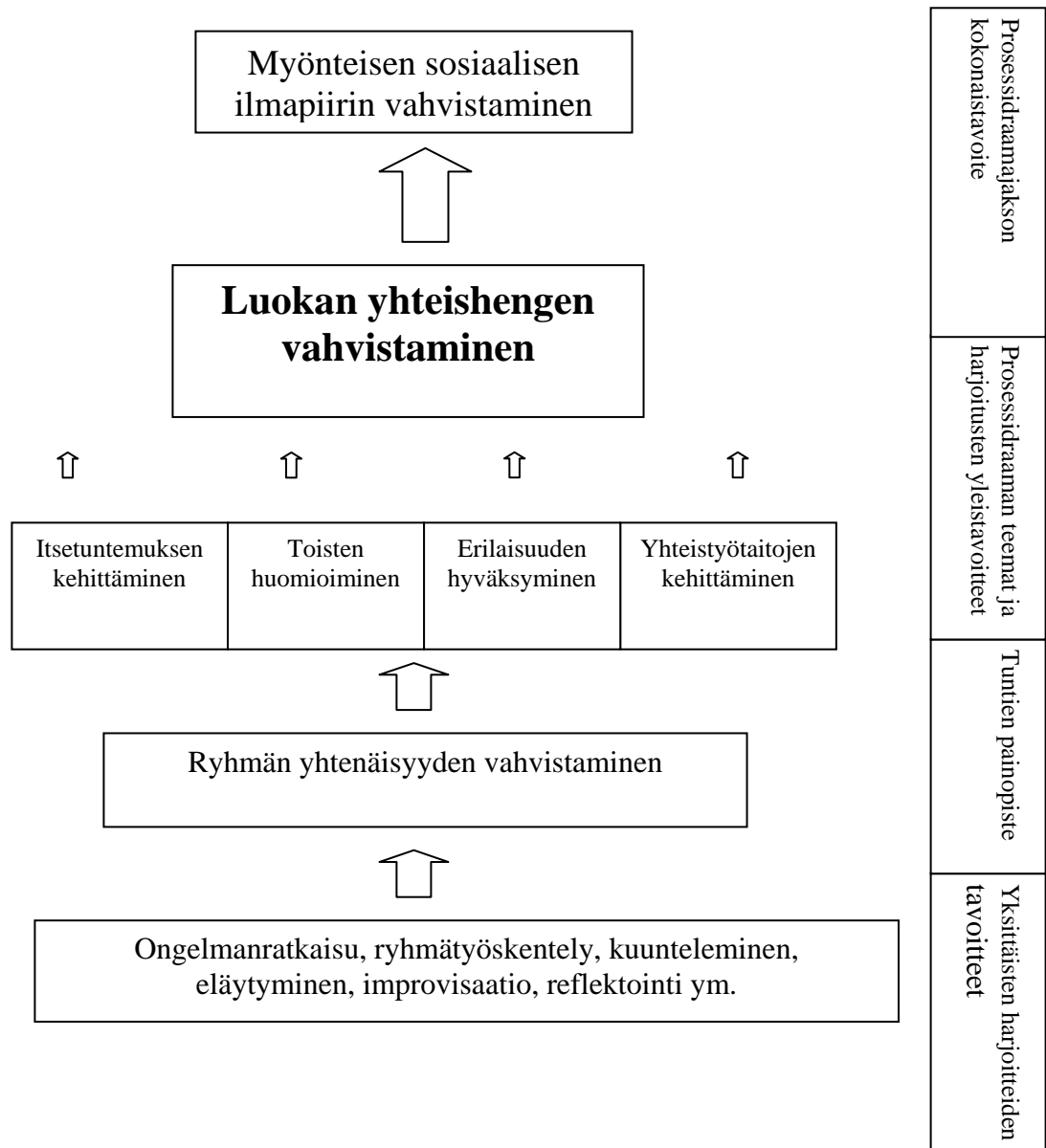
jne. Näin ollen yhteen draamatuokioon mahtui monia kymmeniä tavoitteita, joista sitten tilanteen mukaan nostettiin esiin teeman kannalta olennaisimmat. (Kuvio 3.)



KUVIO 3. Draamajakson tavoitteiden rakentuminen. (Mukaillen Schmuck & Schmuck 1997).

Alkaessani tarkastella toteutunutta prosessidraamajaksoa havaitsin, että tutkimuskysymyksen lisäksi myös prosessidraaman tavoitteet olivat tutkimuksen

aikana muokkaantuneet. Ennen ensimmäistä prosessidraamatapaamista hahmottelemani koko jakson tavoitteita kuvaava kaavio oli kevään aikana vähitellen tiivistynyt huomattavasti yksinkertaisempaan muotoon. Jopa prosessidraamajakson kokonaistavoite oli muuttunut vaatimattomampaan suuntaan ja suorien syy-seuraus -suhteiden etsimisen tilalla oli nyt draamaharjoitusten yhteishenkeä ja sosiaalista ilmapiiriä vahvistava vaikutus. (Kuvio 4.)



KUVIO 4. Draamajakson toteutuneet tavoitteet

Ennen prosessidraamajakson alkua olin määritellyt prosessidraaman teemoiksi itsensä tuntemisen, erilaisuuden hyväksymisen ja yhteistyötaidot. Jakson aikana prosessidraaman teemat sulautuivat harjoitusten yleistavoitteisiin, joita olivat

itsetuntemuksen kehittäminen, toisten huomioiminen, erilaisuuden hyväksyminen ja yhteistyötaitojen kehittäminen.

Draamajakson aikana myös tuntien painopisteet muokkaantuivat harjoitusten yleistavoitteiden suuntaisiksi. Alussa määrittelemäni seitsemän painopistettä (odotukset muita kohtaan, johtajuus, ystävyys, ryhmän yhtenäisyys, viestintä, ristiriitojen ratkaiseminen ja vallitsevat normit) jäivät vähemmälle huomiolle, kun ylivoimaisesti tärkeimmäksi painopisteeksi muodostui ystävyyden ja yhtenäisyyden lisääminen ryhmässä. Muutamilla tunneilla painoutuivat myös viestintä ja ristiriitojen ratkaiseminen, mutta niihinkin liittyvät harjoitteet olivat ennen kaikkea tukemassa ryhmän yhtenäisyyttä. Jälkeenpäin ajatellen tämä ei ole yllättävää, sillä yhtenäisyys, ystävyys ja yhteistyö korostuivat niin prosessidraamajakson yleistavoitteessa kuin sirkusmaailman tapahtumissa.

### 3.2 Draamatarinan suunnittelu

Minun osaltani draamajakso alkoi kirjallisuuteen tutustumisella ja jakson suunnittelulla jo pari kuukautta ennen oppituntien alkamista. Owens ja Barber (1998) jakavat draaman suunnittelun neljään eri lähtökohtaan, ja lähinnä opettajan ja ryhmän kokemus määräävät sen, mikä niistä toimii draamatyöskentelyn pohjana: sisällön valinta voidaan antaa ryhmän tehtäväksi, opettaja voi antaa aiheen jota ryhmä kehittää, opettaja voi neuvotella sisällöstä ja muodosta ryhmän kanssa tai opettaja voi valita sisällön ja muodon (Owens & Barber 1998, 19–23). Jälkimmäinen lähtökohta draamajakson suunnitteluun tuntui minusta luontevimmalta koska ryhmä koostui nuorista lapsista ja minulla oli jo jaksolle selkeä tavoite. Toisaalta en myöskään tuntenut itseäni tarpeeksi kokeneeksi vapaamman draamatyöskentelyn ohjaamiseen.

O'Neillin (1995) mukaan hyvän pohjatarinan eli aloituspisteen, alkukuvan tai impulssin löytäminen draamaprosessille on ohjaajan tärkein tehtävä. Owensin ja Barberin (1998) mukaan pohjatarinan suunnittelu voi alkaa lähes mistä tahansa draaman osa-alueesta (O'Neill 1995, 20; Owens & Barber 1998, 27). Minä aloitin määrittelemällä draamajakson tavoitteet ja suunnittelemalla sille aloituksen joka saisi oppilaat kiinnostumaan työskentelystä. Etukäteen suunnittelin myös ensimmäisen kokoontumisen tapahtumat ja työtavat sekä ideoin hieman sitä, mitä

*mahdollisesti* saattaisi jatkossa tapahtua. Nämä draamatarinaa, roolinottoa ja työskentelyn ohjaamista koskevat valinnat olivat prosessidraaman rakenteellisia ratkaisuja. (O'Neill 1995, 61.)

Draamatarinan miljöökksi valitsin sirkuksen, sillä se tuntui tarpeeksi monipuoliselta ja kiehtovalta. Lisäksi se oli etäännytetty lasten todellista maailmasta siinä määrin, että mahdollisuudet irrottautua arjesta olivat olemassa. Silti osallistujien olisi O'Neillin (1995) mukaan mahdollista löytää siitä yhtymäkohtia omaan elämäänsä. Draaman aika, paikka ja henkilöhahmot muodostavat näkökulman, esteettisen etäisyyden jonka puitteissa osallistujat voivat turvallisesti kohdata todellisen maailman tilanteita. (O'Neill 1995, 4.) Sirkusmaailman oli tarkoitus tarjota ryhmälle näitä mahdollisuuksia erilaisten pohjatarinoiden kautta.

Koska draaman luonteeseen kuuluu tietty suunnittelemattomuus ja ennalta- arvaamattomuus, halusin prosessin rakentuvan sitä mukaa, kun se etenisi. Owens ja Barber (1998) neuvovat hahmottelemaan ne suunnat, joihin draamatyöskentely voi lähteä kehittymään ensimmäisen tapaamiskerran jälkeen. Varsinaista suunnittelua ei heidän mukaansa kuitenkaan pitäisi tehdä etukäteen, vaan vasta jokaisella draamakerralla ja niiden välisenä aikana. (Owens & Barber 1998, 27.) Woolland (1993) on samaa mieltä kirjoittaessaan, ettei opettajan tarvitse etukäteen tarkalleen tietää, mitä prosessin aikana tulee tapahtumaan, mutta että tunnin suunnitteluun on kuitenkin käytettävä paljon aikaa (Woolland 1993, 73).

Jotta tarina siis saisi kasvaa vapaasti, päätin noudattaa alan asiantuntijoiden neuvoja ja suunnitella kunkin tunnin vasta edellisen jälkeen. Näin pitkäkestoisessa prosessissa tämä osoittautui hyväksi tavaksi rakentaa tarinaa, sillä huolellisesta suunnittelusta huolimatta (tai ehkä paremminkin sen ansiosta) tarinan etenemissuuntaa ei todellakaan koskaan voinut etukäteen tietää. Tunnin aikana tapahtunut vaikutti väistämättä siihen, mitä seuraavalla kerralla voisi tapahtua.

Rakenteellisista ratkaisuista ennen draamaprosessia ja sen aikana vastaa yleensä pääsääntöisesti prosessidraaman ohjaaja (O'Neill 1995, 61). Ryhmän harjaantuessa draamatoimintaan ja kaikkien ollessa valmiita käyttämään mielikuvitustaan, voi toiminnan suunnittelukin parhaimmillaan muodostua yhteiseksi asiaksi (Owens & Barber 1998, 27). Minä pidin pääasiallisen suunnitteluvastuun koko ajan itselläni, mutta kuten O'Neill (1995) kirjoittaa: osallistujien kiinnostus ja sitoutuminen työskentelyyn kasvoi vähitellen lisäten samalla heidän osuuttaan rakenteellisten päätösten tekemisessä (O'Neill 1995, 55). Työtapojen tullessa

oppilaille tutummiksi annoin myös heille enemmän mahdollisuuksia vaikuttaa draaman kulkuun. Oppilaiden aloitteesta sai alkunsa tarinan loppuhuipennukseksi muodostunut ”Suuren Sirkuksen ensi-ilta”, sirkusnäytäntö naapuriluokan oppilaille.

Vaikka tiesin pitkäkestoisen prosessidraaman luomisen olevan vaativaa, en olisi etukäteen osannut aavistaa miten paljon tuntien suunnittelu ja reflektointi veisivät aikaa. Kävin O’Neillin (1995, 131) kuvaamat prosessidraaman suunnittelun vaiheet ennen jokaista tuntia: pyrin kehittelemään tunnille mahdollisimman tehokkaan, sirkustarinan osaksi sopivan pohjatarinan, määrittelin roolien rajat ohjaajille ja osallistujille, suunnittelin kohtausten keskinäisen järjestyksen ja niiden aikaperspektiivin sekä valitsin jokaisen jakson työskentelymuodon. Tämä oli tietysti tavattoman työlästä, mutta ilman huolellista suunnittelua ei tarina olisi edennyt sujuvasti. Suunnittelu pakotti minut perustelevaan asiat itselleni ja etsimään monipuolisia työtapoja.

### 3.3 Käytännön järjestelyt

Owensin ja Barberin (1998) mukaan prosessidraaman suunnittelu- ja toteutusvaiheet voidaan käydä läpi noin seitsemässä viikossa (Owens & Barber 1998, 23). Meidän Suuri Sirkus -prosessidraamamme alkoi tammikuussa ja jatkui huhtikuun puoleenväliin. Kaiken kaikkiaan se piti sisällään 21 draamatuntia sekä lisäksi muutamia tunteja aiheeseen liittyvää rekvisiitan valmistusta ja loppuarviointeja, eli se oli yhtenäiseksi prosessidraamaksi varsin pitkä.

Prosessidraamajakson alkaessa olimme luokanopettajan kanssa suunnitelleet yhden draamatuokion kestoksi yhden oppitunnin, 45 minuuttia. Jo muutaman draamakerran jälkeen kävi kuitenkin selväksi, että tämä aika oli auttamattomasti liian lyhyt kaikkien draaman vaiheiden läpikäymisen. Jakson puolivälissä siirryimmekin kokonaan kaksoistunteihin, mikä tarkoitti yhtä puolentoista tunnin tapaamista noin joka toinen viikko. Draamatunneilla ei kuitenkaan ollut yhtä tiettyä paikkaa oppilaiden lukujärjestyksessä.

Kaikki prosessidraamatunnit pidettiin oppilaiden omassa luokassa, sillä muiden tilojen saatavuus olisi ollut ongelmallista. Luokahuoneen pieni koko asetti omat rajoituksensa toiminnalle, mutta pulpetteja siirtämällä saimme kuitenkin

raivattua tilaa liikkumiselle. Rauhallisempaa tilaa tarvitessaan pienryhmät saattoivat työskennellä jonkin aikaa myös luokan ulkopuolella, mutta yhteistä toimintaa varten palattiin aina luokkaan.

Jokainen draamakokoontumisemme alkoi samalla tavalla yhteisestä aloituspiiristä soittorasian soitolla ja draamasopimuksen vahvistavalla sähkötysleikillä. Tämän jälkeen luin oppilaille katkelman ”Sirkuksenjohtajan päiväkirjasta” johon oli kirjattu tärkeimmät tapahtumat sirkusmaailmassa. Päiväkirjan avulla oli helppo palata edelliskerran tapahtumiin ja johdatella tilannetta eteenpäin.

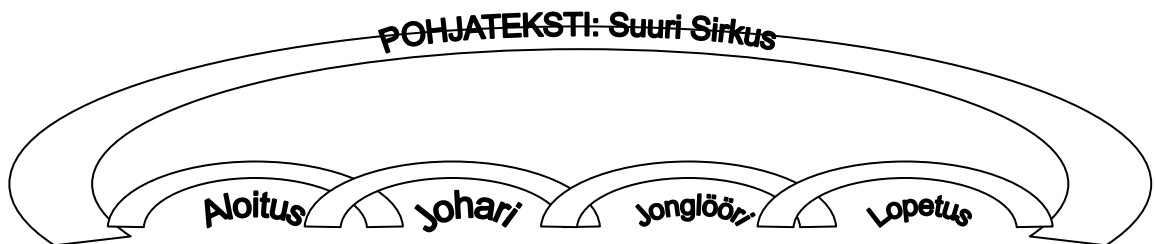
Ennen varsinaisen draamatyöskentelyn alkamista virittäydyimme yleensä tunnelmaan jonkin yhteistoiminnallisen leikin tai pohdintaan ohjaavien kysymysten kautta. Varsinainen työskentelyvaihe koostui useista erilaisista työtavoista, jotka määrittyivät tarinan ja kulloisenkin teeman vaatimusten mukaan. Owensin ja Barberin (1998) mukaan draaman työtavat ja tekniikat ovat sovittu tapa käsitellä aikaa, tilaa ja toimintaa. Niiden tarkoituksena on synnyttää merkityksiä. Ne mahdollistavat kaikkien ryhmän jäsenten osallistumisen draamatyöskentelyyn organisoidusti ja kokonaisvaltaisesti. (Owens & Barber 1998, 30.)

Jakson aikana käytimme O’Neillin (1995) esittelemiä, prosessidraamassa hyviksi osoittautuneina työtapoja monipuolisesti (O’Neill 1995, 131–132, 149). Työtajamme olivat mm. kerronta ja kuunteleminen, roolityöskentely, keskustelu, kirjoittaminen sekä pelit ja leikit. Jokaisen draamatuokion lopussa palasimme yhteiseen piiriin, jossa soittorasian soitto ja sähkötysleikki päättivät draaman maailmassa työskentelyn.

## 4 POHJATARINASTA SUUREEN SIRKUKSEEN

### 4.1 Draamatarinan rakentuminen

Toteuttamamme prosessidraamajakson alkuun pannut pohjateksti laajeni kevään aikana kokonaiseksi tarinaksi sirkuksen maailmassa. Pohjatarinan muodostama kaari rakensi sirkusmaailmalle koko toiminnan kehän (vrt. O'Neill 1995, 22). Kehän sisältä voi vielä erottaa ainakin neljä itsenäistä kaarta: Prosessidraamatyöskentelyyn tutustumista ja yhteistyötaitoja painottavan aloituksen (5h), itsetuntemusta lisäämiseen pyrkineen, vähemmän draamallisen Johari-teeman (4h), yksinjäämistä käsittelevän jonglööriajakson (4h) ja lopetuksen (8h), joka sisälsi esityksen valmistamisen lisäksi ryhmän yhteistyö-, teatteri- ja draamataitojen intensiivipaketin. (Kuvio 5.)



KUVIO 5. Prosessidraaman kaaret

Suuren Sirkuksen tarinan sisällä neljä asiakokonaisuutta muodostavat omat, selkeät tarinansa. Etukäteen en ollut suunnitellut prosessidraamajakson jakautuvan näin selviin osiin, mutta työskentelyn suunnittelun kannalta jaksottaminen osoittautui välttämättömäksi. Jokainen tarina oli olennainen Suuren Sirkuksen kehittymiselle, mutta pienellä muokkauksella ne voisivat toimia myös omina itsenäisinä prosessidraamoinaan. (Liite 4.)



#### 4.1.1 Aloitus synnytti Suuren Sirkuksen

Draamatuntien alkaessa sirkuksen tarinasta oli olemassa vain alku, tieto kaupunkiin saapuneesta sirkuksesta. Kuten O'Neill (1995) kertoo, oli tämän pohjatarinan ensisijaisena tehtävänä määrittellä draamamaailman olemus ja rajat sekä merkitä osallistujien roolit sirkusmaailmassa. Alku määritteli leikin mahdollisuudet ja mahdollisuuksien rajat: vaikka kukaan ei vielä tiennyt, millaisen tarinan valmistaisimme, tulisimme joka tapauksessa työstämään sirkuksen maailmaa prosessin kuluessa. (O'Neill 1995, 20.)

Ensitutustumisen jälkeen ryhmä nimesi sirkuksen ”Suureksi Sirkukseksi”. Tämän jälkeen ryhmä joutui ensimmäisen ongelmatilanteen eteen: heidän tehtävänä oli auttaa pulaan joutunutta sirkuksenjohtajaa jonka kaikki työntekijät olivat kadonneet. Ryhmä laati yhdessä fiktiivisen työpaikkailmoituksen, joka tarinan maailmassa julkaistuna sai paikalle paljon sirkustaiteilijoita. Koe-esiintymistä varten oppilaat jakautuivat ennakkosuunnitelmani mukaisiin pienryhmiin, joissa he saivat valita itselleen sirkusroolit, tehdä itsestään mainoksen ja suunnitella pienen esittelyn. Tämän jälkeen kaikki osallistuivat draaman maailmassa järjestettyyn koe-esiintymiseen niissä rooleissa, jotka he olivat itselleen valinneet. Esitysten taso ja työskentelyyn sitoutumisen aste vaihtelivat, mutta lopulta kaikki ryhmät valittiin Suuren Sirkuksen uusiksi työntekijöiksi. Tässä vaiheessa olisi jännitteen ylläpitämiseksi ollut hyvä vaatia oppilailta enemmän, mutta en uskaltanut irrottautua ennakkosuunnitelmistani. Prosessin kuluessa opin, että suunnitelma on vain kehys toiminnalle ja sitä voi muokata myös toiminnan aikana.

Neljä ensimmäistä draamakokoontumistamme, yhteensä viis oppituntia, olivat tutustumista draamatyöskentelyyn ja Suuren Sirkuksen maailmaan. Tavoitteet olivat draamatyöskentelyyn ja sirkuksen maailmaan tutustuminen, yhteistyötaitojen harjoittelu suur- ja pienryhmässä, oman ja muiden toiminnan arviointi sekä koko ryhmän yhteishengen vahvistaminen fiktiossa ja tätä kautta todellisessa maailmassa. Havaintojeni mukaan nämä tavoitteet toteutuivat osittain: ”sirkustelu” eli Suuri Sirkus –draamamaailmassa työskentely tuli tutuksi ja herätti ryhmän kiinnostuksen. Lähes kaikki käyttämämme työtavat harjoittivat oppilaiden yhteistyötaitoja ja tukivat näin jakson päätavoitetta. Suurin osa oppilaista osallistui yhteisen tekemiseen mielellään ja osoitti uskovansa draaman maailmaan.

Toisaalta jo ensimmäiset prosessidraamatunnit myös osoittivat, ettei paperille hyvältä näyttävä suunnitelma välttämättä toimi käytännössä, varsinkaan jos ryhmä kaikkia jäseniä ei saada siitä innostumaan. Muutaman oppilaan vastahakoisuus riittää pilaamaan koko ryhmän työskentelyn, jollei siihen puututa heti. Pientyöryhmien toimivuudessa oli myös suuria eroja: toiset ryhmistä työskentelivät innostuneesti yhdessä, toisilla taas oli suuria vaikeuksia päästä yhteisymmärrykseen. Suurimmaksi haasteeksi osoittautui kuitenkin ajankäytön suunnittelu, sillä kiireen vuoksi jouduimme jättämään tärkeän loppureflektoinnin monilta tunneilta pois.

#### 4.1.2 Johari-pelle itsetuntemuksen harjoittajana

Itsensä tunteminen on yksi itsetunnon osa-alueista. Hyvää itsetuntemusta voidaan pitää yhtenä yksi niistä tekijöistä, jotka lisäävät lapsen sosiaalista herkkyyttä, toisten kuuntelemista, rohkeutta osallistua ja taitavuutta sosiaalisissa tilanteissa. (Aho 1997, 20, 42.) Kyky arvioida itseään ja muita vaikuttaa ratkaisevasti lapsen sosiaalisiin suhteisiin sillä pidetyillä, itsensä luokkayhteisön arvostamaksi tuntemilla oppilailla on hyvä itsetunto ja toisaalta hyvän itsetunnon omaavista oppilaista pidetään ja heitä arvostetaan. Luottamus ja avoimuus liittyvät myös pitämiseen, hyväksymiseen ja itsetuntoon. (Schmuck & Schmuck 1997, 121.)

Ryhmän jäsenten itsetuntemus vaikuttaa siis suuresti koko ryhmän sosiaalisen ilmapiirin muodostumiseen. Lisäämällä oppilaiden itsearvostusta voidaan Schmuckin ja Schmuckin (1997) mukaan pyrkiä kohottamaan luokan yhtenäisyyttä (Schmuck & Schmuck 1997, 106), ja siksi itsetuntemuksen kehittäminen oli yksi Suuri Sirkus - prosessidraaman teemoista.

Neljä ensimmäistä draamakokoontumista olivat muodostaneet työskentelyjakson, joka painotti draaman maailmaan tutustumista ja yhteistyötaitoja. Tämän jälkeen halusin ottaa tarinaan mukaan itsetuntemus –teemaa Johari-ikkunan kautta. Tämä Luftin ja Inghramin kehittänyt, ryhmän itsetuntemukseen tähtäävä työväline koostuu neljästä ruudusta, joihin ryhmän jäsenet kirjaavat tietämyksensä omasta käytöksestään, tunteistaan ja motivaatiostaan. (Schmuck & Schmuck 1997, 121.)

Luft esittää, että ryhmän jäsenten kasvattaessa itselle ja muille avointa aluetta voidaan lisätä niin ihmissuhteiden antoisuutta kuin ryhmän yhtenäisyyttäkin (Luft 1969 Schmuckin & Schmuckin 1997, 121 mukaan). Johari-ikkunan soveltaminen draaman maailmaan antoi mielestäni mahdollisuuden lisätä itsetuntemusta ja laajentaa muille avointa aluetta, joten kehitin sirkuksen maailmaan kuvitteellisen Johari-klovnin. Kerroin oppilaille tarinan tästä sirkuksen vanhasta työntekijästä, todellista minäänsä piilottelevasta klovnista joka lopulta oppi olemaan oma itsensä. Tarina toimi johdatteluna oppilaiden omaan työskentelyyn: Johari-klovnin esikuvan mukaisesti jokainen oppilas vastasi kirjallisesti itsetuntemukseen liittyviin kysymyksiin. Pienryhmissä oppilaat antoivat myös toisilleen kirjallista palautetta. (Liite 5.)

Oppilaiden itsestään kirjoittamista kommentteista koottiin Meidän luokka -juliste, jonka avulla pohdimme yhdessä samanlaisuutta ja erilaisuutta. ”Kaikki tietävät, että koulussa...” -osiossa oppilaat kuvailivat itseään mm. seuraavasti: *”Minä olen oma itseni”, ”olen kiva”, ”minä olen järkevä”, ”en puhu paljon”, ”osaan lukea, kirjoittaa, pelata jalkapalloa ja salibandya”, ”osaan hyvin tasapainoilla ja olla hassu”, ”minusta on mukavaa leikkiä kavereiden kanssa”, ”minusta on mukavaa olla ulkona”, ”minusta ei ole mukavaa olla kauan yksin”, ja ”minusta ei ole mukavaa herätä aikaisin”.* ”Vain minä itse tiedän, että” -kysymyksiin oppilaat vastasivat mm. näin: *”Minusta olisi mukavaa olla joskus rauhassa ja leikkiä itsestään”, ”minusta olisi mukavaa olla miss Suomi”, ”minusta ei ole mukavaa laulaa”, ”minusta ei ole mukavaa kun ryhmä pelleilee”, ”joskus minä haaveilen” ja ”joskus minä en tykkää kaverista”.*

Keskustelun lisäksi käytimme joitakin toiminnallisia työtapoja, joiden avulla oppilaat saivat ottaa kantaa muiden minäkuvauksiin ja itselle annettuihin kommentteihin. Jotta oppilaiden toisilleen antama palaute säilyisi luottamuksellisena, käsitelimme sitä luokassa vain pohdinnan kautta eikä edes kerännyt näitä papereita itselleni.

Olin alun perin suunnitellut Johari-jakson vain yhden tunnin mittaiseksi pohjatyöskentelyksi, eikä se siksi sisältänyt kovinkaan paljon varsinaisia draaman työtapoja. Yllättäen Joharin tarinassa oli kuitenkin sellaista jännitettä, joka sai oppilaat kiinnostumaan työskentelystä tavallista enemmän. Oppilaat kirjoittivat mielellään itsestään asioita, mutta osalle heistä itsetuntemus-ikkunoiden täyttämien tuotti hankaluuksia ja etenkin palautteen antamien muille näytti olevan vaikeaa.

Kysymykset olivatkin toisluokkalaiselle haastavia. Monet oppilaista turhautuivat yrittäessään vastata haastaviin kysymyksiin ja tarvitsivat paljon lisäohjeita. Kaiken kaikkiaan Johari-osuudesta olisikin saanut onnistuneemman tiivistämällä tunnit lyhyemmälle aikavälille ja muokkaamalla kysymykset lasten kehitystason mukaisiksi. Toisaalta Johari-työskentely myös onnistui: oppilaat saivat tilaisuuden tarkastella itseään, antaa palautetta muille ja peilata omaa minäänsä muuhun ryhmään.

Johari-työskentelyn itsetuntemus-teemassa heijastui siis myös erilaisuuden hyväksyminen. Se oli opettajana toivoma painopistealue, joka lopulta jäi jakson teemoista kaikista vähiten käsitellyksi. Erilaisuuden käsittelylle olisi ollut hyvä antaa enemmänkin painoarvoa, sillä se on suorassa yhteydessä tavoitteeseen itsensä tuntemisesta. Vasta kun yksilö havaitsee erilaisuutensa ja yksilöllisyytensä ja on niistä ylpeä, hän voi todella tuntea itsensä (Aho 1997, 52). Toisaalta erilaisuuksien havaitsemisen ja hyväksymisen voi nähdä toteutuneen koko jakson kattavasti roolityöskentelyssä, sillä se tarjoaa mahdollisuuden oppia itsestä ja muista kuten Heikkinen (2003) mainitsee. Tämä on tärkeää, sillä erilaisuuden hyväksyminen on myös yksi draamakasvatuksen kokonaistavoitteista. (Heikkinen 2003, 48).

#### 4.1.3 Yksinäinen jonglööri empatiataitojen opettajana

Johari-jakson jälkeen, draamajakson puolivälissä palasimme jälleen varsinaisen draamatyöskentelyn pariin. Jatkoin tarinaa kertomalla, miten Suuren Sirkuksen väki harjoitteli innokkaasti esityksiään huomaamatta, että eräs jonglööri oli jäänyt kokonaan porukan ulkopuolelle. Oppilaat eläytyivät vahvasti Jonglöörin kokemuksiin, ja tämä kaksi tapaamiskertaa kestänyt työskentely olikin mielestäni yksi koko kevään onnistuneimpia kokonaisuuksia.

Draamatyöskentelyssä on olennaista havaita perspektiivejä ja asettua toisen asemaan (Asikainen 2003b, 69). Yksinäisen jonglöörin tarinan kautta käsitelimme yksin jäämistä, sen syitä sekä mahdollisuuksia itse vaikuttaa siihen, jääkö joku ryhmän ulkopuolelle. Näitä teemoja oli luokassa jouduttu käsittelemään pitkin vuotta, joten aihepiiri tuntui koskettavan oppilaita. Työskentelyn aikana eläydyimme yksin jäävän asemaan erilaisten työtapojen kautta: ”Kuuma tuoli” -

työtavassa oppilaat saivat haastatella jonglööriä jonka roolin olin ottanut, yhteisessä roolityöskentelyssä halukkaat saivat kokeilla miltä tuntuu jäädä koko ryhmän hylkäämäksi ja pienryhmätyöskentelyssä oppilaat muodostivat toisistaan yksinäisyyttä kuvaavan ihmispatsaan. Pohdimme yhdessä syitä yksinjäämiseen ja ”omantunnon kuja” -työtavassa jokainen sai antaa jonglöörielle neuvonsa.

Roolityöskentelyssä oppilaat saivat sekä astua syrjityn asemaan, että mahdollisuuden tuoda hylkääjien ajatukset julki. Jotkut oppilaista eläytyivät voimakkaasti ottamiinsa rooleihin ja kertoivat avoimesti omista yksinjäämisen kokemuksistaan. Jonglöörin tilannetta pohdittaessa ryhmä kommentoi tilannetta monesta näkökulmasta: ”*Muut ovat ehkä kateellisia jonglöörielle*”, ”*muiden mielestä jonglööri on taitava*” ”*ehkä jonglööri on tehnyt jotakin vahingossa*” ”*ehkä jonglööri ärsyttää tai kiusaa*”. Ilahduttavaa oli, miten jopa yleensä arat ja vetäytyvät oppilaat olivat innolla mukana ja tulivat mielellään estradille.

Vaikka jonglöörin tarina oli lähellä oppilaiden omaa kokemusmaailmaa, ei se kuitenkaan taannut rauhallista työskentelyilmapiiriä. Ryhmä oli tavallista levottomampi ja järjestyksenpito vei paljon aikaa. Huolellisesti laadittu suunnitelmakaan ei siis taannut tunnin onnistumista luokan ollessa väsynyt. Toisaalta kaiken levottomuuden alta oli nähtävissä oppilaiden rohkaistuminen draamatarinan kehittelyyn ja rooliottoon. Keskustelussa nousi esiin olennaisia asioita: jonglöörin roolissa olleet oppilaat olivat kokeneet muiden torjunnan ikävänä, mutta sen lisäksi myös torjujat olivat kokeneet roolinsa epämiellyttävänä. Hyvänä oivalluksena oppilaat esittivät, että muut eivät välttämättä halustaan huolimatta uskalla olla yksinäisen kavereita koska pelkäävät itse tulevansa hylätyiksi.

Salmivalli (1998) esittää, että yhteistyötaidot ja toisten huomioiminen ovat osa sosiaalisia taitoja joita ilman lapsen on hyvin vaikeaa työskennellä ryhmässä. Lapsen kokiessa sosiaalisen vuorovaikutuksen sujuvan hyvin, on sillä myönteistä vaikutusta hänen käyttäytymiseensä ja tätä kautta toverien suhtautumiseen. (Salmivalli 1998, 22.) Koska joidenkin jakson alussa muodostettujen pienryhmien yhteistyö ei vielä jonglööri-jakson aikanakaan, prosessin puolivälissä, sujunut odotusten mukaisesti, päätin uudistaa kaikki ryhmät intensiiviviikon alussa. Tarinan tasolla sirkuksenjohtaja ei ollut tyytyväinen harjoitusten etenemiseen ja jakoi siksi ryhmät uudelleen. Tämä jako selvensi oppilaiden rooli-identiteettiä, sillä nyt kukin ryhmä muodostui selvästi tietyistä

ammattiryhmästä: taikurit, pellet, leijonat ja kaksi akrobaattiryhmää. Oppilaat olivat muutoksiin tyytyväisiä ja ryhmätyöskentely alkoi sujua paljon entistä paremmin.

#### 4.1.4 Lopetuksessa Suuri Sirkus näytti voimansa

Ryhmien uudelleen muodostumisesta alkoi Suuri Sirkus -prosessidraaman viimeinen vaihe, kahdeksan tuntia työstetty ”Suuren Sirkuksen ensi-ilta”. Kun uudet ryhmät oli muodostettu, alkoivat ne innokkaan harjoittelun Suuren Sirkuksen ensi-iltaa varten. Harjoitukset kuitenkin keskeytyivät yllättäen uuden hahmon marssiessa sisään sirkukseen. Reaalimaailmassa kyse oli ennakkoon sovitun avustajan vierailusta, mutta draaman maailmassa ”Tarkastajan” tulo muodosti uskottavan uhkakuvan sirkuksen väelle. Ryhmä esitti paljon luovia ehdotuksia Tarkastajan luoman ongelman ratkaisemiseksi, ja uskomisen tarinaan oli hyvin vahvaa niilläkin oppilailla, jotka yleensä jäivät syrjään.

Draamajakson loppuun sijoittunut intensiiviviikko oli täynnä sirkusta, sillä draamatuntien lisäksi valmistimme esitysrekvisiittaa käsityötunneilla. Varsinaiset draamatunnit kuuluivat lähinnä perjantaisen ensi-iltaesityksen harjoitteluun. Esityksen valmistelu motivoi oppilaita kovasti ja kannusti niin pienryhmiä kuin koko ryhmääkin yhteistyöhön. Jokainen pienryhmä suunnitteli oman esityksensä mahdollisimman itsenäisesti, mutta myös koko joukon voimin harjoiteltiin.

Suuren Sirkuksen ensi-iltaa ei oltu odotettu turhaan, sillä siitä muodostui todellinen menestys niin draaman, teatterin kuin teemankin kannalta. Varsinaiseen ensi-iltaan saapuivat yleisöksi naapuriluokan oppilaat, joille kaikki Suuren Sirkuksen ryhmät menestyksekkäästi esiintyivät. Loppukumarrusten aikaan niin yleisö kuin esiintyjätkin kuitenkin yllätettiin perinpohjaisesti Tarkastajan marssiessa uudestaan paikalle. Sirkusryhmä villiintyi aivan täysin puolustaessaan omiaan ilkeää Tarkastajaa vastaan ja minun piti ottaa sirkuksenjohtajan rooli saadakseni väkeni rauhoittumaan. Ryhmä suorastaan huokui yhteishenkeä kaikkien uskoessa tarinaan. Jännityksen lopulta lauettua alkoi Suuren Sirkuksen väki riemukkaan juhlinnan ennen kuin oli aika purkaa sirkusteltoa ja astua draaman maailmasta lopullisesti todelliseen maailmaan.

Tarkoituksenani oli sisällyttää prosessidraamatyöskentelyn intensiiviviikkoon ensi-illan lisäksi myös keskittymisharjoituksia kuten sanattoman viestinnän leikkejä ja muiden havainnointia sekä oman työskentelyn pohdintaa kotitehtävien muodossa. Hauskan ensi-iltaharjoittelun imaistua ryhmän mukaansa nämä irralliset harjoitteet eivät kuitenkaan motivoineet oppilaita, joten päätin keskittyä olennaiseen: kahdeksan viimeisen draamatunnin painopiste oli jälleen yhteistyötaitojen hiomisessa. Vain yhteen hiileen puhaltamalla ryhmä saattoi saada esityksen valmiiksi, ja vastoinikäymisten jälkeen ryhmä myös onnistui. Viikon aikana koeteltiin oppilaiden kykyä yhdessä ratkaista pulmatilanteita, taitoja työskennellä pienryhmässä ilman opettajan apua ja halua tehdä kompromisseja yhteiseksi hyväksi.

Suuren Sirkuksen ensi-ilta -esitystä ei toteutettu esiintymisen vuoksi, vaan se oli aivan luonnollista jatkoa tarinalle. Oikean yleisön saapuminen toi tekemiseen myönteistä jännitettä samoin kuin pelko ”Tarkastajan” saapumisesta. Tämän ikäisille oli selvästi tärkeää saada näyttää harjoiteltuja taitoja muillekin, ja ensi-illasta muodostui todellinen loppuhuipennus yhteiselle työskentelylle. Sirkustarinan vauhdikas, mutta onnellinen loppuratkaisu puhutti oppilaita kuitenkin vielä sirkustuntien päätyttyäkin, ja palasimme ensi-illan tapahtumiin useamman kerran vielä seuraavan viikon aikana niistä jutellen ja valokuvia ja esitysvideota katsellen.

#### 4.2 Työtavat prosessidraaman merkityksen luojina

Draamatyöskentely rakennetaan erilaisten työtapojen eli tekniikoiden avulla. Niiden tarkoituksena on synnyttää merkityksiä tilaa, toimintaa ja aikaa hyväksi käyttäen, kirjoittavat Owens ja Barber (1998). Käytännön työskentelyssä näitä tekniikoita käytetään vaihtelevasti ja ne muodostavat olennaisen osan työskentelyn rakenteellista kokonaisuutta. Työtapojen ansiosta kaikki ryhmän jäsenet voivat osallistua draamatyöskentelyyn organisoidusti ja kokonaisvaltaisesti. (Owens & Barber 1998, 17, 30.)

Suuri Sirkus – prosessidraamassa käytimme paljon erilaisia työtapoja. Draamaprosessin kuluessa muutamat työtavat ja draaman elementit nousivat erityisen merkityksellisiksi työskentelyn onnistumisen kannalta ja ansaitsevat siksi tulla esitellyiksi muita perusteellisemmin.

#### 4.2.1 Draamasopimus ja jännite

Ensimmäinen prosessidraamatapaamisemme luokan kanssa alkoi draamasopimuksen teolla. Draamasopimus syntyy, kun opettaja ja ryhmä tekevät sopimuksen yhteisten pelisääntöjen noudattamisesta draamaprosessissa. Sopimus voi olla lyhytaikainen, yhtä kokoontumiskertaa varten tehty, jolloin sen pääasiallinen tarkoitus on antaa oppilaille omistusoikeus draamaan. Lyhytaikaiseen draamasopimukseen voidaan liittää myös päätöksiä toiminnan sisällöstä ja muodosta. Meidän sopimuksemme oli kuitenkin pitkäaikainen, työskentelymuotoihin ja niiden kehittämiseen keskittyvä, sillä se oli voimassa koko kevään ajan. (Owens & Barber 1998, 14–15.) Solmimme sopimuksen siten, että pyysin ryhmää mukaan draamaan:

Haluaisin kehittää teidän kanssanne tarinaa, johon kaikki pääsevät osallistumaan. Teemme kevään aikana monenlaisia harjoituksia. Välillä minä esitän eri hahmoja, välillä myös te pääsette kuvittelemaan itsenne joksikin toiseksi. Kenenkään ei ole pakko tehdä mitään, mikä ei tunnu hyvältä, mutta toisaalta tarina ei synny ilman teidän apuanne. Minulla on vain tarinan alku, haluatteko te auttaa minua löytämään sen jatkon?

Ryhmä vastasi myöntävästi, ja vahvistaaksemme suullisen sopimuksen otimme toisiamme kädestä kiinni ja laitoimme viestin kulkemaan kevyenä puristuksena eli ”sähkötyksenä” kädestä käteen. Sähkötyksestä muodostui sittemmin rituaali, joka yhdessä soittorasiolla soitetun musiikkikappaleen kanssa aloitti ja lopetti jokaisen draamakertamme.

Draamasopimus sitoo ryhmän draamatyöskentelyyn, mutta ei pakota mihinkään. Mikäli draama ei tunnu toimivan, on niin opettajalla kuin jokaisella oppilaallakin oikeus keskeyttää tilanne ja keskustella jatkosta myös draamasopimuksen solmimisen jälkeen. (Owens & Barber 1998, 14–15.) Oppilaat osasivat hyödyntää draamasopimusta, sillä he tulivat kertomaan minulle, mikäli jokin työskentelytapa ei heidän mielestään toiminut. Sopimuksen mukaisesti oppilaiden ei ollut pakko osallistua mihinkään, mutta mahdollisuutta siirtyä toimijasta



tarkkailijaksi käytettiin kuitenkin todella vähän. Minulle opettajana draamasopimus antoi minulle mahdollisuuden pysäyttää työskentely oppilaiden ollessa erityisen levottomia. Keskustelun jälkeen ratkaisu yleensä löytyi, mutta muutaman kerran jouduin kylmästi määräämään häiritsevästi käyttäytyneet oppilaat ”jäähypenkille”.

Suuri Sirkus -prosessidraamassa onnistuneiden tuntien avainsanaksi nousi *jännite*. Se ei ole työtapa, vaan draaman ja taiteen perustekijä, kuten Owens ja Barber (1998) sen määrittelevät. Jännite pitää yllä aktiivista osallistumista ja jännitystä, se tekee draaman tapahtumista sellaisenaan tai lisääntyvissä määrin mielenkiintoisia, vaikka ryhmä tietäisikin, mitä tulee tapahtumaan. (Owens & Barber 1998, 17.) Tämä oli selvästi havaittavissa myös Suuri Sirkus -prosessissa: Kun jännitettä oli tarpeeksi, innostuivat oppilaat; jos se puuttui, oli tekeminen hieman väkinäistä. Tiedostettuani tämän pyrin kohottamaan jännitettä, mutta aina ei ollut helppoa keksiä tarpeeksi haastavia koukkuja tarinaan.

Toisinaan jännite saattoi syntyä myös yllättävistä asioista, kuten kävi esimerkiksi kertoessani tarinaa tai oppilaiden muodostaessa ihmispyramidia. Prosessin loppuvaiheessa jännite kasvoi huippuunsa ensi-iltajännityksen ja ulkopuolisen uhan leijuessa Suuren Sirkuksen yllä, ja silloin ryhmä mielestäni pääsi kaikista korkeimmalle tasolle eläytymisessä ja draamaan uskomisessa.

#### 4.2.2 Roolityöskentely

Suihkon (1995) mukaan draamalle asetetut tavoitteet liittyvät yleensä aina jollakin tavalla ihmisenä elämisessä tarvittavien taitojen kehittämiseen. Sosiaaliset roolit liittyvät kiinteästi ihmisten väliseen kanssakäymiseen, joten niiden kautta pääsimme myös Suuri Sirkus -prosessissa tutkimaan ihmiseloa eri näkökulmista. (Suihko 1995, 139.)

Draamatuokion aikana joko ohjaaja, osallistujat tai koko ryhmä voi toimia roolissa. Rooli on vastaus osallistujan kysymykseen ”*Kuka minä olen?*” tai ”*Keitä me olemme?*”. (Owens & Barber 1998, 16.) Draamaprosessissa roolilla on tärkeä merkitys, sillä se antaa mahdollisuuden erilaisiin ajatus- ja tunnekokeiluihin. Rooliminä voi toimia ja ajatella aivan päinvastaisesti kuin oma minä. Tämä vaatii tekijältään aktiivista osallistumista (Heikkinen 2002, 120.)

Kaikista tärkeintä roolihahmon rakentamisessa on sen suhtautumistapa asioihin (Bowell & Heap 2005, 16). Kukaan ei kuitenkaan muutu roolihahmoksi pelkästä opettajan määräyksestä, sillä eläytyminen onnistuu vain, mikäli oppilaalla on tunne tilanteen turvallisuudesta (Owens & Barber 1998, 28–29). Roolityöskentelystä puhuessaan Heikkinen (2002) käyttääkin termiä roolisuojaus: draamaan osallistuvien on ymmärrettävä draaman todellisuuden ja sosiaalisen todellisuuden ero jotta he pystyvät toimimaan roolissa roolihahmojensa tavalla. Heidän on tunnettava olonsa turvalliseksi myös tehdessään roolissa ratkaisuja, joita he eivät omana itsenään tekisi. Mikäli myös draamasopimus on vahva, on kokeileminen mahdollista ilman pelkoa virheiden tekemisestä. (Heikkinen 2002, 124.)

Ohjaaja roolissa on yksi prosessidraaman käytetyimmistä työtavoista. Se antaa opettajalle mahdollisuuden johdatella, tukea ja kehittää draamatyöskentelyä sekä rohkaista ryhmää huomaamaan draamatyöskentelyyn sisältyvän leikin mahdollisuudet. (O'Neill 1995, 61–62; Owens & Barber 1998, 36.) Osallistujat puolestaan saavat mahdollisuuden harkita tilannetta ennen siihen osallistumista (O'Neill 1995, 55). Suuri Sirkus -prosessidraamassa käytimme ohjaaja roolissa -työtappaa lähes jokaisella draamakerralla. Vakioroolikseni muodostui sirkuksenjohtajan hahmo, jonka värikkään hatun päälle pukeminen toimi merkinä roolimaailmaan astumisesta.

Kuten O'Neill (1995) painottaa, ei ohjaajan tarkoituksena ole roolissa ollessaan näytellä, vaan pikemminkin eläytymällä kutsua osallistujat mukaan fiktiiviseen maailmaan. Kutsun hyväksytyään osallistujat voivat vastata aktiivisesti, kysyä kysymyksiä tai vastata niihin ja vastustaa tai muokata tapahtumia. (O'Neill 1995, 61.) Sirkuksenjohtajan roolissa toimiminen oli luonteva tapa houkutella ryhmä mukaan draamaan ja samalla ohjata toimintaa eteenpäin.

Myös osallistujat pääsivät usein toimimaan rooleissa. Koska ketään ei voi vaatia yhtäkkiä ”olemaan” joku muu ja esiintymään toisille, aloitimme roolityöskentelyn miimityöskentelyn ja kollektiivisen roolin kautta. Miimityöskentelyssä osallistujat kommunikoivat toistensa kanssa puheen sijasta kehoaan käyttämällä ja kollektiivinen rooli puolestaan tarkoittaa sitä, että kaikki osallistujat eläytyvät samaan rooliin. Näissä työtavoissa koko ryhmä sai turvallisen mahdollisuuden harjoitella roolityöskentelyä. Vähitellen kuitenkin siirryimme

roolityöskentelyssä tarkempaan ilmaisuun, jolloin jokainen sai valita itselleen enemmän oman näköisensä roolin. (Vrt. Owens & Barber 1998, 28–29, 37, 42).

Owensin ja Barberin (1998) mukaan ryhmän roolityöskentelyllä voidaan pyrkiä erilaisiin tavoitteisiin. Jos draamatarina halutaan esittää, painottuvat roolihenkilön rakentaminen ja siihen liittyvät vaatimukset. (Owens & Barber 1998, 16.) Koska Suuri Sirkus -draamajakso sisälsi myös esiintymistä, oli jokaisella oppilaalla yksi tai kaksi pysyvämpää sirkusroolia. Roolit oli valittu oppilaiden omista toiveista käsin, mutta joidenkin oppilaiden rooleja jouduin muuttamaan toimivimmiksi kesken prosessin. Ryhmä kehitti hahmojaan koko jakson ajan ja näin samat pellet, taikurit, akrobaatit ja leijonat kesyttäjineen, olivat mukana kaikissa sirkusmaailman tapahtumissa.

Roolityöskentelyn tavoitteena voi olla myös toimiminen erilaisissa rooleissa ja eri näkökulmista käsin. (Owens & Barber 1998, 16.) Välillä oppilaat pääsivätkin kokeilemaan myös muita rooleja oman ”vakioroolinsa” lisäksi. Tällöin roolia merkittiin aina jollakin asusteella, joka erotti hahmon oppilaan arkiminästä: esimerkiksi hylätyn jonglöörin roolissa olleet oppilaat pitivät aina päässään vihreää barettia. Näin asusteista tuli symboleita, jonka erityismerkitys roolihahmon määrittelijänä oli ryhmälle tuttu (Owens & Barber 1998, 17).

Roolityöskentelyyn liittyy myös esteettisen kahdentumisen käsite. Heikkisen (2002) mukaan se tarkoittaa erityistä kokemisen tapaa, maailman tarkastelua kahdella eri tavalla: roolin ja draamamaailman kautta sekä oman itsensä ja sosiaalisen todellisuuden kautta. Esteettinen kahdentuminen muodostaa sillan todellisuuden ja fiktion välille: se on hetki, jolloin muutamme todellista aikaa fiktiiviseksi ja hetki, jolloin toimimme fiktiossa tai seuraamme aktiivisesti fiktion todellisuutta. Esteettinen kahdentuminen voi olla kahdentumista roolin, ajan tai tilan suhteen. Toisaalta se ei ole vain kahden erilaisen todellisuuden tiedostamista ja niistä toiseen siirtymistä vaan pikemminkin siirtymistä mahdollisuuksien tilaan. (Heikkinen 2002, 55, 97–98, 102–103.) Suuressa Sirkuksessa esteettinen kahdentumista tapahtui eniten juuri roolityöskentelyssä, jonka puitteissa oppilaat voimakkaimmin eläytyivät draaman maailmaan.

### 4.2.3 Reflektointi

Prosessidraamassa reflektoinnilla tarkoitetaan draamakokemuksen jäsentämistä ja sen aikaansaamien tunteiden ja ajatusten käsitteellistämistä. Tavoitteena on löytää merkityksiä ja saada käsitys todellisuuden monitulkintaisuudesta. (Asikainen 2003b, 69.) Reflektointi voi tapahtua roolissa tai roolin ulkopuolella ja joko ennen tuntia, sen aikana tai välittömästi sen jälkeen (Woolland 1993, 76). Suuri Sirkus -prosessidraamassa roolin ulkopuolella tapahtuvat refleктоivat osuudet oli yleensä sijoitettu tunnin alkuun tai loppuun ja ne koostuivat lähinnä oppilaille osoitetuista kysymyksistä tai jonkin työtavan johdattelemasta yhteisestä keskustelusta tietyn teeman ympärillä. Varsinaiseen draamatyöskentelyyn oli upotettu paljon reflektointia: erilaisten työtapojen myötä oppilaat saivat tarkastella Suuren Sirkuksen tapahtumia joko omana itsenään tai roolihahmoin eläytymällä, ja useimmat oppilaat näyttivät tarttuvan näihin tilaisuuksiin tosissaan.

Draamakasvatuksen asiantuntijat (mm. Heikkinen 2002, 38; Woolland 1993, 201) pitävät reflektointia olennaisena osana draamatunteja. Vaikka olen tässä asiassa täysin samaa mieltä, en valitettavasti kuitenkaan osannut tuoda riittävästi refleктоivaa näkökulmaa Suureen Sirkukseen. Tuntisuunnitelmissani reflektointia oli paljon enemmän kuin toteutuneilla tunneilla, sillä ajanpuutteen vuoksi draamatuntien loppuun tarkoitettu keskusteleva ja refleктоiva osuus jäi usein valitettavan lyhyeksi. Toisinaan jouduimme jättämään varsinaisen refleктоivan osuuden kokonaan pois, mikä mielestäni laski tuntien arvoa. Olisi ollut tärkeää jättää henkilökohtaiselle ja/tai yhteiselle pohdinnalle enemmän aikaa, sillä oppilaat kyllä lähtivät siihen innokkaasti mukaan, mikäli tehtävä vain oli aseteltu heidän tasolleen sopivaksi.

Woollandin (1993) mielestä hyödyllisimpiä keinoja reflektointiin ovat ne, jotka innostavat osallistujat pohtimaan rakentavasti tekemisiään. Esimerkiksi keskustelu, kirjoittaminen ja kuvataiteiden käyttö voivat toimia reflektoinnin välineinä. (Woolland 1993, 77.) Vasta jälkeenpäin havaitsin, miten suuresti olin painottanut keskustelua reflektoinnin välineenä muiden työtapojen kustannuksella. Tämä saattoikin olla syynä siihen, miksi reflektoinnin näkyvä osa jäi usein pintapuoliseksi: monien toisluokkalaisten oli vielä vaikeaa ilmaista ajatuksiaan käsitteellisesti koko luokan kuullen. Huomattavasti paremmin reflektiota edistivätkin ne työtavat, joissa oppilaat saivat osallistua ”tekemällä”: liikkumalla, muovaamalla

ihmispatsaita tai uppoutumalla roolihahmon ajatuksiin. Erityisen toimivaksi reflektoinnin välineeksi tämän ikäisillä lapsilla osoittautuivat teemalähtöiset kyllä vai ei -kysymykset, joihin ei vastattu sanallisesti vaan ottamalla askeleita eteen- tai taaksepäin.

Woolland (1997) tuo esiin, että ihannetapauksessa reflektointi lisää oppilaiden osallisuutta draamaan sekä auttaa heitä ymmärtämään työskentelyn merkityksen ja keinot, joilla draamaa on käytetty tämän merkityksen löytämiseen. Reflektio myös kuljettaa draamaa eteenpäin sekä juonen, että oppimisen laadun tasolla. (Woolland 1993, 77.) Vaikka reflektointi ei Suuri Sirkus -prosessidraamassa noussut parhaaseen mahdollisen arvoonsa, toimi se kuitenkin mielestäni edellä mainittujen tavoitteiden mukaisesti. Reflektoinnin kokonaisvaltaista onnistumista on mahdotonta muiden kuin henkilön itsensä arvioida, mutta kuten Heikkinen (2002) asian ilmaisee: reflektoinnin tarkoituksena draamassa ole löytää yhtä totuutta, vaan avata näkemyksiä ja keskustelua (Heikkinen 2002, 66).

## 5 POHDINTA

Tutkimukseni alkuvaiheessa tutkimuskysymykseksi oli, voisiko prosessidraama vaikuttaa luokan yhteishenkeen. Vastauksen päätin etsiä vertaamalla luokan sosiaalisia suhteita ja oppilaiden asenteita luokkayhteisöä kohtaan ennen ja jälkeen prosessidraamajakson. Prosessin kuluessa tutkimuskysymys vaihtui syy-seuraussuhteiden hakemisesta pohdintaan siitä, mitä luokan yhteishenkeä tukevia elementtejä Suuri Sirkus -prosessidraama tarjosi.

Tutkimuskysymykseni muuttuminen vaikutti myös tämän tutkimusraportin kirjoittamiseen. Luokan sosiaalisesta ilmapiiristä koostuva osuus sai odotettua pienemmän painoarvon havaittuani kysymyslomakkeeni puutteet ja siitä johtuvat luotettavuusongelmat. Sen sijaan toteuttamamme prosessidraama nousi itsessään merkitykselliseksi tavoitteen kannalta, sillä se sisälsi monia elementtejä jotka ovat suorassa yhteydessä luokan yhteishengen tukemiseen.

### 5.1 Luokan sosiaaliset suhteet yhteishengen kuvastajana

Koululuokan muodostuminen ei yleensä perustu vapaaehtoisuuteen. Oppilaat eivät voi valita luokkatovereitaan eivätkä helposti irtautua luokan jäsenyydestä. (Salmivalli 2005, 148.) Koululuokan kaltaisia ryhmiä kutsutaankin *sidotuksi* vastakohtana vapaaehtoisuuteen perustuville eli avoimille ryhmille (Laine 1997, 204). Tutkimusluokkani oli sidottu ryhmä, johon oppilaat olivat tutkimuksen alkaessa kuuluneet jo puolentoista vuoden ajan.

Sidotun ryhmän yhtenäisyys ei Laineen (1997) mukaan voi itsestään ylittää avoimesti muodostuneen ryhmän tasolle. Koululuokan on kuitenkin toimittava yhdessä riippumatta siitä, miten yhtenäinen luokkayhteisö on. Laine (1997) korostaa, että tärkein luokan yhtenäisyyden muodostaja on kuitenkin luokan sosiaalinen ilmapiiri, johon vaikuttamalla voidaan saada muutoksia aikaan ryhmän yhteishengessä. (Laine 1997, 206.)

Vaikka tutkimusluokan ilmapiirissä oli opettajan mukaan parantamisen varaa, oli luokassa kuitenkin jo tutkimuksen alussa yhtenäisyyttä tukevia tekijöitä: jokaisella oppilaalla oli ainakin yksi ystävä ja tutkimuksen alussa lähes kaikki

oppilaat pitivät luokkaansa ”hyvänä luokkana”. (vrt. Schmuck & Schmuck 1997, 105-106.) Luokan ystävyysuhteet olivat sosiometristen mittausten perusteella laajalle levinneet, sillä niin alku- kuin loppumittauksessakin jokainen oppilas mainittiin ainakin kerran ”mieluisimpana leikkikaverina”, ja vain muutama oppilas mainittiin huomattavasti muita useammin.

Ryhmän yhtenäisyys ja sosiaalinen ilmapiiri vaikuttavat ryhmärakenteeseen. Schmuckin ja Schmuckin (1997) mukaan luokan sosiaalinen rakenne voi olla jo keskittynyt (centrally structured groups) tai diffuusi (jakautunut) (diffusely structured groups). Keskittyneesti muodostuneissa ryhmissä oppilaat pystyvät selvästi osoittamaan keskuudestaan suositut ja epäsuositut toverinsa. Diffuuseissa ryhmissä tällaista jakoa ei esiinny, vaan ystävyysuhteet jakautuvat tasaisemmin koska selviä alaryhmiä ei ole. Kokonaan hylättyjä oppilaita ei ole juuri lainkaan ja kaikki kokevat voivansa jossain määrin vaikuttaa joihinkin muihin oppilaisiin. (Laine 1997, 222; Schmuck & Schmuck 1997, 113-114.) Tutkimusluokan rakenne oli tällä perusteella diffuusi niin tutkimuksen alussa kuin lopussakin, sillä sosiometristen mittausten perusteella ystävyysuhteet jakautuivat tasaisesti ja myös vähiten tunnetut oppilaat saivat ”mieluisin leikkikaveri” -mainintoja.

Mittaustulosten mukaan luokan sosiaalisissa suhteissa ei kevään aikana tapahtunut merkittäviä muutoksia ja myös asenteet luokkayhteisöä kohtaan pysyivät melko samanlaisina jakson kuluessa. En huomannut draamatuntien vaikuttavan luokan arkeen, jossa opettajan sanojen ja omien havaintojeni mukaan esiintyi erimielisyyksiä ja levottomuutta keväällä jopa lukukauden alkua enemmän.

Sosiometriset mittaukset olivat kuitenkin vain pieni osa koko osa koko tutkimusta, eikä niiden perusteella pidä tehdä johtopäätöstä Suuri Sirkus -prosessidraaman epäonnistumisesta. Itse asiassa epäonnistuneina pidän pikemminkin laatimiani sosiometrisia tutkimuslomakkeita, jotka eivät vastaa niihin kysymyksiin, joista halusin saada tietoa. Kysymykset 1-5 joissa oppilaat nimesivät luokkatovereitaan, antoi luotettavaa tietoa luokan sosiaalisen verkoston rakentumisesta heidän omasta näkökulmastaan. Myös opettajana näkemykset luokan sosiaalisista suhteista olivat samansuuntaisia. Kysymyslomakkeen avoimet kysymykset 6-8 osoittautuivat sen sijaan liian haastaviksi useimmille oppilaille eivätkä he osanneet vastata niihin.

Schmuckin & Schmuckin (1997) mukaan luokan yhtenäisyydestä kertoo sen jäsenten myönteinen vastaus väittämiin kuten ”tunnen oloni tässä luokassa todella hyväksi”, ”minä osallistun toimintaan” ja ”tiedän vaikuttavani ryhmään”. (Schmuck & Schmuck 1997, 106, 127.) Näiden väittämien perusteella laadittu lomake olisikin luultavasti tuonut avoimia kysymyksiä luotettavampaa tietoa luokan yhteishengestä, mutta tajusin asian liian myöhään joten tietoni siitä, miten oppilaat itse kokivat luokkansa yhteishengen, jäi hyvin vähäiseksi

Vaikka mittaustulokseni eivät tue väitettä prosessidraaman mahdollisuuksista luokan yhteishengen tukijana, pidän Suuri Sirkus -jaksoa silti tavoitteiden kannalta onnistuneena. Tähän johtopäätökseen voi tulla tarkastelemalla prosessia draaman omista lähtökohdista käsin, sillä ne tarjoavat irrallisia tutkimuslomaketietoja varmempaa tietoa siitä, mitä todella tapahtui.

## 5.2 Työskentelyn muoto yhteishengen tukijana

Schmuckin ja Schmuckin (1997) mukaan ryhmän yhteishenki on vahvimmillaan silloin, kun se perustuu moneen samanaikaisesti vaikuttavaan tekijään eli kun ryhmässä tehdään kiinnostavia asioita, ryhmän jäsenet pitävät toisistaan ja ryhmä kokee, että sen toimintaa ja jäseniä arvostetaan. (Schmuck & Schmuck 1997, 125.) Tutkimusluokan lähtökohdat hyvän yhteishengen kehittämiseen olivat siis jo ennen prosessidraamajaksoa olemassa, mutta Suuri Sirkus -prosessidraama tarjosi mahdollisuuden syventää sitä valittujen teemojen ja kollektiivisen työskentelymuodon kautta. Tavoitteiden toteutumisen kannalta kolme tärkeää näkökulmaa ovat *draaman taitojen kasvaminen, vastuun ottaminen omasta toiminnasta ja reflektion lisääntyminen*.

Draamatyöskentely vaatii aina osallistujiltaan yhteistyötä, (O’Neill 1995, 1) joten on selvää, että jo työskentelymuoto itsessään voi vaikuttaa luokan yhteishenkeen. Jakson aikana teimme monipuolisia draamaharjoituksia, joissa oppilaat saivat mahdollisuuden toimia yhdessä. Draaman työtapojen tullessa tutuksi ryhmä uskalsi lähteä harjoituksiin täysillä mukaan eikä vapaaehtoisista ollut tunneilla koskaan pulaa. Oppilaiden vahvistuva usko tarinaan näkyi siinä, miten he alkoivat eläytyä syvemmin roolihahmojen tunteisiin: yksinäisestä jonglööriä,



sirkuksenjohtajasta ja Tarkastajasta rakentui Sirkuksen maailmassa todellisia henkilöitä, joita oppilaat halusivat tilanteesta riippuen auttaa tai vastustaa. Jonglööri-teemaa työstäessämme ujommatkin rohkaistuivat toimimaan aktiivisesti draaman maailmassa, ja ryhmässä syntyi oivaltavaa keskustelua yksinjäämiseen liittyen. Ensi-illan lähestyessä sirkusmaailma tempaisi oppilaat toden teolla mukaansa, ja ratkaisevien loppukäänteiden kohdalla koko ryhmä puolusti sirkustaan yhtenäisenä rintamana.

Nämä *draaman taitojen kasvamiseen* liittyvät seikat ovat osoitusta kiinnostuksesta, sitoutumisesta ja tarkoituksenmukaisesta vastakaiusta draaman tapahtumiin. O'Neillin (1995) mukaan ne kertovat ryhmän yhtenäisyyden ja identiteetin kasvusta (O'Neill 1995, 61). Prosessidraaman työtavat ja sirkusmaailman tapahtumat kannustivat ryhmää toimimaan yhdessä, tavoittelemaan yhteistä päämäärää ja puolustamaan toisiaan ulkopuolista uhkaa vastaan. Myös ryhmän yhtenäisyyteen vaikuttavat itsetuntemuksen ja toisten hyväksymisen taidot saivat harjoitusta.

Toiseksi tärkeäksi painopisteeksi draamatyöskentelyssä muodostui *vastuun ottaminen omasta työstä*. Tavoitteiden kannalta pidän erityisen onnistuneena sitä, miten oppilaat itsenäisesti ja lyhyessä ajassa suunnittelivat omat ohjelmanumeronsa ja myös saivat ne toimimaan Suuren Sirkuksen ensi-illassa. Minua ohjaajana tarvittiin oikeastaan vain yleisten puitteiden ja ohjeiden rakenteluun, ja sehän on ollut yksi koko prosessin tavoitteista: yhteiseen tavoitteeseen pyrkiminen yhdessä tekemällä ja omaa vastuuta ottamalla lisää ryhmän yhteenkuuluvuutta.

Merkityksestään huolimatta Suuri Sirkus -prosessidraaman ainut tavoite ei ollut ohjata oppilaita onnistuneeseen yhdessä työskentelyyn. Halusin prosessidraaman kannustavan oppilaita myös *reflektioon*, itsenäiseen pohdintaan, sillä ajattelun avaaminen ja esteettinen merkityksenanto muodostavat draamakasvatuksen ensisijaisen tehtävän kuten Heikkinen (2001, 88) toteaa. Tämän tavoitteen toteutumista voi arvioida vain näkemäni toiminnan kautta, sillä käytössäni ei ollut mittaria jolla muuten mitata oppilaiden ajattelua. Toisaalta havainnointi on melko hyvä mittari, sillä Heathcoten ja Boltonin mukaan prosessidraamassa oppiminen perustuu kykyyn huomata toiminnassa jotakin olennaista. (Heathcote & Bolton Allernin, 2003, 84 mukaan.)

Suuressa Sirkuksessa oppilaat kohtasivat tilanteita, joissa he joutuivat toimimaan yhteisen päämäärän saavuttamiseksi (mm. sirkuksen perustaminen ja ensi-iltaesityksen valmistaminen), ratkaisemaan koko yhteisön ongelmia (jonglöörin hylkääminen ja Tarkastajan määräyksiä rikkomisen) ja perustelevana valintojaan. Heathcoten korostaa, että tällaiset oppimistilanteet ovat merkityksellisiä, koska niissä ihmiset voivat reflektoida omaa elämäänsä draaman luomissa kehyksissä. (Heathcote Allernin, 2003, 84 mukaan.) Monet Suuren Sirkuksen tapahtumista ja työtavoista innostivat oppilaat mukaan toimintaan, ja uskallan väittää niiden herättäneen heissä myös tarpeen pohtia käsiteltyjä teemoja.

Prosessidraaman päätarkoituksena on luoda mielikuvitusmaailma, jonka osallistujat rakentavat löytäessään, ilmaistessaan ja pitäessään yllä fiktiivisiä rooleja ja tilanteita (O'Neill 1995, xvi). Tässä me ryhmän kanssa myös onnistuimme, sillä vaikka kaikki ei aina sujunut suunnitelmien mukaan, kasvoi Suuri Sirkus kevään aikana omaksi maailmakseen jonka todellisuuteen ryhmä uskoi.

### 5.3 Kohti parempaa yhteishenkeä

Hyvä yhteishenki on monien osien summa. Schmuckin ja Schmuckin (2001) mukaan sille on ominaista oppilaiden keskinäinen tuki, mielenkiinto ja avoin vuorovaikutus oppilaiden ja opettajan välillä, koulutyötä kannustavat normit, yksilöllisten erojen huomioiminen, konfliktien selvittäminen rakentavasti ja kiinnostus ryhmän kehittämistä kohtaan. Ryhmä, jonka jäsenet tukevat toisiaan vaikuttaa myönteisesti itsetunnon kehittymiseen, päämäärien saavuttamiseen ja oppimispotentiaalin käyttöön. (Schmuck & Schmuck 2001, 41.) Hyvän yhteishenkeä voidaan näin hyvällä syyllä pitää tavoittelemisen arvoisena asiana missä tahansa ryhmässä. Koululuokassa, joka on oppivelvollisuuteen sidottu ja pitkään yhdessä toimiva ryhmä tulisi yhteishengen muodostumiseen kiinnittää erityistä huomiota. (Laine 1997, 204.)

Ympäristön antama palaute on yksi keskeisistä tekijöistä lapsuuden ajan sosiaalistumisessa. Niin ihmissuhteissa kuin leikeissäkin lapsi peilaa toimintojaan muihin ihmisiin ja saa palautetta, joka taas muuttaa hänen toimintaansa. (Vilkkö-Riihelä 1999, 223.) Prosessidraama antaa mahdollisuuden harjoitella

erilaisia sosiaalisia tilanteita kuvitteellisen maailman suomassa turvassa, ja jotakin opitusta voi siirtyä myös osallistujan todelliseen maailmaan.

Prosessidraama siis tukee luokan yhteishenkeä jo pelkällä muodollaan. Kuten Heikkinen (2003) painottaa, korostuu draamatyöskentelyssä yhdessä tekeminen, draama on itsessään yhteisöllinen taiteenlaji (Heikkinen 2003, 48). Vaikka prosessidraama on onnistuessaan valtaisa voimavara, olisi kuitenkin perusteetonta väittää yhden draamajakson aiheuttavan järjestyttäviä muutoksia yhteisössä, jonka keskinäinen vuorovaikutus ulottuu huomattavasti draamatunteja laajemmalle alueelle. Hornbrookin (1998) mukaan opettaja voi tarjota oppilaille vaihtoehtoisia ajatusmalleja, mutta on liioiteltua väittää, että hän pystyisi järjestelmällisesti muuttamaan heidän merkitysrakenteitaan. Draamakasvatuksen päämääränä ei olekaan hetkellisten oivallusten saavuttaminen, vaan käsiteltävän aiheen riittävä ymmärtäminen. (Hornbrook 1998, 126.) Prosessidraamassa draamatarina tarjoaa *mahdollisuuden* oppimiseen, kuten Owens ja Barber asian ilmaisevat (Owens & Barber 1998, 26). Erilaisten työtapojen kautta Suuri Sirkus – prosessidraama tarjosi oppilaille näitä mahdollisuuksia.

Toisluokkalaisille ero draaman, leikin ja todellisuuden välillä oli vielä häilyvä, ja siksi minäkin olin yhtä aikaa niin opettaja kuin sirkuksenjohtaja, oppilaat yhtä aikaa oppilaita ja sirkuksen väkeä. Toisaalta siitähän draamassa on kyse, esteettisestä kahdentumisesta, kahden maailman rajojen häipymisestä. Lapset eivät ehkä aina jaksaneet keskittyä harjoitukseen kovin intensiivisesti, ja jotkut harjoituksista osoittautuvat heille liian vaikeiksi, mutta toisaalta heitä ei tarvinnut opettaa eläytymään. Tarinan maailma aukeni heille ihan itsestään, he ottivat sen omakseen ja uskoivat siihen alusta loppuun.

#### 5.4 Jatkotutkimusaiheet ja tulevaisuudenvisiot

Tässä tutkimuksessa keskityin kuvaamaan sitä, miten prosessidraaman elementit voivat tukea ryhmän yhteishengen kasvua. Alkuperäinen tarkoitukseni havainnoida muutoksia luokan yhteishengessä ei puutteellisten mittareiden vuoksi toteutunut, ja siksi olisikin mielenkiintoista kehittää parempia malleja asian tutkimiseen. Opettaja saa luokastaan paljon tietoa havainnoimalla, mutta on tärkeää olla selvillä myös siitä,

millaisena oppilaat itse kokevat luokkayhteisönsä. Tässä tutkimuksessa käytetyt kyselylomakkeet tarjoavat siihen pohjan, mutta vaatisivat vielä muokkausta jotta niiden antama tieto luokan yhteishengestä olisi luotettavaa.

Suuri Sirkus -prosessidraaman teemat ja tavoitteet keskittyivät ryhmän yhteishengen kohentamiseen. Koska draamatyöskentelyn muoto on jo itsessään yhteishenkeä tukevaa, olisi seuraava etappi tutkia muunlaisten prosessidraamojen vaikutusta ryhmään. Erityisen kiinnostavaa olisi päästä ohjaamaan jonkin ryhmän säännöllistä, jatkuvaa draamatyöskentelyä vaikkapa yhden lukuvuoden ajaksi. Pitkällä aikavälillä ryhmällä olisi paremmat mahdollisuudet kehittyä draaman työtavoissa ja rakentaa yhteishenkeä, ja myös ohjaaja-tutkijan havainnot olisivat luotettavampia.

Bramwellin (1996) mukaan draaman tutkimuksessa täytyy hyväksyä se seikka, että tutkimus ei välttämättä koskaan pysty kokonaan selvittämään sen kohteena olevien henkilöiden kokemuksia tai edes tutkimusaihettaan. Vuosien saatossa useiden tutkijoiden yhteenlaskettu työpanos voi kuitenkin tuottaa hedelmää, ja siksi draaman tutkiminen on tärkeää. (Bramwell 1996, 200.) Minulle tämä tutkimus opetti paljon prosessidraamatyöskentelyn suunnittelusta, ohjauksesta ja ryhmädynamiikan merkityksestä luokahuoneessa. Suuri Sirkus todisti prosessidraaman olevan toimiva keino paitsi kohentaa luokan yhteishenkeä, myös käsitellä muita tärkeitä aiheita. Opettajana tulenkin varmasti käyttämään prosessidraamaa luokassani ja toivon samalla edistäväni tietämystä draamatyöskentelystä.

## LÄHTEET

- Aho, S. & Laine, K. 1997. Minä ja muut. Kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Helsinki: Otava.
- Aho, S. 1997. Minä. Teoksessa S. Aho & K. Laine, 16–67.
- Allern, T-H. 2003. Dramaturgian ja epistemologian välinen suhde Boltonin ja Heathcoten teoriassa. Komparatiivien analyysi. Teoksessa A-L Østern, P. Teerijoki & H. Heikkinen (toim.), 83–94.
- Anttila, P. 1996. Tutkimisen taito ja tiedon hankinta. Taito-, taide- ja muotoilualojen tutkimuksen työvälaineet. Helsinki: Akatiimi Oy.
- Asikainen, S. 2003a. Prosessidraaman kehittäminen museossa. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Asikainen, S. 2003b. Prosessidraaman kehittäminen museossa. Teoksessa A-L Østern, P. Teerijoki & H. Heikkinen (toim.), 63–80.
- Bowell P. & Heap B.S. 2005. Prosessidraama. Polkuja opettamiseen ja oppimiseen. Suom. R. Airaksinen, P. Korhonen & P. Korhonen. Helsinki: Tmi Raija Airaksinen, Draamatyö.
- Bramwell, R. 1996. Developing appropriate research design to examine drama/theatre education. Teoksessa J. Somers (toim.), 187–200.
- Catterall, J. S. & Darby J. T. 1996. Cognition, community, and assessment: toward integrated inquiry on drama in education. Teoksessa J. Somers (toim.), 147–158.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. 2003. Introduction: The discipline and practice of qualitative research. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) The landscape of qualitative research. Theories and issues. 2. painos. Thousand Oaks, California: Sage publications, Inc., 1-45.
- Draama elämys kokemus. Kirjoituksia ilmaisukasvatuksen alalta II. 1995. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus ja opettajankoulutuslaitos.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1999. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 3. painos. Tampere: Vastapaino.
- Heikkinen, H. 2002. Draaman maailmat oppimisalueina. Draamakasvatuksen vakava leikillisuus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

- Heikkinen, H. 2003. Liminaaliset leikkikentät – draamakasvatuksen eettisyyden pohdintaa. Teoksessa A-L Østern, P. Teerijoki & H. Heikkinen (toim.), 43–51.
- Heikkinen, H.L.T. & Jyrkämä, J. 1999. Mitä on toimintatutkimus? Teoksessa H.L.T. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen, 25–62.
- Heikkinen, H.L.T., Huttunen R. & Moilanen P. 1999. Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Jyväskylä: Atena
- Hornbrook, D, 1998. Education and dramatic art. 2. painos. Lontoo: Routledge.
- Jackson, A. 1996. Anecdotes are no longer enough – academic research and the evaluation of theatre education. Teoksessa J. Somers (toim.), 159–173.
- Jauhiainen, R. & Eskola, M. 1994. Ryhmäilmiö. Porvoo: WSOY
- Jääliinoja, P. 2000. Draaman lähteillä. Teoksessa A. Helenius, P. Jääliinoja, & H. Sormunen. 2000. Sesam! Avaimia esiopetuksen draamapedagogiikkaan. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy. 19–40.
- Kiviniemi, K. 1999. Toimintatutkimus yhteisöllisenä projektina. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen, 63–84.
- Korhonen, P. & Østern, A-L. (toim.) 2001. Katarsis. Draama, teatteri ja kasvatus. Jyväskylä: Atena.
- Laakso, E. 2004. Draamakokemusten äärellä. Prosessidraaman oppimispotentiaali opettajaksi opiskelevien kokemusten valossa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Laine, K. 1997. Yksilö ryhmässä. Teoksessa S. Aho & K. Laine, 203–255.
- Lintunen, J. 1995. Kokemuksellinen oppiminen ja pedagoginen draama. Teoksessa Draama elämys kokemus, 109–122.
- Niemistö, R. 2002. Ryhmän luovuus ja kehitysehdot. 5. uud. painos. Helsinki: Palmenia-kustannus.
- Nurmi, T. 2004. Nykysuomen keskeinen sanasto. Jyväskylä: Gummerus.
- O'Neill, C. 1995. Drama worlds. A framework for process drama. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Opetushallitus. 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Saatavilla www-muodossa: <URL : <http://www.oph.fi/info/ops/> . Luettu 17.8.2005.
- Owens, A. & Barber, K. 1998. Draama toimii. Suom. J-P Kaijanen & P. Korhonen. Helsinki: JB-kustannus.

- Owens, A. & Barber, K. 2002. Draamasuunnistus. Prosessidraaman arviointi ja reflektointi. Suom. R. Airaksinen & P. Korhonen. Helsinki: Draamatyö.
- Rusanen, S. 2001. Teatteri – huutolaislapsi suomalaisessa koulussa. Teoksessa P. Korhonen & A-L Østern (toim.), 47–60.
- Salmivalli, C. 1998. Koulukiusaaminen ryhmäilmiönä. Helsinki: Gaudeamus.
- Salmivalli, C. 2005. Kaverien kanssa. Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Schmuck, R. & Schmuck, P. 1997. Group processes in the classroom. 7. painos. Boston: McGraw-Hill.
- Schmuck, R. & Schmuck, P. 2001. Group processes in the classroom. 8. painos. Boston: McGraw-Hill.
- Somers, J. (toim.) 1996. Drama and theatre education. Contemporary research. North York: Captus university publications,
- Suihko, K. 1995. Pedagoginen draama sosiaalisten roolien oppimisen välineenä. Teoksessa Draama elämys kokemus, 139–150.
- Teerijoki P. & Lintunen J. 2001. Kohtaamisia eri tiloissa. Osallistuvan teatterin näyttämöt. Teoksessa P. Korhonen & A-L Østern (toim.), 131-149.
- Thornberg, R. Gruppprocesser och social påverkan. Socialpsykologi med fokus på skolan. Linköping: Linköpings universitet.
- Tirri, K. 1999. Opettajan ammattietiikka. Helsinki: WSOY
- Vilkko-Riihelä, A. 1999. Psyhyke. Psykologian käsikirja. Porvoo: WSOY.
- Woolland. B. 1993. The teaching of drama in the primary school. Harlow: Longman.
- Østern, A-L. 2001. Teatterin merkitys kautta aikojen lasten ja nuorten näkökulmasta. Teoksessa P. Korhonen & A-L Østern (toim.), 15-45.
- Østern, A-L. 2003. Art form into meaning in process drama. The pretext as metaphor. Teoksessa Heikkinen H. (toim.) 2003. Special interest fields of drama, theatre and education. Idea dialogues. Jyväskylä: University of Jyväskylä. 32–45.
- Østern, A-L., Teerijoki, P. & Heikkinen H. (toim.) 2003. Tutkiva draamaopettaja. Draamakasvatuksen vuosikirja 2000–2003. Jyväskylä: Opettajankoulutuslaitos, Jyväskylän yliopisto.

## LIITTEET

## Liite 1: Tutkimuslupahakemus

30.11.2004

Hyvät vanhemmat,

Opiskelen luokanopettajaksi Jyväskylän yliopistossa ja teen pro gradu – tutkimustani prosessidraaman vaikutusmahdollisuuksista luokan sosiaalisen ilmapiirin.

Prosessidraamalla tarkoitetaan tietyn teeman ympärille rakentuvaa tarinaa. Toteuttamani prosessidraaman teemoina ovat itsensä tunteminen, erilaisuuden hyväksyminen ja näiden kahden kautta syntyvät yhteistyötaidot. Monipuolisten draamaharjoitusten avulla, sadun ja leikin maailman kautta oppilaat pääsevät aktiivisesti osallistumaan toimintaan. Keskustelulla pyritään liittämään draaman maailmassa tapahtuva osaksi omaa todellisuutta.

Tutkimukseeni kuuluva prosessidraama toteutetaan oppitunnin mittaisissa osissa ja lukujärjestyksen puitteissa, keskimäärin kerran viikossa. Prosessi kestää koko tulevan kevätlukukauden ajan. Yhdessä tehtävät harjoitukset kehittävät oppilaiden itsetuntemusta ja toisten huomioimista ja vaikuttavat näin positiivisesti luokkayhteisön ryhmähenkeen.

Tutkimuksen etenee luokan tarpeista käsin joten tulen tekemään tiivistä yhteistyötä luokanopettaja XX: n kanssa. Opettajankoulutuslaitoksen puolella ohjaajinani toimivat lehtorit Kaili Kepler-Uotinen ja Hannu Heikkinen. Tutkimuksessa syntyvää tietoa käsitellään luottamuksellisesti eikä oppilaiden nimiä tai muita tietoja julkaista.

Toivon, että annatte suostumuksenne lapsenne tutkimukseen osallistumiseen sillä uskon, että prosessi tulee olemaan arvokas kokemus ennen kaikkea oppilaille itselleen. Itsensä ja muiden arvostaminen sekä ryhmätyötaidot ovat asioita, joiden merkitys ulottuu paljon kouluympäristöä laajemmallekin alueelle lapsen elämässä.

Terveisin

Mila Makkonen  
p. xxx xx xx xxx  
sähköposti:  
[milamak@cc.jyu.fi](mailto:milamak@cc.jyu.fi)

---

Lapseni \_\_\_\_\_

saa osallistua tutkimukseen prosessidraaman vaikutusmahdollisuuksista luokan sosiaalisen ilmapiirin

KYLLÄ / EI (ympyröi)

---

Päiväys ja huoltajan allekirjoitus

*Palautathan 7.12 mennessä!*



Liite 2: Sosiometrinen mittausten lomake oppilaille

### Mitä ajattelen meidän luokkalaisistamme?

Kaikilla on erilaisia tunteita muita kohtaan. Joistakin ihmisistä pidämme, toisia emme tunne kovin hyvin ja toisiin haluaisimme tutustua paremmin. Kun opettaja tietää, mitä oppilaat ajattelevat toisistaan ja luokastaan hänen on helpompi suunnitella asioita paremmin.

Vastaa kysymyksiin oppilaiden *numeroilla*, älä käytä nimiä. Näihin kysymyksiin ei ole olemassa oikeita tai väärää vastauksia, joten vastaa ihan niin kuin itse ajattelet! Muut oppilaat eivät saa tietää, mitä olet vastannut.

.....

Oma numeroni listalla: \_\_\_\_\_

**1.** Kenen luokkakaverisi kanssa leikit mieluiten välitunnilla ja koulun jälkeen?

1. \_\_\_\_\_ 2. \_\_\_\_\_ 3. \_\_\_\_\_

**2.** Ketä luokkakaveriasi tunnet vähiten?

1. \_\_\_\_\_ 2. \_\_\_\_\_ 3. \_\_\_\_\_

**3.** Keneen luokkakavereistasi haluaisit tutustua paremmin?

1. \_\_\_\_\_ 2. \_\_\_\_\_ 3. \_\_\_\_\_

**4.** Välillä kavereidenkin kesken tulee erimielisyyksiä. Kenen luokkakaverisi kanssa sinulle tulee yleensä riitaa tai erimielisyyttä? (Jos sinusta tuntuu, ettei sinulle yleensä tule riitaa heidän kanssaan, voit jättää vastaamatta.)

1. \_\_\_\_\_ 2. \_\_\_\_\_ 3. \_\_\_\_\_

**5.** Kuka luokkasi oppilaista saa mielestäsi toiset innostumaan? Mainitse kolme oppilasta.

1. \_\_\_\_\_ 2. \_\_\_\_\_ 3. \_\_\_\_\_

**6.** Mikä sinun mielestäsi on parasta luokkasi oppilaissa?

---

---

---

---

**7.** Mikä sinun mielestäsi on kurjinta luokkasi oppilaissa?

---

---

---

---

**8.** Jos voisit muuttaa jotain luokkasi oppilaissa, mitä se olisi?

---

---

---

---

**9.** Minun mielestäni luokkamme on hyvä luokka      kyllä      ei

## Liite 3: Sosiometrinen mittausten lomake opettajalle

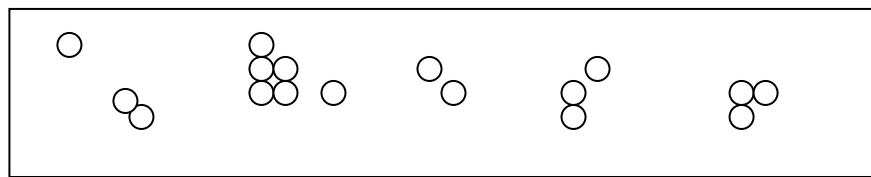
Päiväys: \_\_\_\_\_

Luokka ryhmänä

Nämä ovat kuvia erilaisista ryhmistä. Jokainen ympyrä tarkoittaa yhtä henkilöä ja lähokkain olevat ympyrät kuvaavat ystävyksiä.

Jos ajattelet luokkaasi ryhmänä, niin mikä oheisista piirroksista muistuttaa sitä eniten? Merkitse se rastilla kuvan viereen. Piirrä kuvaan myös itsesi väritettynä ympyränä. Jos mikään valmiista malleista ei tunnu sopivalta, voit piirtää oman mallisi.

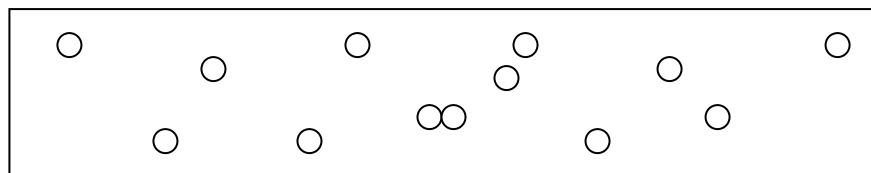
a) \_\_\_\_\_



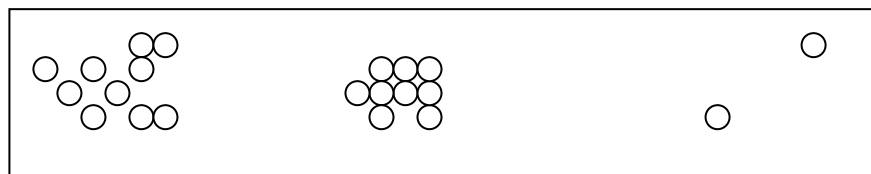
b) \_\_\_\_\_



c) \_\_\_\_\_



d) \_\_\_\_\_



OMA PIIRROS

e) \_\_\_\_\_



Jos haluat kommentoida valintaasi, voit kirjoittaa ajatuksesi paperin kääntöpuolelle!

## Liite 4: Suuri Sirkus - Jaksosuunnitelma

Aloitus: Suuri Sirkus esittäytyy

Tavoite: Tutustuminen prosessidraamatyöskentelyyn, yhdessä tekeminen

Painopiste: Yhteistyötaidot

Tunnin tavoite	Teema	Juoni	Sanoma
1. Draamatyöskentelyyn ja sirkuksen maailmaan tutustuminen	Sirkuksen maailmaan tutustuminen	Kaupunkiin on tullut sirkus, johon tutustutaan. Pystytetään yhdessä sirkustelta ja päätetään sirkuksen nimi.	Sirkuksessa on jokaiselle jotakin.
2. Yhteistyötaitojen harjoittelu suur- ja pienryhmässä	Yhteistyötaidot suur- ja pienryhmässä.	Sirkuksen johtaja on joutunut pulaan työntekijöiden kadottua yllättäen. Uusia työntekijöitä haetaan lehti-ilmoituksella ja heille järjestetään koe-esiintyminen.	Yhteistyöllä onnistuu.
3. Yhteistyötaitojen kohentaminen pienryhmässä, oman ja muiden toiminnan arviointi.	Yhteistyötaidot pienryhmässä, oman ja muiden toiminnan arviointi	Sirkusryhmiä eri puolilta maailmaa on saapunut sirkuksen johtajan järjestämään koe-esiintymiseen. Jokainen ryhmä esittelee omat, ainutlaatuiset taitonsa muille.	Jokainen ryhmä ja ryhmän jäsen on taitava jossakin.
4.-5. Koko ryhmän yhteishengen vahvistaminen fiktiossa (ja sitä kautta todellisessa maailmassa)	Yhteistyötaidot suurryhmässä.	Sirkuksen johtaja testaa hakijoiden yhteistyötaitoja ja päättää niiden perusteella valita töihin kaikki koe-esiintymiseen tulleet sirkusryhmät. Tätä juhliitaan suuresti.	Yhteistyö on voimaa.

Jatkuu

## Liite 4: jatkuu

## Johari-pellen tarina

Tavoite: Itsensä tarkastelu Johari-ikkunan avulla

Painopiste: Itsetuntemus

Tunnin tavoite	Teema	Juoni	Sanoma
6. Itsetuntemuksen lisääminen, muille avoimen alueen laajentaminen ja muihin tutustuminen Johari-ikkunan avulla.	Itsetuntemuksen lisääminen.	Tarina todellista minäänsä piilottelevasta Johari-pellestä.	Olemme kaikki erilaisia ja voimme oppia muilta itsestämme.
7-8. Kokemus omana itsenään hyväksytyksi tulemisesta luokkayhteisössä. Johari-ikkunan myötä itsetuntemuksen lisääminen, muille avoimen alueen laajentaminen ja muihin tutustuminen.	Itsetuntemuksen ja -arvostuksen lisääminen.	Johari-pellen paljastusten vaikutukset muihin sirkuslasiin (jatkoa edelliskerralta).	Olemme kaikki erilaisia ja voimme oppia muilta itsestämme.
9. Ryhmän sisäisten yksilöllisten erojen ja toisaalta samankaltaisuuden huomaaminen ja arvostaminen.	Samanlaisuus ja erilaisuus rikkautena.	-- ( <i>johari-ikkunatyöskentelyn läpikäyminen</i> )	Olemme erilaisia, mutta meissä on myös paljon samaa.

Jatkuu

## Liite 4: jatkuu

## Jonglöörin tarina

Tavoite: Käsitellä yksin jäämisen tunnetta

Painopiste: Yksinjäämisen herättämät tunteet ja reaktiot

Tunnin tavoite	Teema	Juoni	Sanoma
10-11. Palauttaa mieliin sirkuksen maailmassa tapahtunutta ja käsitellä yksinjäämisen tunnetta.	Yksin jäämisen tunne.	Sirkuksen väki harjoittelee ahkerasti esitystään. Ainoastaan eräs jonglööri on yksin eikä kuulu mihinkään porukkaan.	Yksin ja ulkopuoliseksi jääminen voi olla hyvin rankka kokemus.
12-13. Pohtia, mistä yksin jääminen johtuu ja miten siihen voi vaikuttaa.	Yksin jäämisen syyt ja ehkäisy.	Sirkuksen johtaja on huomannut jonglöörin yksinäisyyden ja sen, etteivät muidenkaan työt suju entiseen malliin. Johtaja selvittää tilannetta ensin sirkusryhmien edustajien kanssa, sitten kaikkien yhteisessä kokouksessa. Viimein hän päättää jakaa sirkusryhmät kokonaan uudelleen tilanteen parantamiseksi	Yksin jäämiseen voi jokainen vaikuttaa.

Jatkuu

## Lopetus: Suuren Sirkuksen ensi-ilta

Tavoite: Esityksen valmistaminen ja tarinan loppuunsaattaminen

Painopiste: Ryhmän yhteistyö

Tunnin tavoite	Teema	Juoni	Sanoma
14-15. Yhteisen päätöksen aikaansaaminen, ryhmän voiman ymmärtäminen.	Yhteinen päätöksenteko, ryhmän voima.	Sirkusryhmien harjoitukset keskeytyvät yllättäen Tarkastajan saapessa. Ryhmän on ratkaistava, kuinka se suoriutuu uusista vaatimuksista: jäävätkö eläintenkouluttajat ilman ohjelmanumeroa, vai päättääkö ryhmä olla noudattamatta määräystä rangaistuksen uhalla?	Ryhmällä on yhdessä paljon voimaa.
16-17. Keskittyä kuuntelemaan toista. Saada sirkusryhmien esitykset ainakin lähes valmiiksi, löytää johtajalle sijainen ensi-iltaan.	Toisen kuunteleminen (sanallinen ja sanaton)	Sirkusryhmät harjoittelevat esityksiään. Tarkastaja ilmoittaa saapuvansa ensi-iltaan. Johtaja saa kutsun hammaslääkärille, joten ryhmä joutuu valitsemaan hänelle sijaisen esityspäiväksi.	Asiat sujuvat paremmin, kun kuuntelemme muita.
18. Saada sirkusryhmien esitykset koottua valmiiksi kokonaisuudeksi.	Harjoittelu yhteisen päämäärän saavuttamiseksi.	Harjoitellaan ensi-iltaa varten.	Harjoittelulla ja yhteistyöllä päästään lopputulokseen.
19-21. Esittää valmis sirkusnäytelmä yleisölle, saada tarina päätökseen.	Ilo kauan yhdessä harjoitellun esityksen valmistumisesta.	Sirkusryhmien ahkera harjoittelu huipentuu esitykseen. Tarkastajalle järjestetyn yksityisnäytöksen jälkeen sirkukseen saapuu oikea yleisö. Lopussa Ylitarkastaja määrää Tarkastajan lomalle ja onnittelee sirkuslaisia onnistuneesta esityksestä.	Vaikeuksien kautta voittoon.

## Liite 5: Johari-klovnin itsetuntemusruudut

Nimeni:

**KAIKKI TIETÄVÄT, ETTÄ KOULUSSA...**

Minä olen tällainen: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Osaan hyvin... \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Minusta on mukavaa... \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Minusta ei ole mukavaa... \_\_\_\_\_

**VAIN MINÄ ITSE TIEDÄN, ETTÄ...**

Minusta olisi mukavaa...: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Minusta ei ole mukavaa... \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Joskus minä... \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Jatkuu



NIMENI:

**VAIKKA ITSE ET HUOMAA, MUUT TIETÄVÄT, ETTÄ...**

Olet kiva kaveri, koska...\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Osaat hyvin...\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Sinun pitäisi vielä harjoitella...\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Joskus sinä...\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_