

924

## MATKALLA ILMAISUROHKEUTEEN

Tapaustutkimus neljän hiljaisen oppilaan draamallisen ilmaisurohkeuden kehittymisestä peruskoulun kolmannella luokalla

Liisa Korpela

Henna Lassila

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Kevät 1998

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

Ohjaaja: Eira Korpinen

## TIIVISTELMÄ

Korpela, L. & Lassila, H: Matkalla ilmaisurohkeuteen. Tapaustutkimus neljän hiljaisen oppilaan draamallisen ilmaisurohkeuden kehittymisestä peruskoulun kolmannella luokalla. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu - tutkielma. 1998.

Draamallinen ilmaisurohkeus tarkoittaa tässä tutkimuksessa lyhyesti tasapainoa ja varmuutta itseilmaisussa. Tutkimuksessa kuvaillaan draamajakson ilmaisuharjoituksia ja joukluevankeliumin toteuttamista. Tavoitteena on kuvata neljän hiljaisen lapsen draamallisen ilmaisurohkeuden kehittymistä roolityöskentelyssä, puhumisessa sekä vuorovaikutuksessa. Lisäksi selvitetään myönteisen minäkuvan ja ilmaisurohkeuden välistä yhteyttä.

Tutkimus on luonteeltaan kuvaileva tapaustutkimus, jossa on myös toimintatutkimuksen piirteitä. Tutkimus suoritettiin syksyllä 1996 eräessä pienessä kaupunkikoulussa kahdeksan viikkoa kestäneen päättöharjoittelun aikana. Tiedonkeruumenetelminä tutkimuksessa on käytetty kyselyä, haastattelua, osallistuvaa havainnointia sekä videointia. Tutkimuksen kohdejoukkona on neljä kolmannen luokan hiljaista oppilasta, kolme tyttöä ja yksi poika.

Tutkimuksen tulokset puoltavat draaman käyttöä erityisesti hiljaisten lasten ilmaisurohkeuden kehittämisessä huolimatta melko hitaasta etenemisestä ja satunnaisista taantumista. Merkityksellisenä tuloksena voidaan pitää sitä, että hiljaiset tapausoppilaat osallistuivat innokkaasti kaikkeen toimintaan draamajaksolla ja nauttivat ilmeidensä ja mielipiteidensä perusteella selvästi draamallisesta toiminnasta. Hiljaisetkin oppilaat saivat olla omalla vuorollaan keskipisteenä luokassa myönteisellä tavalla, sekä kertoessaan ajatuksistaan ryhmässä että ilmaistessaan itseään erilaisten roolien avulla. Ilmaisuharjoitusten avulla oppilaat saivat omista ilmaisutaidoistaan totuudenmukaisen kuvan vahvuuksineen ja heikkouksineen. Myös draamaopetukseen liittyvä roolityöskentely vahvistui oppilailta jakson aikana. He valitsivat luonteeltaan erilaisia rooleja ja kykenivät eläytymään rooleihinsa tarkemmin ja keskittyneemmin toiminnan, puhumisen, eleiden ja ilmeiden avulla.

Hiljaisten minäkuva ei jakson aikana muuttunut merkittävästi, vaan säilyi suhteellisen myönteisenä jakson alusta loppuun. Vuorovaikutustaidoissa oli jonkin

verran nähtävissä juuri tässä iässä alkavaa eriytymistä eri sukupuolten välisissä suhteissa. Pojat ja tytöt työskentelivät mielellään omissa ryhmissään, vaikka suostuivatkin työskentelemään myös sekaryhmissä. Usein piennäytelmien suunnittelu ja toteutus draamatunneilla oli sujuvampaa saman sukupuolen edustajien ryhmissä kuin sekaryhmissä. Myönteisestä ja innokkaasta suhtautumisesta sekä omaan että toisten ilmaisuun kertoo draamatuntien ryhmätyöskentelyn onnistumisten lisäksi varsinkin oppilaiden kiinnostuneisuus ja aktiivisuus olla mukana tekemässä luokan yhteistä jouluevanke-liumi -esitystä.

Hakusanat: ilmaisurohkeus, pedagoginen draama, hiljaiset oppilaat, vuorovaikutus, minäkäsitys, itsetunto

Keywords: courage of expression, classroom drama, silent children, interaction, self-concept, self-esteem

## ESIPUHE

Esitämme lämpimät kiitokset tutkimuskoulullemme, koulun rehtorille, opettajille ja oppilaille mieleenpainuvista hetkistä päättöharjoittelun aikana ja suostumuksesta tutkimuksen tekoon työyhteisössänne. Erityiskiitos tutkimusluokan opettajalle ja oppilaille.

Tutkielman teon aikana apuna ovat olleet ohjaajamme Eira Korpinen ja Marja-Leena Husso, joiden neuvot ja kannustukset ovat rohkaisseet meitä paneutumaan tutkimukseen voimiemme mukaan. Kiitokset heille, kuten myös projektiryhmämme jäsenille ideoimisesta ja ajatusten vaihdosta aiheemme tiimoilta.

Tutkielman tekemisinto on ollut vaihtelevaa. Innostuksen pyörteissä läheiset ihmisemme ovat kärsivällisesti ja mielenkiinnolla kuunnelleet ajatuksiamme, mutta ennen kaikkea uupumuksen ja ideattomuuden kohdatessa jaksaneet tukea ja kannustaa jatkamaan työskentelyä. Tällaisesta suhtautumisesta lausumme heille suurkiitoksen.

“Tuo kaikki hankkeesi Herran eteen, niin suunnitelmasi menestyvät.” Snl. 16:3

Jyväskylässä, Sofianpäivänä 15.5.1998. Luonto herää eloon.

Liisa Korpela

Liisa Korpela

Henna Lassila

Henna Lassila



# SISÄLLYS

## TIIVISTELMÄ

## ESIPUHE

1 ITSEILMAISUN JA ITSETUNTEMUKSEN OPISKELUA DRAAMAN AVULLA .....	8
2 TUTKIMUKSEN TEHTÄVÄT .....	10
3 TUTUSTUMISTA MATKAOPPAASEEN - PEDAGOGINEN DRAAMA OSANA ILMAISUKASVATUSTA .....	10
3.1 Draama - taidetta ja oppimista .....	11
3.2 Draamatoiminnan perusta .....	13
3.3 Draaman kokonaisvaltaista kehitystä tukevien tavoitteiden toteutumi- nen tutkimuksissa .....	15
3.3.1 Ilmaisui - ja vuorovaikutustaitojen kehittäminen draaman avulla .....	15
3.3.2 Minäkäsityksen vahvistaminen .....	18
3.4 Opettaja draaman ohjaajana - myytit kumoutuvat .....	21
4 MATKASUUNNITELMA - ILMAISUROHKEUDEN KEHITTÄMINEN DRAA- MAJAKSON TAVOITTEENA .....	24
4.1 Ilmaisurohkeuden kehittymisen edellytykset .....	27
4.2 Ilmaisurohkeus itseilmaisussa .....	29
4.3 Ilmaisurohkeus ja vuorovaikutustaidot .....	32
5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS PIENESSÄ KAUPUNKIKOULUSSA .....	34
5.1 Laadullisen tapaustutkimuksen tekeminen .....	35
5.2 Tutkimuksen kohteena kolmasluokkalainen .....	38
5.3 Hiljaisten tapausoppilaiden valinta .....	40
5.3.1 Kysely ja kirjoitelmat antavat tietoa oppilaista ..	44

5.3.2 Osallistuva havainnointi ja videointi tiedonkeruumenetelminä . . . . .	47
5.3.3 Haastattelu tarkentaa kuvaa tapausoppilaista . . .	51
5.4 Myönteiset hiljaiset . . . . .	52
5.4.1 Herkkä ja pohdiskelevä Titta . . . . .	53
5.4.2 Harkitseva ja hymyilevä Saara . . . . .	54
5.4.3 Mieltiväinen ja innostuva Ville . . . . .	56
5.4.4 Haaveileva ja herttainen Katja . . . . .	57
6 ILMAISUHARJOITUSTEN JA JOULUEVANKELIUMIN TOTEUTTAMISEN LÄHTÖKOHDAT JA TAVOITTEET . . . . .	59
6.1 Roolityöskentely osana itseilmaisua . . . . .	62
6.2 Tarinankertojia ja tunteiden tulkkeja . . . . .	64
6.3 Tarkastelun kohteena eleet ja ilmeet . . . . .	67
6.4 Pienryhmät esittelevät taitojaan . . . . .	69
6.5 Kuva ja esine toiminnan lähtökohtana . . . . .	70
7 DRAAMATUNTIEN INNOKKAAT OSALLISTUJAT: TITTA, SAARA, VILLE JA KATJA . . . . .	72
8 JOULUEVANKELIUMI - LUOKAN YHTEINEN PROJEKTI . . . . .	92
8.1 Jouluevankeliumiin tutustuminen ja roolien valinta . . . . .	93
8.2 Bibliodraama osana kuvaelmaharjoituksia . . . . .	96
8.3 Vaatetus ja lavastus . . . . .	98
8.4 Kuvaelmaharjoitusten eteneminen . . . . .	99
8.5 Juhlan tuntua ja upeita roolisuorituksia . . . . .	101
9 KAKSI ASKELTA ETEEN JA YKSI TAAKSE - HILJAISTEN ILMAISUROHKEUDEN KEHITTYMINEN . . . . .	102
9.1 Titan yllätyksellinen matkakertomus . . . . .	104
9.2 Saara etenee hitaasti kiiruhtaen . . . . .	107
9.3 Ville - pyrähdyksin eteenpäin . . . . .	110
9.4 Katja katselee maisemia kulkiessaan . . . . .	112

10 JA TAIVAL JATKUU .....	115
10.1 Ilmaisurohkeuden määrittelyn ja tutkimusmenetelmien arviointia .....	115
10.2 Hiljaisten ilmaisurohkeuden kehittyminen .....	117
LÄHTEET .....	121
LITTEET .....	133

## 1 ITSEILMAISUN JA ITSETUNTEMUKSEN OPISKELUA DRAAMAN AVULLA

Itsensä ilmaisemisen taitoja sekä vuorovaikutustaitoja sosiaalisten suhteiden luomisessa ja niiden ylläpitämisessä tarvitaan yhä yhteiskunnassamme teknistymisestä huolimatta, vaikka kommunikointi ja tiedonvälitys ihmisten välillä tapahtuu enenevässä määrin tietokoneiden sekä muiden sähköisten laitteiden välityksellä. Kirjallisten viestintätaitojen lisäksi on edelleen tärkeää, että osaa ilmaista itseään suullisesti ja tuoda ajatuksiaan ja mielipiteitään julki kasvokkain tapahtuvassa vuorovaikutuksessa. Ilmaisutaitojen merkitystä minäkuvalle ja itsetunnolle ei voida myöskään aliarvioida. Kun saa tietoa omasta ilmaisustaan, uskaltaa eri tilanteissa sanoa mielipiteensä sekä pystyy toimimaan vuorovaikutustilanteissa itseä tyydyttävällä tavalla, vahvistuu minäkuva erityisesti viestinnän osalta. Näiden elämisen kannalta tärkeiden syiden vuoksi myös koulumaailmassa tulisi jo alaluokilta lähtien kiinnittää huomiota itsensä ilmaisemisen harjoittamiseen. Itsensä ilmaisemisen opetustehtävässä draamaopetus ilmaisuharjoituksineen on hyvä, ja opetukseen kaivattua leikinomaisuutta sekä iloa tuova keino (ks. Meriläinen 1997).

Suomessa onkin ilahduttavasti alettu kokeilla draamaa kouluissa, sekä alasta yläasteen oppilaiden parissa (Immonen 1997; Pätäri 1997; Rinne 1998). Näiden opetuskokeilujen sekä Suomessa tehtyjen draamaa ja sen tavoitteita koskevien tutkimusten (Liukko 1990; Stenius 1990), ja etenkin ala-asteen käytännön opetuskokeiluja kuvailevien pro gradu -tutkielmien (esim. Honkala 1992; Heimonen & Seppälä 1993; Paju & Viitanen 1994; Pakka & Saksman 1994; Saarilampi 1996) tulokset ovat valoisia ja vahvasti draaman käyttöä puoltavia. Tulokset viittaavat draaman hyödyllisyyteen etenkin minäkäsityksen vahvistamisessa ja yhteistyötaitojen kehittymisessä. Näiden suhteellisen lyhyitä ajanjaksoja kuvaavien tutkimusten lisäksi Suomeen tarvittaisiin myös pitempiäaikaisia seurantatutkimuksia (Aaltonen 1997). Nämä tutkimukset lisäisivät entisestään julkista keskustelua ja arviointia draaman mahdollisuuksista kasvatusta ja opetustyössä Suomessakin. Esimerkiksi Iso-Britanniassa ja Yhdysvalloissa draama on sisältynyt koulun opetussuunnitelmaan jo usean vuosikymmenen ajan, ja sen käyttöä on puollettu ponnekkalla julkaisutoiminnalla.

Pyrkimyksenämme oli saada aiempia tutkimustuloksia vahvistavaa ja täydentävää tietoa draaman hyödyllisyydestä kasvatustyössä. Tällainen tieto antaisi meille kannustusta käyttää draamaa työssämme luokanopettajina. Kasvatusajatuksem-

me mukaan opettajan tehtävä on auttaa jokaista oppilasta löytämään uskallus ilmaista itseään ja halu kehittää omia ilmaisutaitojaan ryhmän jäsenenä, minkä johdosta tutkimuksen pääkäsitteeksi muotoutui draamallinen ilmaisurohkeus. Kannustavassa ja turvallisessa ilmapiirissä niin rohkea kuin hiljainenkin oppilas voivat rakentaa totuudenmukaista ja myönteistä kuvaa itsestään ja omasta ilmaisustaan omakohtaisen toiminnan sekä opettajan ja luokkatovereiden palautteen avulla. Erityisesti hiljaisille lapsille draamatyöskentely voi olla kannustavaa, sillä myös he saavat äänensä kuuluville ja heidän ajatuksiaan ja mielipiteitään halutaan luokassa kuulla. Lisäksi toiminnallisissa ilmaisuharjoituksissa hiljaiset voivat luonnollisella tavalla olla luokan huomion keskipisteessä. Tällä tavoin hiljaiset saavat kokemuksia ja tunteita tasavertaisuudesta ja hyväksytyksi tulemisesta luokassa, että heidänkin ajatuksensa ja tekonsa ovat merkittäviä.

Tutkimuksen draamaa koskeva teoria pyrkii olemaan pohjana toteuttamamme draamajakson käytännön tavoitteille ja sisällöille. Draamallisen ilmaisurohkeuden käsitettä on yritetty määritellä siten, että se palvelisi mahdollisimman hyvin draamajakson päämääriä ja tutkimusta kokonaisuudessaan. Jakson päätavoitteina olivat ilmaisu- ja vuorovaikutustaitojen kehittyminen sekä minäkuvan vahvistuminen näiden taitojen karttumisen myötä. Tavoitteet liittyvät kiinteästi draaman tavoitteeseen lapsen kokonaisvaltaisesta kehittämisestä. Neljän hiljaisen tapausoppilaan ilmaisun kuvailu ilmaisuharjoituksissa sekä joulu-evankeliumissa on tarkkaa, jotta pienetkin edistysaskeleet ilmaisurohkeuden kehittämisessä olisivat nähtävissä. Tapausoppilaiden ilmaisurohkeuden etenemistä selkeyttää myös jakson kuvailun eteneminen aikajärjestyksessä.

## 2 TUTKIMUKSEN TEHTÄVÄT

Tutkimuksen tehtävänä on kuvailla päättöharjoittelun kahdeksan viikon aikana kerran viikossa pidettyjä draamatunteja sekä joulunäytelmän tekemistä suunnittelemisineen, harjoittelemisineen ja esityksineen. Pyrkimyksenä on määritellä ilmaisurohkeuden käsitettä ja liittää se konkreettisesti draamalliseen ilmaisuun. Tarkoituksena on kuvata ilmaisurohkeuden kehittymistä roolinotossa ja puhumisessa sekä pohtia mahdollisia syitä kehityksessä tapahtuviin muutoksiin. Tutkimuksessa pohditaan myös ilmaisurohkeuden yhteyttä vuorovaikutustaitoihin sekä myönteisen minäkuvan kehitykseen. Ilmaisurohkeuden kehittymistä verrataan matkaan, jonka vaiheita ja tapahtumia kuvailaan kolmannesta luokasta valitun neljän hiljaisen oppilaan kohdalla.

## 3 TUTUSTUMISTA MATKAOPPAASEEN - PEDAGOGINEN DRAAMA OSANA ILMAISUKASVATUSTA

Laakso (1994) määrittelee ilmaisukasvatuksen olevan “yksilöä omaehtoiseen tunneilmaisuun rohkaisevaa ja ohjaavaa toimintaa”. Päämääränä ilmaisukasvatuksessa on kokonaisilmaisun kehittäminen sekä erilaisten ilmaisukeinojen opettaminen, jotka johtavat edistymiseen ilmaisun eri osa-alueilla (kuvallinen, musikaalinen, liikunnallinen, kirjallinen ja draamallinen). Myös monipuolinen ryhmätoiminta ja siihen ohjaaminen sisältyy ilmaisukasvatukseen. (Laakso 1994.) Ilmaisukasvatuksella on tärkeä merkitys oppimisen kannalta. Hoyt (1992) ja Wolf (1995) tähdentävät, että taiteellinen ilmaisu vartalon liikkeineen, ääntelyineen ja ei-kielellisine viesteineen on lapsen keino muodostaa käsityksiä ja kertoa ymmärtämistään asioista (esim. kuultu tai luettu tarina), eli oppimista tapahtuu erilaisten ilmaisukokemusten myötä. Lisäksi ilmaisu on luonteeltaan rajatonta, sillä koskaan ei voida sanoa ilmaisun olevan valmista tai täydellistä. Aina löytyy aihetta kokonaisilmaisun ja ilmaisukeinojen opiskeluun ja kehittämiseen.

Suomessa draamallinen ilmaisu ei ole vielä saanut kannatusta valtakunnallisessa peruskoulun opetussuunnitelmassa (1994), ilmaisu sen sijaan on taito- ja

taideaineiden tavoitteissa vahvasti esillä erityisesti musiikissa, kuvaamataidossa ja liikunnassa. Ilmaisua mainitaan myös äidinkielen kohdalla: opiskelun yleistavoitteena on oppilaan *itseluottamuksen sekä ilmaisurohkeuden ja -halun vahvistuminen ja kehittyminen taitavaksi viestijäksi*. Tavoitteiden mukaan ilmaisykyky kehittyy siten, että oppilaalla on *halu, rohkeus ja taito ilmaista itseään ja ajatuksiaan monipuolisesti sekä suullisesti että kirjallisesti. Lisäksi oppilaan vuorovaikutus- ja yhteistyötaidot kehittyvät*. (Peruskoulun opetussuunnitelma 1994, 42 - 43.) Draama tai ilmaisuus voi olla erillinen opetusaine peruskoulussa, vaikkakin Suomessa sitä opetetaan vasta lähinnä lukiossa ilmaisutaidon tunneilla. Draaman tavoitteita ja työtapoja voi kuitenkin sisällyttää peruskoulussa muuhun opetukseen, kuten esimerkiksi äidinkielen, historian ja uskonnon opetukseen (Aumanen & Mikkola 1989; Honkala 1992; Stenius 1991).

### 3.1 Pedagoginen draama - taidetta ja oppimista

Draamapedagogien draamaa koskevia määritelmiä on vaikea yhdistää yhdeksi selkeäksi kokonaisuudeksi, minkä lisäksi monet draaman käsitteiden suomennokset tuntuvat vielä hieman sekavilta. Pyrkimyksenä on seuraavaksi selvittää lyhyesti draaman käsitteitä siten, että määrittely tukisi tutkimustamme ja kertoisi oman näkemyksemme siitä.

Erberth ja Rasmusson (1996, 7) määrittelevät draaman “metodiksi, joka käyttää apunaan leikkiä, kommunikointi- ja ryhmäharjoituksia, draamallista ilmaisua ja teatteria”. Tähän määritelmään yhtyy myös Chaib (1996, 14). Östernin (1997) mukaan draama on teatterin ilmaisukeinojen pedagogista käyttöä eli kasvatusta teatteri-ilmaisun avulla. Draamaan liittyvät läheisesti käsitteet *draamapedagogiikka, pedagoginen draama ja teatteritaide*. Näiden käsitteiden keskinäisissä suhteissa on nähtävissä Suomessa hieman epäselvyyttä. Laakso (1996) määrittelee draamapedagogiikan olevan yläkäsite pedagogiselle draamalle (opetusmenetelmä) ja teatteritaiteelle (taidemuoto), kun taas Heikkinen (1996) näkee draamapedagogiikan ja pedagogisen draaman olevan synonyymeja toisilleen. Taskisen ja Teerijoen (1997a ja 1997b) mukaan draamapedagogiikka on “sellaista kasvatuksellista toimintaa, jossa apuna käytetään teatterin keino-

ja”. Teatterin keinoja ovat muun muassa näyttelemisen improvisointeinen ja puhumisen harjoituksineen, ohjaaminen, lavastaminen sekä käsikirjoituksen laatiminen. Taskisen ja Teerijoen näkemys pohjaa vahvasti Szatkowskin (1994) määritelmään, jonka mukaan “teatteripedagogiikassa on kysymys siitä, kuinka opitaan tekemään teatteria, kun taas draamapedagogiikassa on tarkoitus oppia jotakin siitä, kun opitaan tekemään teatteria”.

Suomessa käsite pedagoginen draama on otettu käyttöön, jotta se voitaisiin erottaa draama- sanan näytelmää tarkoittavasta merkityksestään (Braanaas 1992, 219; Laakso 1996). Tästä huolimatta niin draamakirjallisuudessa kuin opetus- ja koulutuskäytössä pedagoginen draama on usein lyhennetty pelkäksi draama -sanaksi merkityksen ollessa kuitenkin sama. Pedagoginen draama on Laakson (1994, 14 - 15) mukaan “toimintaa, jossa draaman keinoin lasten ilmaisumahdollisuuksia korostaen pyritään kasvatuksellisiin tai opetuksellisiin päämääriin”. O’Neill ja Lambert (1989, 11) puolestaan määrittelevät pedagogisen draaman “oppimisen muodoksi, jonka kautta oppilaat voivat samaistumalla aktiivisesti kuviteltuihin rooleihin ja tilanteisiin oppia tutkimaan asioita, tapahtumia ja suhteita”. Draaman avulla voidaan siten harjoitella ongelmanratkaisutaitoja. Pedagogisen draaman työmuotoja ovat muun muassa dramatisointi, projekti- ja teematyöskentely, roolinotto- ja patsasharjoitukset (Laakso 1994; Östern 1994). Toiminta pedagogisessa draamassa on usein improvisoitua eli siinä luodaan uutta, ennalta määrittelemätöntä ilmaisua (Östern 1994; Somers 1994, 17). Draamatyöskentelyssä voidaan lisäksi yhdistää eri ilmaisumuotoja, kuten draamaa ja kirjoittamista tai draamaa, musiikkia ja kuvallista ilmaisua.

Käytettäessä draamaa opetusmenetelmänä, tulisi pohtia kasvatuksellisuuden ja taiteellisuuden suhdetta (ks. Heikkinen 1997). Painottuvatko draamassa kasvatukselliset tavoitteet, jolloin pyrkimyksenä on esimerkiksi persoonallisen kasvun tukeminen tai yhteistyötaitojen oppiminen? Vai otetaanko opetuksessa enemmänkin huomioon esteettinen puoli korostaen teatterin tekemistä, esimerkiksi omien vuorosanojen tulkitseminen vahvasti rooliin eläytyen?

Draamapedagogit painottavat edellä mainittuja dimensioita eri tavoin. Esimerkiksi Slade (1954) ja Way (1979) korostavat persoonallisuuden kehitystä draaman avulla (ks. myös Braanaas 1992), kun taas esimerkiksi Hornbrook (1991) ja



Östern (1997) painottavat draaman taiteellista puolta. Toisaalta näkökulmien välillä voi vallita tasapaino; Heathcoten ja Boltonin (1995) mielestä draaman ja teatterin välillä vallitsee dialektinen suhde, jolloin sekä kasvatuksellisia että teatteritaiteellisia keinoja voidaan hyödyntää yhtä aikaa. (ks. myös Kauppinen 1997; Neelands 1995.) Viimeksi mainitun näkökulman mukaisesti draama on Vähänikkilän sanoin "persoonallisuuden kehittämistä ja elämisen taidon harjoittelua; toimintaa, jossa yhdistyvät elämä ja taide". (Vähänikkilä 1995, 127-128; ks. myös Bolton 1984, 1992; Way 1976).

Tässä tutkimuksessa pedagoginen draama eli lyhyesti draama, on luokassa tapahtuvaa kasvatuksellisiin päämääriin pyrkivää tavoitteellista toimintaa, jonka sisältönä ovat ilmaisuharjoitukset ja joulukuvaelman toteuttaminen. Pää tavoitteena on *ilmaisurohkeuden kehittäminen itseilmaisussa ja vuorovaikutustaidoissa*. Ilmaisurohkeuden kehittymisen myötä tavoitteena on myös *omien ilmaisutaitojen arvostaminen ja sitä kautta myönteisen minäkäsityksen vahvistuminen*.

### 3.2 Draamatoiminnan perusta

Draaman *ihmiskäsitys* on laaja ja kokonaisvaltainen. Sen juuret ovat humanismissa, jossa ihminen nähdään arvokkaana ja ainutkertaisena olentona, aktiivisena ajattelijana ja oman tulevaisuutensa vaikuttajana ja vastuunkantajana (Aaltola 1988; Hirsjärvi 1985, 130; Laakso 1994; Rauhala 1990, 50 - 60). Draaman *oppimiskäsitys* pohjautuu humanistiseen ihmiskäsitykseen (Braanaas 1992, 86 - 87). Opetuksessa painottuvat humanismin periaatteet, sillä siinä pyritään siihen, että "kaikki pääsevät oppimaan, vahvistamaan ja soveltamaan tietojaan, taitojaan ja kokemuksiaan omista lähtökohdistaan", kuten Viranko ja Kanerva (1997, 114) toteavat. Lisäksi draama antaa oppimisen mahdollisuuksia erityyillisille oppijoille, sillä siinä käytetään niin tunnetta kuin järkeä (Rainio 1996).

Kun opetuksessa lähdetään liikkeelle oppilaista ja heille jo tutusta maailmasta: kokemuksista ja niiden kautta opituista tiedoista ja taidoista, oppimisen prosessi on syvällisempi (vrt. Piaget 1988, 26; ks. myös Hoyt 1992; Neelands 1984, 6 - 7; Warren 1991; Woolland 1993, 191). Draamakokemustensa ja maailmaa koskevien

asiatietojensa pohjalta oppilas draamatyöskentelyssä vastaanottaa ja muokkaa uutta tietoa ja uusia kokemuksia maailmasta (ks. Rainio 1996). Draama yhdistetäänkin useimmiten *kokemukselliseen oppimiseen*, jossa omakohtainen kokemus, sen pohtiminen ja pukeminen sanoiksi sekä aktiivinen toiminta muodostavat jatkuvasti kehittyvän oppimisprosessin (Kolb 1984, 41 - 42; Neelands 1992, 70 -83).

Oppiminen draamassa tapahtuu *vuorovaikutuksessa* toisten kanssa. Draama antaa mahdollisuuden oppia muilta draamatyöskentelyyn osallistuvilta, heidän kauttaan. (Neelands 1995, 79; ks. myös Rainio 1996; Erberth & Rasmusson 1996, 44.) Siten sen avulla voidaan kehittää kykyä tulla toimeen toisten ihmisten kanssa. Oppilas voi tarkkailla ja muokata omia toimintamallejaan seuraamalla toisten oppilaiden sekä opettajan toimintaa (Warren 1991; Wolf 1995). Näin oppilas saa tietoa omasta itsestään ja vuorovaikutustaidoistaan ryhmässä, ja hänen minäkuvansa muotoutuu itsearviointitaitojen kehittymisen myötä (Pierse 1991). Jotta minäkuva muotoutuisi myönteiseksi, on vuorovaikutuksen luokassa perustuttava keskinäiseen hyväksymiseen, arvostamiseen ja tasavertaisuuteen. Tällaisen ilmapiirin luomisessa opettajan esimerkillinen työpanos on alussa ensiarvoisen tärkeä. Lisäksi itsearvioinnissa on korostettava jokaisen omaavan hyviä ominaisuuksia. (Aho 1994.)

Draamaopetus on luonnollinen jatkumo lasten kuvittelu- ja roolileikeille, joita he ovat leikkineet parivuotiaista lähtien (Hoyt 1992; Hännikäinen 1992, 19). Kuvitteluleikeissä ovat jo mukana kaikki näyttelemisessä tarvittavat elementit: kuvitteellinen todellisuus ja siihen sisältyneinä kieli, roolit, jännitteet ja fyysinen kokonaisilmaisuu (Laakso 1997, Sandqvist 1997). Leikki on lapsille luonnollinen keino pyrkiä ymmärtämään maailmaa, jossa he elävät (Laakso 1994). Lapsilla on siis useimmiten kouluun tullessaan paljon kokemuksia eräänlaisesta draamasta ja näin draama voi olla lapsille tuttu tapa oppia myös koulussa. Bolton (1984, 22) näkee draaman ja leikin erona vain sen, että draama on koulussa ohjattua toimintaa.

### 3.3 Draaman kokonaisvaltaista kehitystä tukevien tavoitteiden toteutuminen tutkimuksissa

Draaman tulisi kokonaisuudessaan olla tavoitteellista toimintaa, ei pelkkää mukavaa oppilaiden kesken puuhastelua tai 'ajan tappamista'. Draamatyöskentelyn tavoitteena on kehittää lasta *kokonaisvaltaisesti*: hänen *emotionaalisia, fyysisiä, älyllisiä, mielikuvituksellisia ja sosiaalisia* kykyjään. Päämääränä on *myönteisen minäkuvan vahvistuminen sekä ilmaisu- ja vuorovaikutustaitojen kehittyminen*. (Heinig 1993, 5 - 11; Hughes 1991, 2; McCaslin 1990, 4; Rainio 1993.) Opettajien mielestä draama soveltuu parhaiten affektiivisiin, sosiaalisiin ja asenteellisiin tavoitteisiin (Aumanen & Mikkola 1989; Honkala 1992, 51).

Lapsen kokonaisvaltaisen kasvun tukemista draamallisen ilmaisun avulla toteutetaan jo kiitettävästi maamme päiväkodeissa, joissa lapsille tarjotaan monipuolisia mahdollisuuksia erilaisiin kuvitteluleikkeihin yksin sekä ryhmissä ja esiintyminen on lähes jokapäiväistä (Hytönen & Patrikainen-Kokkonen 1990). Draamapedagogisin keinoin tapahtuvaa kasvatusajatusta tulisi jatkaa varhaiskasvatuksen jälkeen nykyistä enemmän myös peruskoulussa. Tällä tavoin lapsi oppisi jäsentämään sosiaalista ympäristöään, toimimaan erilaisissa tilanteissa ja sitä kautta muodostamaan ihmissuhdetaitojen perustan sekä tiedostamaan oman identiteettinsä (Laakso 1997).

Draamassa tavoitteena ei ole pelkästään jokin konkreettinen tuotos - produkti, esimerkiksi koulunäytelmän valmistaminen, vaan jo toiminta itsessään - *prosessi* - on innostavaa ja tavoitteellista (ks. Korhonen 1996). Tällainen ajatus toiminnan mielekkyydestä jo sinänsä on nähtävissä myös lasten kuvitteluleikeissä (Hännikäinen 1992, 15). Prosessin merkitystä painotetaan tällä hetkellä niin ilmaisukasvatuksessa kuin muidenkin aineiden opetuksessa. Erilaisissa draamaprojekteissa työskennellään tiiviisti yhdessä jonkin aiheen tai valmisteltavan esityksen ympärillä usein pitkänkin aikaa, mikä antaa Wolfin (1995) mielestä mahdollisuuden erilaisten tietojen ja asenteiden syväprosesointiin. Esityksessä näkyy koko ryhmän, ei pelkästään yksilöiden, ajattelu ja työpanos (Wolf 1995). Lisäksi opetusjakson aikana kehittyvät erilaiset taidot, kuten yhteistyö- ja itsearviointitaidot.

### 3.3.1 Ilmaisui- ja vuorovaikutustaitojen kehittäminen draaman avulla

Draamatyöskentelyn avulla on saatu ilahduttavia tuloksia erityisesti *sosiaalisten taitojen* oppimisessa. Draamassa voidaan rooliharjoitusten ja näkökulmien vaihdon avulla harjoitella sosiaalisia taitoja sekä etsiä ja löytää ratkaisuja vuorovaikutustilanteissa esiintyviin ongelmiin yhdessä (Heathcote 1984, 130; Immonen 1997; Lane & McWhirter 1992). Näin oppilaiden välinen kanssakäyminen ja yhteistyötaidot parantuvat (Stenius 1991), kuten eri kulttuuritaustoista peräisin olevien oppilaiden ryhmässä (D'Andrea & Daniels 1995; Pätäri 1996) ja ongelmallisessakin oppilasryhmässä (Jeffreys 1986). Draamaopetus vuorovaikutusharjoituksineen (theraplay) lisää ryhmän jäsenten keskinäistä luottamusta (Arvola 1995; Chaib 1996) ja sen seurauksena on luotu uusia ystävyysuhteita hyvinkin erilaisten oppilaiden kesken, esimerkiksi Millerin, Ryndersin ja Schleienin (1993) tutkimuksessa kehitysvammaisten ja 'normaalien' lasten välillä.

Liukko (1990, 36) pani merkille erityisesti ujojen ja sulkeutuneiden oppilaiden hyötyvän ilmaisupainotteisesta opetuksesta pitemmällä aikavälillä, sillä he vapautuivat ja kehittyivät oleellisesti ilmaisun eri alueilla ja muuttuivat aloitteellisemmiksi myös muilla koulutyöskentelyn alueilla. Autistisilla lapsilla roolileikki lisääntyi ja yleistyi tilanteesta sekä leikkikaverista riippumattommaksi ohjatun leikkijakson myötä. Lisäksi lasten positiivinen vuorovaikutus kasvoi. He suostuivat helpommin leikkikaverin (aikuisen) pyyntöihin ja käskyihin ja ehdottivat leikin aloittamista innokkaammin. Välinpitämättömyys kysymyksiä ja käskyjä kohtaan puolestaan väheni. (Thorp, Stahmer & Schreibman 1995.)

Draamamenetelmän avulla voidaan opiskella erilaisia tunteita ja niiden hallintaa, mikä auttaa selviytymään sosiaalisissa tilanteissa ja helpottaa itseilmaisua. Tunneilmaisun opetteluun lisäksi draamakokeilut osoittavat kiistatta lähes kaikkien lasten nauttivan draamaleikeistä ja näyttelemisestä (Paju & Viitanen 1994). Draama tekee Liukon (1990, 36) kokemusten mukaan oppimisesta hauskeempaa (ks. myös Stenius 1991). Vuorovaikutusleikeissä leikkejä ei opetella, vaan opetellaan nauttimaan ja iloitsemaan leikkimisestä (Arvola 1995). Millerin ym. (1993) tutkimuksessa ilo ja tyytyväisyys kaikkien oppilaiden, niin normaalien kuin vammaistenkin, mukanaolosta

oli voimakasta. Näin toteutui käytännössä erilaisuuden hyväksyminen. Draamassa toteutuu siis myös *emotionaalisia tavoitteita*. Liikunnalliset harjoitukset sekä ilo ja toiminnasta nauttiminen auttavat edelleen jaksamaan muihinkin koulutehtäviin keskittymisessä, joten fyysinen suorituskykykin paranee draamaharjoitusten myötä.

Draamassa oppilas asettaa itsensä ajattelun ja kielen avulla kolmeen maailmaan: todelliseen, roolihahmon ja katsojan maailmaan (Wolf 1995). Tällainen näkökulmien ymmärtäminen ja vaihto kehittää *älyllisiä toimintoja*, esimerkiksi kielitaitoa ja mielikuvitusta (ks. Bidwell 1990; Gröndahl 1994; Stenius 1991; Thorp ym. 1995). Erilaisissa rooliharjoituksissa oppilas ilmaisee mielikuvituksellisen ajattelunsa tuotoksia sanojen, liikkeiden, äänten, katseiden ja toimintojen avulla. Tällainen mukautuminen kuvitteelliseen maailmaan onkin lapsille luontevaa (Paju & Viitanen 1994, 66). Draaman avulla sanavarasto laajenee ja erilaisia käsitteitä (esim. tunnetilat, eri aineiden termit) voidaan konkretisoida, mistä puolestaan on apua muidenkin aineiden opiskelussa (ks. Stenius 1991). Sanavaraston laajeneminen johtuu osittain siitä, ettei ilmaisuharjoituksissa tarvitse pelätä sanojen tai sanontojen korjaamista (Chaille & Silvern 1996) kuten niin usein tarinoita kirjoitettaessa.

Myös luettu teksti voi saada draaman avulla uusia, henkilökohtaisempia merkityksiä. Bidwell (1990) toteaa eri-ikäisten oppilaiden innostuvan tekstien dramatisointityöskentelystä, sillä sen avulla voidaan parantaa sisälukutaitoa eli luetun tekstin ymmärtämistä. Roolihahmojen elämäntilanteen ja luonteen ymmärtäminen vaatii paneutumista tekstiin ja myös tapahtumapaikkojen ja ongelmien merkityksen miettimistä: lukemista 'rivien välistä'. Lisäksi hahmojen näyttelemistä voidaan helpottaa ja syventää kirjoittamalla heidän tarinaansa. Tilanne voi olla lähtökohdiltaan myös päinvastainen eli draamaharjoitukset auttavat kirjoittamisprosessin työvaiheissa (Gröndahl 1994; Stenius 1991). Myös Wolf (1995) havaitsi lukivaikeuksista kärsivien ja kielteisesti tai välinpitämättömästi lukemiseen suhtautuvien oppilaiden nauttivan pienten näytelmien harjoittelemisesta ja esittämisestä toisille oppilaille näiltä tulleesta kielteisestä palautteesta huolimatta (ks. myös Rinne 1998). Toisten antama arviointi itse asiassa kannusti oppilaita keskittymään esityksiin parhaalla mahdollisella tavalla.

### 3.3.2 Minäkäsityksen vahvistuminen

Ilmaisu- ja vuorovaikutustaitojen kehittymisen lisäksi draaman avulla voidaan vahvistaa myönteistä minäkäsitystä. *Minäkäsitys eli minäkuva* lyhyesti määriteltynä sisältää yksilön havainnot omasta itsestä: ominaisuuksista, tiedoista, taidoista, uskomuksista ja suhteista ympäristöön (ks. Korpinen 1996, 20; Rogers 1986, 498 - 501; Scheinin 1990, 81). *Itsetunto* puolestaan kertoo yksilön itsearvostuksesta eli siitä, kuinka hän arvostaa itseään, omia kykyjään, merkityksellisyyttään ja onnistumistaan elämän eri alueilla. Ihminen pyrkii aina myönteisen minäkäsityksen vahvistamiseen oman henkisen hyvinvointinsa vuoksi. Itsetunnon myönteisyyden kannalta on kuitenkin tärkeää ottaa vastaan ja käsitellä myös omia heikkouksia ja epäonnistumisia. Hyväksymisen ja onnistumisen kokemuksia tarjoava ja turvallisuutta luova kasvatus auttaa ja tukee tällaisten ominaisuuksien ja taitojen hyväksymisessä osaksi itseä. (Coopersmith 1967, 26, 47; Rogers 1986, 499; Scheinin 1990, 56 - 57, ks. myös Ojala & Uutela 1993, 26 - 27.)

Minäkäsitys ja itsetunto liittyvät sisällöllisesti niin kiinteästi toisiinsa, että niitä voidaan käyttää synonyymeina tarkoittaessa yksilön muodostamaa kuvaa itsestään ja hänen suhtautumistaan tähän kuvaan (ks. Aho 1993, Korpinen 1996). Minäkäsityksen muodostumiseen vaikuttavat Kääriäisen (1986, 49 - 51) mukaan oman fyysisen olemuksen tuntemus ja hallinta, ympäristön arvot, samaistumisen mallit, vanhempien kasvatus, vuorovaikutuksen laatu ja määrä sekä koulumenestys. Aho (1993, 51) toteaa minäkäsityksen muotoutuvan vuorovaikutuksessa tärkeiden ihmisten, kuten vanhempien, kavereiden ja opettajan kanssa. Hän nostaa yleisestä minäkäsityksestä esiin sosiaalisen minäkäsityksen juuri kolmasluokkalaisten ikävaiheessa, sillä sosiaalinen minäkäsitys oli hänen tutkimuksessaan 9 - vuotiaan vahvin itsetunnon alue (Aho 1993, 124). Itseilmaisua ja vuorovaikutusta korostavan draamatoiminnan avulla voidaan vaikuttaa minäkuvan muodostumiseen erityisesti fyysisen olemuksen tuntemisessa ja hallinnassa sekä vuorovaikutuksen laadussa ja määrässä.

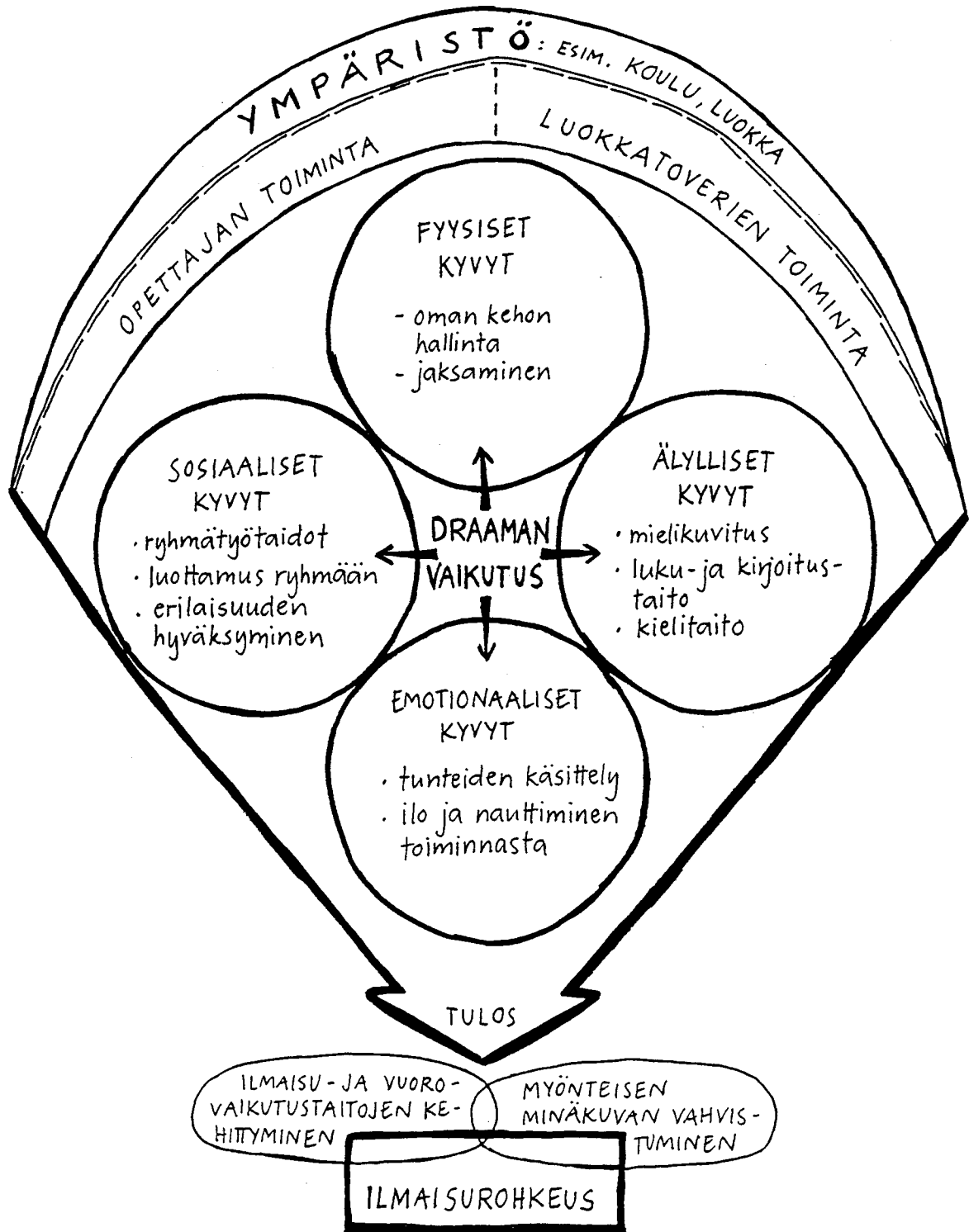
Monipuoliset ja turvalliset draamatyöskentelyn työtavat sekä kannustava ja monipuolinen arviointi tukevat Saarilammen (1996) mukaan minäkäsityksen kehitystä. Esimerkiksi erilaiset leikinomaiset vuorovaikutusharjoitukset, kuten kaverin kuljet-

taminen, vahvistavat itsetuntoa (Arvola 1995). Myös Chaibin (1996) tekemä tutkimus ruotsalaisten nuorten parissa osoitti sekä itsetunnon että identiteetin vahvistuneen, luottamuksen ryhmään ja sitä kautta omaan ilmaisukykyyn parantuneen. Draamailmaisun avulla oppilas voi tutustua omaan kehoonsa ja etsiä omia ilmaisun rajojaan samalla saaden minäkäsitystään muokkaavaa tietoa omista taidoistaan ja ominaisuuksistaan. Tieto auttaa oppilasta hyväksymään itsensä sellaisena kuin on ja edelleen hyväksymään muutkin ihmiset sellaisina kuin he ovat. Tällä tavoin ehkäistään esimerkiksi kiusaamista. (Immonen 1997; Liukko 1990; Stenius 1991; ks. myös Lampi, Nuolikoski & Peltola 1987, 123.) Draama antaa lisäksi ainutlaatuisen mahdollisuuden kokeilla riskinottoa rooliharjoitusten avulla ilman rangaistuksen tai epäonnistumisen pelkoa (Chaille & Silvern 1996; Lampi ym. 1987, 58; Miller ym. 1993; Arvola 1995). Näin draama antaa turvaa ja luottamusta tähän päivään ja tulevaisuuteen, sillä harjoituksissa voidaan Saarilammen (1996, 38) näkemyksen mukaan käsitellä aidosti kokien elämän vaikeitakin asioita turvallisesti, esimerkiksi kuolemaa tai vakavaa sairautta.

Draaman ohjaajalla on kuitenkin toiminnan aikana vastuu siitä, ettei erilaisten asioiden pohtiminen roolityöskentelyn avulla muutu liian syvälliseksi. Vaikeiden ja traagisten asioiden kokeminen ja pohtiminen saattaa draamaan tottumattomasta tuntua pelottavalta tai ahdistavalta. Tällaisten tuntemusten välttämiseksi on tärkeää tehdä selväksi roolin ja oman persoonan ero, ja esimerkiksi tyrannimaisten, väkivaltaisten tai alistuvien roolien luonnehtimisessa on varottava 'yliampuvaa' käyttäytymistä.

Draamaopetuksen vaikutuksia ihmisen kokonaisvaltaisen kehityksen tukemiseksi on pyritty kokoamaan seuraavaan kuvioon (kuvio 1), johon tavoitteiden toteutumista koskevat tiedot on koottu tässä luvussa esitellyistä tutkimuksista. Draamatoiminta tapahtuu aina jossakin ympäristössä, jossa jokaisen yhteisön jäsenen olemassaolo ja toiminta vaikuttavat tavoitteiden saavuttamiseen. Koulussa ja luokassa toteutetussa draamaopetuksessa erityisesti opettajalla draaman ohjaajana on suuri merkitys kuitenkin aliarvioimatta luokan oppilaiden merkityksellisyyttä toinen toisensa kehitykselle. Draamatoiminnan myötä sosiaaliset, fyysiset, älylliset ja emotionaaliset kyvyt kehittyvät. Näillä kyvyillä on puolestaan vaikutus ilmaisu- ja vuorovaikutustaidoissa

edistymiseen sekä myönteisen minäkäsityksen vahvistumiseen eli ilmaisurohkeuden kehittymiseen.



KUVIO 1. Draaman kokonaisvaltaista kehitystä tukevien tavoitteiden toteutuminen.



### 3.4 Opettaja draaman ohjaajana - myytit kumoutuvat

“Jos opettaja tuntee oppilaidensa kyvyt ja tietää draaman dynamiikan, sen luovat prosessit ja elementit; siinä on kaikki, mitä tarvitaan niiden yhteensaattamiseksi - lapset pitävät huolen materiaalista” (Brain 1983).

Vastuu draamatyöskentelyn aloittamisesta opetuksen osana on tottakai opettajalla, opetuksen ohjaajalla. Edellä oleva Brainin (1983) ajatus draamasta on lyhyt ja ytimekäs kuvaus draaman opettamisesta. Opettajan on rohkeasti lähdettävä kokeilemaan draaman työmuotoja etsien aiheita oppilaiden elämästä ja muistaa samalla, ettei toiminta luultavasti onnistu kaikin puolin ensimmäisellä kerralla. Kokemukset on otettava vastaan haasteena ja pyrkiä yhteisvoimin oppilaiden kanssa kehittämään toimintaa ja pyrkimään asetettuihin tavoitteisiin.

On olemassa useita selityksiä, minkä takia opettajat eivät käytä draamaa opetusmenetelmänä (Honkala 1992, 45 - 46; Warren 1991; Woolland 1993, 13). Seuraavassa tarkoituksena on kumota yleisimpiä myyttejä draamaopetuksesta ja sen vaikeudesta sekä tuomaan esille draaman etuja opetusmenetelmänä opettajan kannalta. Näitä periaatteita pyrimme noudattamaan myös omalla draamajaksollamme.

#### *“Minulla ei ole draamakoulutusta”*

Wayn (1976, 20) mielestä draaman arvon tajuavalla opettajalla ei tarvitse olla teatterikoulutusta (ks. myös Heimonen & Seppälä 1993, 83). Esimerkiksi Jeffreys (1986) koki draamatyöskentelyn poikaryhmänsä kanssa arvokkaaksi ja terapeuttiseksi, vaikkei hän ollutkaan draamaopettaja, eikä hänellä ollut kokemusta näytelmien ohjaajana. Way (1976) korostaa kuitenkin, että opettajan tulisi tiedostaa, *miksi* käyttää draamaa opetuksessaan (ks. myös Tanttu 1992). Onko draama pelkästään ajanvietettä oppilaille, vai keino opettaa tärkeitä tietoja tai taitoja? Onko tarkoituksena kehittää oppilaiden ilmaisukykyjä ilmaisuharjoitusten kautta vai onko päämääränä esimerkiksi historian tapahtumien käsittely dramatisoinnin avulla? Vai kenties molempia? Opettajan on kuitenkin hyödyllistä hankkia perustiedot pedagogisen draaman periaatteista ja käytännön toimintaohjeita pystyäkseen suunnittelemaan ja ohjaamaan draamatunteja (Heimo-

nen & Seppälä 1993). Nämä tiedot ovat hankittavissa kirjallisuudesta sekä perus- ja täydennyskoulutuksesta.

*“En ole tarpeeksi luova ja omaperäisiä ideoita omaava draamaopettaja”*

Jokaisen opettajan tulisi draamatunnilla työskennellä oman persoonallisuutensa ja opettamistyylinsä mukaan. Draaman vetäminen ei vaadi erityisosaamista. Tuntien onnistumisen kannalta tärkeintä on opettajan asenne: hän on innostaja, rohkaisija, tehtävänsä uskova oppimistilanteen luoja. Opettajan tulisi kuunnella ja huomata myös ryhmän tarjoamat ajatukset, esimerkiksi hyödyntäen luokan tapahtumia tai suunnitella tunnin kulun oppilaiden toivomusten mukaan. Käyttäessään tätä mahdollisuutta hyväkseen opettaja saa oppilaansa innostumaan työskentelystä. (Heathcote 1984, 51 - 52; Neelands 1984, 24 - 31; Hoyt 1992.)

*“Pelkään, etten hallitse tilannetta ja ryhmää”*

Heathcoten (1984) mukaan on tärkeää, että draamaopettaja luo ilmapiirin, joka kannustaa oppimaan ja jossa arvostetaan henkilöiden omia panoksia yhteiseen oppimiseen. Myös Neelands (1984) korostaa oppilaiden turvallisuuden tunteen tärkeyttä, joka suuresti vaikuttaa ryhmän koossapysymiseen. Turvallisuutta luo se, että opettaja osaa pitää narut käsissään olematta silti liian autoritäärinen (ks. myös Bolton 1992). Lisäksi harjoitusten tulisi olla riittävän haasteellisia ja antaa ryhmälle riittävästi itsenäisyyttä, jotta ryhmä jaksaisi innostua toiminnasta. Vaikka harjoitukset eivät alussa sujuisi aivan suunnitelmien mukaan, ei pienistä vastoinkäymisistä kannata lannistua (ks. Way 1976, 201).

*“En tunne tarpeeksi hyvin oppilaitani, että voisin toteuttaa draamaa”*

Oppilaantuntemuksesta on hyötyä draamatoiminnan suunnittelussa, sillä siten opettaja voi valita kyseiselle ryhmälle sopivia harjoituksia (Heimonen & Seppälä 1993, 83). Vähäisetkin tiedot oppilaista riittävät toiminnan aloittamiseksi. Draamaopetuksen käynnistyttyä oppilaantuntemus lisääntyy luonnollisesti. Useat harjoitukset auttavat tämän päämäärän saavuttamisessa, esimerkiksi juttelu- ja tarinapiirit. Näissä opettaja kuulee jokaisen oppilaan kuulumiset ja ajatukset ja voi tehdä niistä johtopäätöksiä

oppilaan persoonallisuudesta, hyvinvoinnista, ajattelumaailmasta ja oppimisesta (Chaille & Silvern 1996; Irwing 1987). Oppilaantuntemuksen kasvu parantaa opettajan ja oppilaiden välistä suhdetta (Jeffreys 1986; Pierse 1991). D’Andrea ja Daniels (1995) toteavat kulttuurillisia stereotypioita pohtivan ja ratkovan draamajakson olleen hyvä kokemus myös opettajille, jotka kokivat työskentelyn oppilaidensa kanssa mielekkääksi, sillä olivathan oppilaidenkin välit muuttuneet sallivammiksi.

*“Koululla ei ole tarvittavia tiloja tai välineitä draaman toteuttamiseen”*

Opettajan työtä helpottaa se, että draamaopetus ei vaadi erillisiä tiloja, välineitä tai erikoisjärjestelyjä. Luokkahuone muuntuu vähällä vaivalla tarvittaessa vaikka miksi, mutta periaatteessa muuntamista ei tarvita, vain pulpettien raivausta liikkumis- ja esiintymistilan saamiseksi. Yksi draamaopetuksen tavoitteista toteutuu, kun esineet ja tilat mahdollisimman pitkälti kuvitellaan. (McCaslin 1990, 3.)

*“Lukujärjestyksessäni ei ole tilaa draamatunnille”*

Draamatyöskentelyyn ei välttämättä tarvita kokonaista oppituntia, vaan sitä voidaan toteuttaa lyhyemmänkin ajan puitteissa, esimerkiksi ilmaisuharjoituksia eri oppituntien aikana. Lisäksi draamaa voidaan integroida eri aineiden opetussisältöihin, esimerkiksi historian opetukseen. Opettaja voi huomata, kuinka draaman käyttö opetusmenetelmänä tuo vaihtelua opetukseen (Honkala 1992).

*“Draamatyöskentelyn suunnittelu vie liikaa aikaa ja ohjekirjallisuutta on niukasti”*

Kun opettaja ryhtyy toteuttamaan draamaa opetuksessaan, häneltä kuluu alussa melko runsaasti aikaa suunnitteluun (Honkala 1992; Liukko 1990). Opettajan ja oppilaiden totuttua draamatyöskentelyyn, suunnittelukin muuttuu vaivattommaksi ja vähemmän aikaavieväksi. Valmisteluista ja suunnitelmista huolimatta on opettajan kyettävä myös joustavuuteen ja opittava käyttämään työskentelyn aikana ilmeneviä yllätyksiä hyödyksi (Bolton 1992, 65 - 69). Alan ohje- ja opaskirjallisuutta on ilmestynyt englanninkielisen lisäksi myös suomenkielisenä (esim. Heinig 1993; Helminen 1989; Kanerva 1990; Viranko & Kanerva 1997; McCaslin 1990; Neelands 1995; O’Neill & Lambert 1989).

*“Oppimisen arviointi on vaikeaa”*

Draamatyöskentelylle asetettujen tavoitteiden myötä oppimisen arvioiminen on helppompaa. Kun on olemassa tarkat tavoitteet, niihin on mielekästä peilata saavutettuja tuloksia. Arvioinnin osan muodostaa myös oppilaan itsearviointi, jota on tarkoituksenmukaista toteuttaa mahdollisimman usein esimerkiksi draamatunnin päätyttyä, sillä tällä tavoin tuetaan lasten minäkäsityksen kehitystä (Saarilampi 1996). Draamatyöskentelyn aikana opettajan tulisi antaa jokaiselle oppilaalle sekä sanallista että sanaton palautetta. Kannustava ja rakentava palaute vaikuttaa puolestaan myönteisesti luokan ilmastoon, kun esimerkiksi hiljainen oppilas nähdään uudessa valossa opettajan kehuessa hänen pieniäkin edistysaskelia. Neelands (1984, 27-31) painottaa rehellisen palautteen olevan toimivan ryhmän työskentelyn edellytys. Itsearviointikeinot on kuitenkin suhteutettava oppilaiden iän ja kykyjen mukaisiksi. Draamaopettajan on myös osattava puolestaan kysyä oppilailta palautetta ja sietää heidän kritiikkiään (Linnell 1982, 11; Warren 1991, 24). Oman kehityksen arvioiminen on olennaista myös opettajalle, jotta pystyy ohjaamaan herkästi ja joustavasti (Heinig & Stillwell 1993, 21 - 24).

#### 4 MATKASUUNNITELMA - ILMAISUROHKEUDEN KEHITTÄMINEN DRAAMAJAKSON TAVOITTEENA

Koulussa tulisi kiinnittää huomiota jokaisen oppilaan ilmaisun kehittämiseen, sillä jokainen tarvitsee ilmaisutaitoja selvitäkseen elämän erilaisissa vuorovaikutustilanteissa niin työelämässä kuin vapaa-aikanakin. Tilanteissa selviytyminen itseä tyydyttävällä tavalla on Rytkösen (1995) mielestä ihmisen henkisen kasvun ja hyvinvoinnin kannalta olennaista (ks. myös Laakso 1994). Omien mielipiteiden ilmaisun ja niiden puolustamisen opettelu on tärkeää, ettei vuorovaikutustilanteessa tulisi väärinymmärryksiä. Esimerkiksi hiljaisuus luonteenpiirteenä tulisi osata erottaa tahallisesta vaikenemisesta keskustelutilanteessa. Lisäksi toisten mielipiteiden kuunteleminen ja arvostaminen ovat olennaisia harjoiteltavia taitoja vuorovaikutustapahtumassa (ks. Laakso 1997). Tyydyttävän vuorovaikutuksen tavoittelu edellyttää myös niin omien tunteiden näyttämisen

kuin toisten tunteenpurkausten tulkitsemisen harjoittelua (Rytkönen 1995; ks. myös Roberts & Strayer 1996). Ilmaisui- ja vuorovaikutustaidot harjaantuvat monipuolisten ilmaisukokemusten myötä, joita draamaopetuksessa pyritään tarjoamaan.

Koulussa tulisi kehittää oppilaan ilmaisui- ja vuorovaikutustaitoja hänen omista lähtökohdistaan ja kyvyistään käsin. Draaman keinoin niin hiljainen kuin 'ylypuheliaskin' oppilas harjaannuttaisivat taitojaan ja löytäisivät ilmaisulleen tasapainon ja varmuuden (Tanttu 1992), jotka puolestaan edistävät edellä mainittua henkistä hyvinvointia. Draamallisen ilmaisun tasapainosta ja varmuudesta käytetään tässä tutkimuksessa yhteisnimitystä *ilmaisurohkeus*. Siihen sisältyy draaman tavoitteena olevat *ilmaisui- ja vuorovaikutustaitojen kehittyminen sekä myönteisen minäkuvan vahvistuminen* itseluottamuksen kasvun myötä. Tällä tavoin draaman päämääristä voidaan puhua tutkimuksessa lyhyesti ja ytimekkäästi yhdellä kokoavalla ilmaisurohkeuden käsitteellä. Draamaopetuksen ilmaisui- ja vuorovaikutustilanteissa oppilas saa tärkeitä tietoja omista taidoistaan peilaten toimintaansa toisten käyttäytymiseen. Turvallisessa ja hyväksyvässä ilmapiirissä oppilas pystyy ottamaan vastaan ja hyväksymään palautetta niin hyvistä kuin huonoistakin puolistaan ja taidoistaan (Aho 1994). Tällaisen tiedon vastaanottaminen on minäkäsityksen vahvistumisen kannalta olennaista, sillä omat vahvuutensa ja heikkoutensa tuntevalla ja hyväksyvällä kehittyy terve itsetunto ja minäkäsitys (Korpinen 1996, 20).

Käsitettä ilmaisurohkeus ei ole määritelty draamaa koskevassa kirjallisuudessa, eikä siitä ole tehty tutkimuksia. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (1994, 43) äidinkielen kohdalla mainitun ilmaisurohkeuden lisäksi sana *rohkeus* ilman selventävää määrittelyä vilahtaa esimerkiksi Rainion (1996) draamaa koskevassa artikkelissa. Käsitteen määrittelyn yhteydessä on löydetty kuitenkin muutamia lähikäsitteitä, jotka on tarkoituksenmukaista esitellä ilmaisurohkeutta selvitettäessä.

Ilmaisurohkeutta sivuaa puheviestinnän alueelta nouseva *viestintämyönteisyyden* käsite, joka voidaan määritellä myönteiseksi suhtautumiseksi puhumistapahtumaa kohtaan. Viestintämyönteisyys voi edelleen tehostaa vuorovaikutuskäyttäytymistä ja johtaa *viestintähalukkuuteen* eli haluun ottaa osaa viestintätapahtumaan. (Pörhölä 1995, 19.) Toinen ilmaisurohkeutta selventävä käsite, *viestintäarkuus*, on Sallinen-Kuparisen (1986, 233) mukaan "kielteistä, pysyvää tai tilannekohtaista puhumistapaht-

tumaan liittyvää affektiivista reaktiota, joka voi rajoittaa tai estää vuorovaikutuskäyttäytymistä”. Viestintäarkuus on siis nimenomaan oma tunnetila jännittämisestä, vaikka viestintä kuuntelijan mielestä olisi onnistunutta. Jännittämisen tuntemuksia välttääseen viestintäarka vetäytyy vuorovaikutustilanteista, eikä mielellään esitä mielipiteitään toisille (Lehtonen 1994, 50). Lisäksi viestintäarka epäilee, että hänen viestintätaitonsa ovat riittämättömät.

Nämä kolme edellä mainittua puheviestinnän käsitettä liitetään useimmiten erilaisiin puhetilanteisiin kuten keskusteluun, neuvotteluun tai julkiseen puheeseen, ja niissä painotetaan sanoman ymmärrettävyyttä. Draamaopetus kuitenkin korostaa enemmän teatterin tekemisen keinoja hyväksikäyttävää itseilmaisua. Tämän vuoksi ei kyseisiä puheviestinnän käsitteitä voi sellaisenaan käyttää draamallisen ilmaisurohkeuden rinnakkaiskäsitteinä. Viestintäarkuus on kielteistä, ja siten ei-tavoiteltavaa, suhtautumista viestintään, joten se voidaan ymmärtää vastakkaiseksi käsitteeksi ilmaisurohkeudelle, joka pyrkii nimenomaan lisäämään osallistumista ilmaisuihin ja vuorovaikutusharjoituksiin. Viestintämyönteisyys ja viestintähaluus sen sijaan ovat ilmaisurohkeuteen selvemmin liittyviä käsitteitä. Niihin sisältyy positiivinen asennoituminen toimintaan, aivan kuten ilmaisurohkeuskin on luonteeltaan myönteistä ja innokasta suhtautumista draamaan ja ilmaisuun. Myönteinen asenne edelleen herättää oppilaissa halun ilmaista itseään ja kehittää omaa ilmaisuaan.

Matka ilmaisun rohkaistumiseen vie oppilaasta riippuen eri määrän aikaa ja työtä, sillä ilmaisurohkeus on vahvasti sidoksissa oppilaan omiin ilmaisukykyihin sekä niiden kehittymiseen persoonakohtaisella etenemisvauhdilla. Ilmaisurohkeutta ei saavuteta 'yhdessä yössä', vaan useimmiten edistyminen tapahtuu pienin askelin. Tällaiset pienetkin askeleet ovat osoitus ilmaisurohkeuden kehittymisestä, eikä niitä pidä vähätellä. Ilmaisurohkeuden taival kestää koko eliniän, koska aina löytyy kehitettävää ja rohkaistumista jollakin ilmaisun alueella. Miten edellä kuvailtu ilmaisurohkeuden kehittämisessä olennainen myönteinen suhtautuminen ilmaisuun on löydettävissä eli kuinka ilmaisurohkeuden matkaa varten varustaudutaan?

#### 4.1 Ilmaisurohkeuden kehittymisen edellytykset

Kuten draamatoiminnan onnistumisen lähtökohdana, myös oppilaan ilmaisun rohkaistumisen tärkeimpänä edellytyksenä on *turvallinen ilmapiiri* luokassa (Grönholm 1994; Bolton 1984; Stenius 1991), johon opettaja osaltaan pyrkii omalla esimerkillään ja kasvatustoiminnallaan. Jokaista oppilasta arvostetaan sellaisena kuin hän on vertaamatta häntä muihin oppilaisiin ja heidän suorituksiinsa (Hughes 1991; Korpinen 1996, 22; Koskenniemi 1982, 155). Epäonnistumisen pelko minimoidaan liian kriittisen palautteen välttämällä (ks. Aitolehti 1994; Way 1976). Lisäksi turvallisen ilmapiirin tunnusmerkkejä on luokassa vallitseva lämmin yhteishenki, jolloin luokan toiminnassa pyritään yhteisen hyvän saavuttamiseksi jakamalla ideoita ja välittämällä toinen toisista (Chaille & Silvern 1996). Ilmaisurohkeuden kehittymisen edellytyksiä ovat turvallisen ilmapiirin ohella oppilaiden lähtökohdista liikkeelle lähteminen, motivointi, onnistumisen kokemukset ja niihin liittyen epäonnistumisten kohtaamisen opettelu sekä myönteinen palaute. Näitä ilmaisurohkeuden matkan onnistumisen kannalta välttämättömiä asioita voi verrata luotettavaan karttaan sekä asianmukaiseen ja toimivaan vaatevarustukseen.

Draamaopetuksen periaatteena on jokaisen oppilaan *omista lähtökohdista* liikkeelle lähteminen, asettamalla oppimistavoitteet oppilaan kykyihin nähden (Wooland 1993, 191). Tällainen jokaisen oppilaan taitotason selvittäminen ja sen mukainen opetuksen ideointi saattaa kuulostaa työläältä ja vaikealta toteuttaa. Ilmaisuharjoitusten joustava rakenne, ja liikkeelle lähteminen helpoista ja yksinkertaisista harjoituksista kuitenkin helpottaa opetuksen eriyttämistä. Ilmaisuharjoituksissa jokainen voi toimia omien taitojensa mukaan ja jokaisen ilmaisurohkeus voi kehittyä omassa tahdissa, sillä harjoituksissa korostetaan omaperäisiä ratkaisuja eikä niinkään jonkin mallin mukaan toimimista. Oppilaille tarjotaan toteutettavissa olevia oppimishaasteita, kun harjoitukset lähtevät liikkeelle helpoista ja vaikeutuvat vähitellen. Näin menetellään jokaisen tunnin aikana riippumatta siitä, onko käsiteltävä aihe tuttu vai tuntematon. Tällaisen opetuskäytännön avulla on mahdollista saada kaikki oppilaat kiinnostumaan draamasta.

*Motivoinnin* avulla oppilaat saadaan innostumaan draamaharjoituksista. Opettajajohtoisen ja tietopainotteisen opetuksen rinnalla draamaopetus on jo erilaisten

toimintamuotojensa puolesta oppilaista kiinnostavaa ja tervetullutta vaihtelua. Sopivan haasteelliset ja monipuoliset harjoitukset motivoivat oppilaita ilmaisemaan itseään. Erikokoiset ja koostumukseltaan erilaiset ryhmät tuovat myös vaihtelua harjoituksiin ja draamatunteihin. Motivoitunut oppilas pystyy keskittymään harjoituksiin paremmin ja siten panostamaan myös rohkeampaan ilmaisuun.

Oppilaiden kiinnostus draamatoimintaa kohtaan on saatava säilymään alkuinnostuksen jälkeenkin. Draamallisen ilmaisun oppimisen mielekkyys perustuu myönteisiin *onnistumisen kokemuksiin*. Nämä tuntemukset ovat mahdollisia, kun oppilas saavuttaa niin omia kuin opettajan asettamia tavoitteita, esimerkiksi jännittämisen vähentyessä. Onnistuneiden ilmaisusuoritusten jälkeen oppilas asettaa seuraavissa tehtävissä tavoitteet yhä korkeammalle ja edelleen tavoitteiden saavuttaminen antaa yhä enemmän tyydytystä ja rohkeutta omalle ilmaisulle. Näin kiinnostus omaa ilmaisua ja sen kehittämistä kohtaan säilyy.

Onnistumisen kokemuksiin liittyy läheisesti *myönteinen palaute*, joka myös pohjustaa ilmaisurohkeuden kehittymistä. Kun opettaja yhdessä oppilaiden kanssa löytää jokaisesta tuotoksesta ja esityksestä jotakin myönteistä ja kannustavaa sanottavaa, uskaltavat oppilaat vähitellen ilmaista itseään rohkeammin. Opettajan tehtävä on antaa kannustusta, sekä sanallista että sanatonta, draamatoiminnan aikana jokaisessa työskentelyvaiheessa ja lisäksi rohkaista oppilaita kannustamaan toinen toistaan (ks. Piekkari 1995). Kannustukseen liittyy myös huomion kiinnittäminen suoritusten parantamiseen ja kehittämiseen. Oppilas saa totuudenmukaista ja siten minäkäsitystä tukevaa tietoa omasta ilmaisustaan ja itsestään tällaisen arvioinnin myötä (Aho 1993, 46 - 48). Antaessaan itsekin palautetta oppilastovereilleen oppilas ymmärtää vastavuoroisuuden periaatteen arvioinnissakin (Mecca 1996).

Sekä toisten että itsearvioinnin ollessa luonteeltaan kannustavaa ja rehellistä, oppilaan omasta mielestä epäonnistuminen ilmaisuharjoituksissa ei lannista häntä suuremmalti. Terveen itsetunnon omaava pystyy käsittelemään myös pettymyksen tunteensa järkevästi ja ryhtyy yrittämään uudelleen, näin hänelle siis sekä onnistuminen että epäonnistuminen synnyttävät halun ponnistella eteenpäin (Kalliopuska 1984, 68). Hän luottaa yhä enemmän omaan arviointiinsa ja uskoo pystyvänsä vaikuttamaan suorituksiinsa (ks. Aho 1994; Ojala & Uutela 1993, 26 - 27). Onnistumisen kokemukset



ja myönteinen palaute lisäävät oppilaan luottamusta omiin ilmaisutaitoihinsa (Ala-Pappila & Mähönen 1994, 31), millä on puolestaan vahvistava vaikutus oppilaan myönteisen minäkuvan kehittymiseen (Aho 1994; Saarilampi 1996, 96).

#### 4.2 Ilmaisurohkeus itseilmaisussa

Tarkastelemme oppilaiden ilmaisurohkeuden kehittymistä itseilmaisussa erityisesti *roolityöskentelyssä ja puhumisessa*. Jotta voidaan puhua rohkeasta ilmaisusta, tulee roolityöskentelyyn ja puhumiseen liittää ilmaisurohkeutta kuvailevia laatusanoja, jotka nivoutuvat kiinteästi toisiinsa draamassa.

Ilmaisurohkeutta luonnehtii ensinnäkin *innostunut* suhtautuminen harjoitukseen ja oman ilmaisun kehittämiseen. Harjoituksista innostunut ei lannistu pienistä epäonnistumisista, vaan haluaa yrittää entistä enemmän. Ilmaisurohkeuden myötä oppilas on tyytyväinen omiin ilmaisusuorituksiinsa: hän on ylpeä oman ilmaisunsa vahvuuksista, mutta hyväksyy myös heikot puolensa. Oppilas ei lannistu heikkouksistaan, vaan kohtaa mielellään uusia haasteita kehittääkseen omaa ilmaisuaan edelleen.

Rohkeaan ilmaisuun liittyy olennaisesti myös toiminnan *spontaanius*, heittäytyminen tilanteisiin ennakkoluulottomasti ja turhia miettimättä. Spontaanissa toiminnassa ärsykkeisiin reagoidaan tässä ja nyt, eikä toimintaan liity paineita tai suorituspelkoja (Marlo 1995, 225). Ilmaisun rohkaistumisen seurauksena oppilas ei mieti omia sanomisiaan tai tekemisiään liian tarkkaan. Kohdatessaan yllättäviäkin puhumista tai toimintaa vaativia ilmaisu- ja vuorovaikutustilanteita, ilmaisultaan rohkea ei helposti häkelly, vaan pyrkii toimimaan tilanteen vaativalla tavalla. Tämä on mahdollista, sillä ilmaisurohkeuden myötä uudetkaan vuorovaikutus- ja esiintymistilanteet eivät juurikaan jännitä (ks. Zimbardo 1981, 9).

Ilmaisurohkeassa ilmaisussa on tärkeää *keskittyminen* toimintaan. Ulkopuoliset häiriötekijät, esimerkiksi luokkatovereiden supattelu keskenään, eivät haittaa ilmaisurohkean keskittymistä omaan suoritukseen. Keskittymisen myötä oppilas on täysillä mukana draamatoiminnassa ja näin hän pystyy paneutumaan niihin asioihin ilmaisussaan, jotka tarvitsevat harjoitusta.

*Mielikuvituksen* käyttö liittyy myös olennaisesti ilmaisurohkeuteen (ks. Sandqvist 1997). Ilmaisurohkealle kuvittelulle on luonteenomaista spontaani mielikuvituksen käyttö erilaisissa tilanteissa eli uskallus käyttää omaa mielikuvitustaan vapautuneesti ja omaperäisesti. Esimerkiksi erilaisten esineiden kuvaileva käyttö onnistuu ilman konkreettista esinettä tai jokin konkreettinen esine saa kuvittelussa uuden merkityksen (pulpetti --> auto). Outojen asioiden ja tapahtumien kuvittelussa mielikuvituksen käyttö korostuu, vaikkakin kuvittelussa voidaan käyttää hyväksi ympäristöstä saatuja tietoja asiasta tai toiminnasta. Esimerkiksi oppilaan tuottaessa omaa salakieltä hän voi käyttää kielen keksimisessä apuna vaikkapa kuulemiaan venäjän kielen tyypillisiä kirjainyhdistelmiä sanojen kuitenkin jäädessä sisällöllisesti merkityksettömiksi. Mielikuvitusta tarvitaan draamatoiminnassa kaikissa harjoituksissa (Östern 1994), ja mielikuvituksen kehittäminen onkin yksi draaman tavoitteista (ks. luku 3.3). Seuraavaksi selvitämme, kuinka nämä neljä edellä mainittua ilmaisurohkeutta luonnehtivaa ominaisuutta ilmenevät roolityöskentelyssä ja puhumisessa.

Draamatyöskentelyssä harjoitellaan usein erilaisten *roolien ottamista*, jolloin oppilas kuvittelee olevansa joku muu kuin todellisuudessa on ja jäljittelee tämän piirteitä ja toimintaa, esimerkiksi palomies sammuttaa tulipaloa (Fein 1981). Ilmaisurohkeuden myötä oppilas hallitsee *roolin sisäistämisen* yhä paremmin eli roolissa käyttäytymisen yhä tarkemmin ja totuudenmukaisemmin. Innostuminen uusista rooleista on roolinoton onnistumisen kannalta tärkeää, sillä ilman kiinnostusta roolia kohtaan sen sisäistäminen ei ole kovin tehokasta. Tämä sekä erilaisten harjoituksissa eteen tulevien esineiden ja tapahtumien kuvailu vaativat keskittymistä ja kuvittelua. Esimerkiksi palomiehen roolin sisäistäminen vaatii ympäristöstä saatujen tietojen yhdistämistä ja palomiehen työtehtävien kuvittelua, vaikkapa sammutusletkun käsittelyä ja paloauton kuljettamista sekä vastuullisen tehtävän vaatimaa rauhallisuutta sammutustilanteessa.

Ilmaisurohkeus näkyy roolinotossa *spontaaniutena* eli roolin omaksuminen tapahtuu pitkään miettimättä mielikuvitusta apuna käyttäen. Lisäksi ilmaisurohkeuden myötä *erilaisten roolien omaksuminen helpottuu*, eikä oppilas valitse aina samankaltaisia rooleja, esimerkiksi aggressiivisen tai sovittelevan roolia. Roolityöskentelyyn liittyy kiinteästi myös *rooli-intensiteetti* eli omana roolihahmona toimiminen harjoituksen tai esityksen alusta loppuun olematta välillä omana itsenään (Corsaro 1985).

Ilmaisurohkeuden seurauksena rooli-intensiteetti vahvistuu, mikä näkyy käytännössä vähenevinä roolista 'putoamisina'.

Roolityöskentelyyn liittyy olennaisesti myös ei-kielellinen viestintä eli kehonkieli, (Åström 1994), joka sisältää eleet, ilmeet ja kokonaisolemuksen kehon liikkeineen ja katsekontakteineen (ks. Corsaro 1985; Tiittula 1992, 44 - 45). Eleet ja ilmeet luonnehtivat roolia ja paljastavat katsojalle, miten oppilas on sisäistänyt roolin. Kasvojen ilmeet kertovat tunteista ja reagoimisesta eri asioihin. Ilmeet myötäilevät puhetta ja puheen sisällön merkitystä (Tiittula 1992, 45). Lisäksi ne paljastavat puhujan aitouden ja rehellisyyden: ilmeet kertovat, jos puhuja ei tarkoita sitä, mitä sanoo (ks. Åström 1994, 45). Myös käsien liikkeillä voidaan elävöittää puhetta. Esimerkiksi hajamielisen vanhuksen roolia kuvailevat muun muassa hitaat liikkeet ja pohdiskeleva ilme. Roolihenkilön luonteen kuvaamisen lisäksi eleiden avulla voidaan kuvailla jotakin toimintaa, vaikkapa kukkien kastelua. Keskittyminen elehtimiseen ja ilmehtimiseen on tärkeää, jotta rooli on mahdollisimman tarkka ja säilyy loppuun asti. *Ilmaisurohkeuden myötä ilmeet ja eleet tulevat ilmeikkäämmiksi, vaihtelevammiksi ja tarkemmiksi ja niitä käytetään roolien kuvaamisessa uskaliaasti.*

Kehon liikkeiden lisäksi draamassa ilmaistaan myös äänen avulla (Hughes 1991; Östern 1994). Ilmaisuharjoitukset sisältävät usein puhumistilanteita, joissa jokaista rohkaistaan kertovan omista ajatuksistaan. Näissä puhumistilanteissa tärkeimpänä tavoitteena on, että oppilas uskaltaa sanoa vuorollaan jotain. Sanojen selkeys ja ymmärrettävyys ovat myös olennaisia asioita puhumistilanteissa. *Ilmaisun rohkaistumisen seurauksena oppilas uskaltaa sanoa oman mielipiteensä ja ideansa toisille vapautuneemmin ja selkeämmin.* Puhuminen liittyy useimmiten myös roolityöskentelyyn, sillä ääntely, äänensävyt ja sanojen valinta luonnehtivat roolihahmoa (Hughes 1991; Tiittula 1992; Åström 1994, 46). Puhumiseen liittyy siis esimerkiksi vuoropuhelussa tilanteen huomioiminen eli mitä missäkin tilanteessa on tarkoituksenmukaista sanoa (Tiittula 1992, 34).

### 4.3 Ilmaisurohkeus ja vuorovaikutustaidot

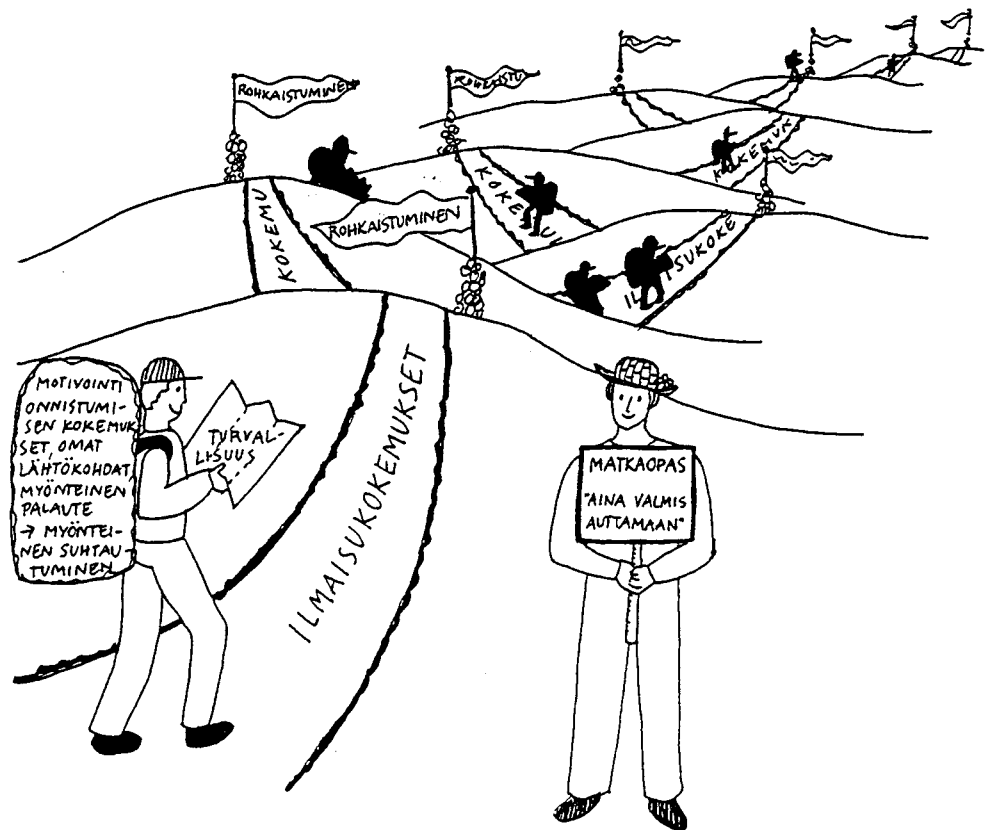
Itseilmaisun ohella draamatoiminnassa painottuvat pari -ja ryhmätyöskentely. Näin ollen ilmaisurohkeuden kehitystä voidaan nähdä myös vuorovaikutustaidoissa.

Ilmaisurohkeus vuorovaikutustaidoissa näkyy *myönteisenä suhtautumisena luokkatovereihin ja heidän kanssaan kommunikointiin*. Ilmaisurohkeuden myötä oppilas kykenee toimimaan yhä paremmin myös ryhmissä *eri oppilaiden kanssa*. Hän suhtautuu luokkatovereihinsa *tasapuolisesti* eli pyrkii olemaan kenen tahansa parina tai minkä tahansa ryhmän jäsen. Oppilaalla kasvaa *tarve kertoa mielipiteensä ja ideansa* ryhmänsä muille jäsenille ja hän uskaltaakin tehdä niin ryhmän kokoonpanosta riippumatta. Lisäksi hän kykenee pysymään *mielipiteidensä takana*, eikä vaihda niitä toisten mielipiteiden mukaisiksi. Ilmaisurohkeaa oppilas ei kuitenkaan ole koko ajan äänessä, vaan *osaa antaa puheenvuoron myös toisille ja kuunnella heitä*. Näin ilmaisurohkeaa toimii ryhmätilanteissa joustavasti pitäen mielessään koko ryhmän edun ja tavoitteet. Ilmaisurohkeuden kehittymisen myötä oppilas on useammin valmis ottamaan *enemmän vastuuta* ryhmän toiminnasta ja organisoimaan ryhmän toimintaa jakaen tehtäviä ryhmän jäsenille.

Ilmaisurohkeuden ja **terveen itsetunnon** välillä on nähtävissä selvä yhteys. Terveen itsetunnon omaava oppilas on Korpisen (1996) mukaan luova, rohkea ja käyttää omia ideoitaan. Hän uskaltaa ilmaista omat mielipiteensä pelkäämättä ja haluaa toimia ryhmässä muiden oppilaiden kanssa. Hän tuntee ja hyväksyy niin vahvat kuin heikotkin puolensa, eikä masennu epäonnistumisista. Hän luottaa itseensä ja omiin mahdollisuuksiinsa. (Korpinen 1996, 20.) Näitä samoja ominaisuuksia on myös ilmaisurohkealla oppilaalla. Samoin **ekstrovertilla** eli ulospäinsuuntautuneella oppilaalla on joitakin samoja piirteitä kuin ilmaisurohkealla. Yhteistä ilmaisurohkealla ja ekstrovertilla oppilaalla on viihtyminen toisten ihmisten seurassa, halukkuus kommunikointiin ja uusien ihmissuhteiden luomiseen (McCroskey & Richmond 1991). Myös puheviestinnässä käytetty **vahvan viestijäkuvan** käsite on jossakin mielessä ilmaisurohkeaa vastaava. Vahvan viestijäkuvan sisäistäneet tulevat helposti toimeen sekä tuttujen että tuntemattomien ihmisten kanssa (Norton 1983) ja he ovat Richmon-

din ja McCroskeyn (1995, 53) mukaan taipuvaisia asettumaan johtajan rooliin useissa viestintäympäristöissä.

Ilmaisurohkeuteen liittyviä käsitteitä on pyritty kokoamaan seuraavan kuvan avulla (kuvio 2). Matka ilmaisurohkeuteen kulkee erilaisten ilmaisukokemusten kautta, joita opetuksessa tarjotaan. Matkavarustuksena ovat turvallisuuden kartta sekä reppu, joka sisältää ilmaisurohkeuden edellytykset. Matkan varrella on rohkaistumisen merkkipaaluja, joiden kohdalla pohditaan jo opittuja asioita itseilmaisussa sekä vuorovaikutustaidoissa ja suuntaudutaan seuraavan merkkipaalun tavoittamista kohti. Matkan lähtöpiste ja vauhti ovat erilaiset riippuen yksilön taidoista, taitojen omaksumisesta ja persoonallisuudesta. Matkaa taitetaan yksin, mutta opettajan ja kanssavaeltajien tuki ja neuvot edistävät matkan joutumista. Opettaja toimii matkaoppaana, jonka puoleen voi kääntyä vaikeuksissa, ja joka antaa vinkkejä etenemisestä rohkaistumisen paalulta toiselle.



KUVIO 2. Matkalla ilmaisurohkeuteen.

## 5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS PIENESSÄ KAUPUNKIKOULUSSA

Tutkimuskoulumme eli tutkimuksen konteksti oli idyllinen 130 oppilaan kaupunkikoulu, jonka oppilaat asuivat muutaman kilometrin säteellä koulusta. Luokkia oli yhteensä kuusi, yksi kutakin luokka-astetta. Luokanopettajia toimi koululla seitsemän sekä kolme tuntiopettajaa. Luokkien työskentelyn sujumisen kannalta merkittävää työtä tekivät kolme kouluavustajaa, ja koulun innokkaana puuhanaisena toimi vahtimestari/siivooja. Vaikka koulu oli kooltaan suhteellisen pieni, erilliset tilat löytyivät niin käsitöille kuin sisäliikunnallekin, mikä mahdollisti toimivan ja tilankäytöltään joustavan työskentelyn.

Harjoittelumme onnistumiseen vaikutti suurelta osin koulussa vallinnut joustava, turvallinen ja hyväksyvä henki. Osaltaan tämän mahdollisti koulun oppilasmäärän vähyyks, mutta eniten vaikutusta oli kuitenkin koulun rehtorilla ja koko henkilökunnalla. Koulussa niin opettajat kuin muukin henkilökunta ottivat vastuuta yhteisistä asioista ja esimerkiksi puuttuivat herkästi ristiriitatilanteisiin välitunneilla. Lisäksi juhlien ja erilaisten tapahtumien järjestäminen sujui mutkattomasti, sillä jokainen luokka opettajansa johdolla huolehti omasta vastuualueestaan.

Opetettava luokkamme oli kolmas luokka, jossa harjoittelun alkaessa oli 21 oppilasta, harjoittelun lopussa luokkaan tuli yksi oppilas lisää. Luokan oppilaista tyttöjä oli 16, poikia 6. Luokan naisopettajalla oli kokemusta opettajan työstä jo parin vuosikymmenen ajalta. Harjoittelumme kesto oli yhteensä kahdeksan viikkoa, lokakuun lopusta joululoman alkuun. Aloitimme päättöharjoittelumme viikon kestäväällä tarkkailujaksolla. Olimme jo käyneet tutustumassa luokkaan muutaman kerran ennen harjoittelumme alkua, joten emme olleet vieraita oppilaille harjoittelun alkaessa. Tarkkailuviikon jälkeen aloitimme tuntien pitämisen, ja vähitellen luokanopettaja antoi täyden vastuun lähes kaikkien aineiden opettamisesta meille. Draamajakso alkoi heti tarkkailuviikon jälkeisellä viikolla. Draamatunteja pidettiin tunti viikossa. Pari ensimmäistä draamatuntia olivat lämmittelytunteja, joita seurasivat viisi varsinaista draamatuntia. Jouluevankeliumiharjoitukset aloitettiin puolessa välissä harjoittelua eli joulukuun alussa. Viikoittaiset draamatunnit jatkuivat jouluevankeliumiesitys -viikolle saakka.

## 5.1 Laadullisen tapaustutkimuksen tekeminen

Päättöharjoittelun yhteydessä tutkimuksen tekeminen tuntui luontevalta, sillä olimmehan opettajaharjoittelijoina luokan ja koko koulun lähes kaikissa toiminnoissa mukana ja oppilaat tulivat meille kahdeksan viikon aikana tutuiksi (Bryman 1992, 58 - 59). Tässä mielessä *naturalistinen tapaustutkimuksemme* kohdistui harjoitteluviikkoihimme ja tapahtui todellisissa tilanteissa luokassa (ks. Yin 1994). Saimme myös tulevaisuutta ajatellen arvokasta kokemusta tutkimuksen tekemisestä opetettavassa luokassa oman työn kehittämiseksi ja oppilaantuntemisen lisäämiseksi. Tällainen kasvatuksellisten käytänteiden ymmärtäminen ja niiden parantaminen on ominaista *toimintatutkimukselle* (ks. Suojanen 1992, 38; Syrjälä & Numminen 1988, 50).

Draamaa koskevissa tutkimuksissa metodologioiden lähestymistapa on useimmiten kvalitatiivinen (Chaib 1996; Maykut & Morehouse 1994, 169; Taylor 1996; Wolf 1995). Laadullisen tutkimusotteen avulla ongelmaa pystyttiin selvittämään kokonaisvaltaisemmin ja totuudenmukaisemmin (Patton 1990, 49; Varto 1996, 23). Ennen kentälle menoa tutkimustehtävät eivät olleet tarkkaan rajautuneet, eikä meillä teorian rajautumattomuuden vuoksi ollut muodostunut vahvoja ennakkokäsityksiä tutkimusaiheesta (ks. Pakka & Saksman 1994) Kenttävaiheen aikana pystyimme olemaan avoimia kaikkea aiheeseen liittyvää toimintaa kohtaan. Tutkimuksen *etnografisesta* luonteesta kertoo se, että tutkimuksen pääkäsitteeseen, ilmaisurohkeuteen liittyvä teoria ja tutkimustehtävät nousivat tutkimusaineistosta (Donelan 1991). Tutkimuksessa lähemmän tarkastelun kohteena eli tapauksena on viikoittaisista draamatunneista sekä joulujuhlaesityksen valmistelusta muodostunut draamakokonaisuus, tutkimuksemme prosessi. Tässä oppimisympäristössä tarkastellaan erityisesti neljän tapausoppilaan ilmaisurohkeuden kehittymistä. (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1994, 11 - 12.) Tapaustutkimuksen lähtökohtana on tulkita erilaisia ihmisten välisiä tilanteita ja tapahtumia (Syrjälä ym. 1994). Tässä tutkimuksessa pyritään kuvaamaan ja tulkitsemaan oppilaiden, nimenomaan tapausoppilaiden, käyttäytymistä erilaisissa ilmaisutilanteissa draamajakson aikana.

Tapaustutkimukselle, kuten myös toimintatutkimukselle, on tyypillistä, että tutkittava ja tutkija ovat keskenään *vuorovaikutuksessa* (Syrjälä ym. 1994, 14;

Syrjälä & Numminen 1988, 51). Mahdollisimman luonnollista vuorovaikutusta edesauttaa tutustuminen oppilaisiin ja heidän kouluarkeensa, mihin mekin pyrimme ennen kuin ryhdyimme keräämään tutkimusaineistoa. Tutkimuksessamme vuorovaikutus oli vieläpä painottunut siinä mielessä, että emme olleet pelkkiä tutkijoita, vaan samalla myös oppilaiden opettajia. Oppilaat mielsivät meidät lähinnä vain opettajiksi ja suhtautuivat meihin siten luonnollisesti sen sijaan, että olisivat jännittäneet pelkättään tutkijoina toimivia ihmisiä luokassa. Opettaja-tutkijoina toimiminen vaikutti väistämättä luokan toimintoihin, sillä opettaja aina tahtomattaankin vaikuttaa käyttäytymisellään myös oppilaiden asenteisiin, arvoihin ja toimintaan, toisin kuin 'pelkkä' tutkija.

Tapaustutkimus on *kokonaisvaltaista* kuvausta tutkittavasta ilmiöstä (Gall, Borg & Gall 1996, 343; Morse 1994, 224; Patton 1990, 49; Syrjälä 1994). Siinä yhdistyvät eri teoriat, menetelmät ja kokemukset tutkijan tarvitsemalla tavalla. Tapaustutkimuksemme pyrkii kuvaamaan tapauksen yksityiskohtaisesti ja syvällisesti, minkä mahdollisti osaltaan tutkittavien pieni määrä (Patton 1990, 53-54), osaltaan useamman tiedonkeruumenetelmän käyttö (Syrjälä & Numminen 1988, 23-26; Yin 1994). Kysely, oppilaiden kirjalliset työt ja haastattelu olivat menetelmiä, joiden avulla saatiin selville oppilaiden omia ajatuksia itsestään ja kokemuksistaan (Syrjälä & Numminen 1988, 9; 80 - 81). Tutkimuksemme on siinäkin mielessä etnografista, että oppilaat muokkasivat tutkimusta näillä 'puheenvuoroillaan' (Saarilampi 1996, 12; Syrjälä ym. 1994, 68). Siten tutkimuksemme aikana saadut tiedot ovat tapaustutkimuksen ideologian mukaisesti mahdollisimman elämänläheisiä ja yksityiskohtaisia. Kun oppilaiden tuotokset ovat esillä myös tutkimusraportissa, lukija voi muodostaa omat johtopäätöksensä tarkasti kuvailun toiminnan ja autenttisen materiaalin pohjalta, mikä on etnografiselle tutkimukselle ominaista (Syrjäläinen 1991, 41).

Oppilaiden kirjoittamat päiväkirjat jäivät pois tutkimussuunnitelmasta, sillä uskoimme kolmasluokkalaisten olevan vielä kypsymättömiä kirjoittamaan omista tuntemuksistaan päiväkirjoihin. Aiemmat kokemukset ilmaisuharjoituksiin osallistuneiden oppilaiden päiväkirjoista kuudennen luokan oppilailla eivät olleet kovin kannustavia: oppilaat kertoivat lähinnä tuntien kulusta, mutta omista tuntemuksista harjoitusten aikana ei ollut juurikaan mainintoja (Lassila & Leppävuori 1996). Päiväkirjojen



käyttäminen itsearvioinnin osana vaatii lapsilta harjoittelua ja aikaa, jotta kirjoitukset tukisivat heidän oman käyttäytymisensä arviointia ja kehittämistä.

Tutkija-opettajien suorittama havainnointi päiväkirjamerkintöineen ja videointi antoivat tietoa, joka kerättiin mahdollisimman *objektiivisesti*, mutta jossa väistämättä oli jonkin verran subjektiivisuutta mukana, sillä olimmehan koko persoonallamme tutkimuksessa mukana (Syrjälä ym. 1994, 13 -15). Objektiivisen eli kokonaisvaltaisen ja tasapuolisen havainnoinnin suorittaminen on todella vaikeaa, sillä tutkijan odotukset ja arvomaailma vaikuttavat hänen havaintojen keräämiseen ja muistiinkirjoittamiseen (Adler & Adler 1994). Videointi sen sijaan lisää havaintojen objektiivisuutta, sillä videokamera yksinkertaisesti vain tallentaa tunnin tapahtumia. Toisaalta yhdellä videokameralla on mahdotonta kuvata kaikkia tilanteita, eikä tekniikka aina pelaa täydellisesti.

Kvalitatiivisen tutkimuksen *luotettavuuden* kannalta on olennaista, että koottu tieto on kiinteässä yhteydessä tutkittavaan ilmiöön (Syrjälä & Numminen 1988). Luotettavuus voidaan määrittellä lyhyesti "vapaudeksi satunnaisista ja epäolennaisista tekijöistä" (Varto 1996, 103 - 104). Kun tutkimuksessa pystytään vastaamaan asetettuihin kysymyksiin, luotettavuus kasvaa. Pyrkimyksenämme onkin kuvailla draamajakson tapahtumia mahdollisimman tarkasti, jotta oppilaiden pienetkin edistysaskeleet tulisivat lukijan tietoon ja jotta voisimme todistaa jaksolla tapahtuneen kehitystä ilmaisurohkeudessa. Lisäksi tutkimuksen luotettavuutta lisää se, että perehdyimme tutkittaviin ja tutkimusympäristöön ennalta (Ehrnroth 1990).

Tapaustutkimuksessa yleisenä ongelmana on *reliabiliteetin* puute eli tutkimusta ei voida toistaa. Samoja tutkimusmenetelmiä käyttäen on mahdotonta saada samanlaisia tuloksia uusintatutkimuksessa, sillä tapaustutkimuksen kannalta tärkeää kontekstia ei voi luoda täysin samanlaisena uudelleen. Toisaalta tapaustutkimusta ei ole tarpeenkaan toistaa, vaan soveltaa sen menetelmiä uusissa konteksteissa. Tutkimuksemme sisäistä reliabiliuttia lisäsi se, että tutkijoita oli kaksi (Denzin & Lincoln 1994, 295). Tutkimukseen liittyvissä asioissa mielipiteemme olivat samansuuntaisia. Tutkimuksen aineistonkeruun ja raportoinnin aikana käytyjen keskustelujen kautta olemme joutuneet perustelemaan näkemyksiämme toisillemme ja sitä kautta prosessoineet tutkimuksen tuomia ajatuksia tehokkaammin (Adler & Adler 1994).

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta ja toistettavuutta arvioitaessa mainitaan usein *triangulaation* käsite. Triangulaatiotekniikan tarkoituksena on juuri tämän tutkimuksen tavoin yrittää selittää ihmisen käyttäytymistä tutkimalla sitä monesta eri näkökulmasta käyttäen kahta tai useampaa tietojenkeräysmenetelmää, sekä kvalitatiivista että kvantitatiivista (Bryman 1992, 131; Cohen & Manion 1986, 254). Eri metodeja voidaan käyttää joko yhtä aikaa tai vuorotellen. Denzin ja Lincoln (1994, 254) lisäävät, että kohteen on koko tutkimuksen ajan oltava sama. Triangulaatio auttaa ennakkoluulojen eliminoimisessa, jotka perustuvat vain tiettyyn havaintoon (Bogdan & Biklen 1992, 46; Gall ym. 1996, 574). McLeod (1994, 91) korostaa, että saadessaan esimerkiksi haastattelun, kyselyn ja videoinnin avulla samansuuntaisia tuloksia, voi tutkija olla luottavainen tulostensa validiudesta eli hän on saanut tietoa tutkimastaan ilmiöstä.

Aineiston analysoinnissa pyrimme *kokonaisvaltaiseen tulkintaan* jakson tapahtumista (Alasuutari 1993, 21), vaikka se välillä onkin “tasapainottelua yksityiskohtien ja kokonaisuuden tarkastelun välillä”, kuten Saarilampi (1996, 9) osuvasti asian ilmaisee. Kokonaiskuva tutkimuksesta muotoutuu raportoinnin edetessä, ja pyrimme mahdollisimman tarkan kuvailun avulla tuoda jakson tapahtumat varsinkin tapausoppilaiden kohdalla rehellisesti arvioitavaksi ja lukijankin tulkittaviksi.

## 5.2 Tutkimuksen kohteena kolmasluokkalainen

Kolmasluokkalaiselle lapselle koulunkäynti on jo tuttua puuhaa. Hän tietää koulun rutiinit ja pyrkii noudattamaan luokan ja koko koulun kirjoitettuja ja kirjoittamattomia sääntöjä. Usein tämän ikäiselle lapselle koulunkäynti on vielä mieluisaa, mihin vaikuttavat tärkeimpänä asiana oma opettaja ja luokkakaverit.

Yhdeksänvuotias lapsi on kognitiivisessa kehityksessään Piaget'n (1988) jaottelun mukaan vielä suuressa määrin konkreettisten operaatioiden vaiheessa, vaikkakin ajattelu alkaa pikkuhiljaa muuttua käsitteellisemmäksi. Hän pystyy kuvailemaan ja ymmärtämään itseään ja ympäristöään. Hän tarkentaa kieltään ja yrittää käyttää kuvaavia sanoja, jotka tarkoittavat juuri sitä, mitä hän haluaa sanoa. Yhdeksänvuotias puhuu mielellään itsestään kuvaillen itseään tosiasioiden pohjalta. (Keltikangas-Järvinen 1994,

108.) Itsestä kertominen korostui varsinkin harjoittelun alussa, kun monet oppilaat tulivat innokkaina puhumaan itsestään ja omista puuhistaan uusille opettajatuttavuuksille.

Kolmasluokkalaisella voi koulun alkaessa olla pelkoja, turvattomuuden ja osaamattomuuden tunteita, sillä hän alkaa opiskella useita uusia aineita, esimerkiksi vierasta kieltä. Toisaalta uusiin aineisiin suhtaudutaan mielenkiinnolla ja koulutyö on motivoitunutta. Uusien aineiden ja lukutaidon hallinnan myötä myös lukemisen määrä kasvaa huimasti, ja kolmannella luokalla painotetaan lukutaidon säilymistä ja sisälukutaidon harjoittelua. Toisaalta ulkomuisti on tässä ikävaiheessa parhaimmillaan, ja esimerkiksi laulujen sanat, kertotaulun opettelu ja lorut opitaan nopeasti. Lahjakkuuden eri osa-alueet alkavat eriytyä yhdeksän ikävuoden tietämällä. Harrastukset monipuolistuvat ja muodostuvat pysyviksi. Keräily ja luettelointi kiinnostavat, esimerkiksi tarrojen tai lätkäkorttien keräily ovat suosittua ajanvietettä niin tytöillä kuin pojilla. (Kääriäinen 1986, 84 - 89.)

Osaltaan harrastamisen säännöllistymisen myötä myös toverien merkitys kasvaa ja kilpailu ryhmän jäsenenä on mieluista. Yhdeksänvuotias on kiinnostunut vertaisryhmistä, joiden avulla hän voi jatkuvasti tarkistaa minäkuvaansa (Aho 1993, 59). Useimmiten tytöt ja pojat haluavat kuitenkin olla omissa ryhmissään. Uusien aineiden myötä tulevat uudet opettajat sekä harrastusten parissa saadut kaverit ovat uusia ihmissuhteita lapsen laajenevassa maailmassa. Ihmissuhteissa, kuten myös koulun opetustilanteissa, harjoitellaan vuorovaikutustaitoja ja erilaisia rooleja. (Kääriäinen 1986, 84 - 89.) Näiden kokemusten myötä kolmasluokkalainen on jo edistynyt sosiaalisissa taidoissa huomattavasti (Luhtala & Tuominen 1996, 82). Aikuisten tuki on lapsille tärkeää ja lapset viihtyvät vanhempiensa seurassa, mutta auktoriteetteja aletaan myös vastustaa ja yksilöllisyyttä korostaa (Kääriäinen 1986, 86; Luhtala & Tuominen 1996, 81). Tämän ikäisen lapsen tasavertaisuuden vaatimus muita ikätovereitaan kohtaan on voimakas, ja hän vaatii opettajalta tasa-arvoista kohtelua esimerkiksi kotitehtävien suhteen (Aho 1993, 16).

Kolmasluokkalaisella tapahtuu eriytymistä asenteissa ja hän kykenee kirjoittamaan niistä, niinpä esimerkiksi minäkuva on tutkittu vasta kolmannelta luokalta lähtien (Kääriäinen 1986, 54). Kolmasluokkalaisen minäkuvan on todettu

olevan suhteellisen myönteinen (Aho 1993, 59; Kääriäinen 1986, 6; Luhtala & Tuominen 1996). 9-vuotiaan yleisen minäkuvan myönteisyyttä selittää erityisesti menestymisen lukuaineissa, kun taas vaikeudet äidinkielen, matematiikan ja vieraan kielen opinnoissa vaikuttavat kielteisesti minäkuvaan. Toisaalta myönteisyyteen vaikuttavat vahvasti myös omat arvostuksen kohteet, esimerkiksi kouluaineiden kohdalla. Itseen ja kouluun liittyvien asenteiden peruslaatu on kolmasluokkalaisella melko pysyvää. Oppilaan myönteinen käsitys esimerkiksi omista matematiikan taidoistaan säilyy muuttumattomana. (Kääriäinen 1986, 86 - 87.)

Valitsimme tutkimusluokaksi juuri kolmannen luokan, koska tämänikäisillä lapsilla itsekritiikki on vielä melko vähäistä, vaikka he ovatkin herkkiä muiden kritiikille (Aho 1993, 58 - 60). Lapset lähtevät innolla ja ennakkoluulottomasti mukaan uuteen toimintaan, myös sekaryhmätyöskentelyä sisältäviin draamaharjoituksiin. Näin voidaan kannustaa tyttöjä ja poikia työskentelemään yhdessä. Lisäksi kolmasluokkaiset eivät suhtaudu omiin ilmaisusuorituksiin liian vakavamielisesti tai vähättelevästi. Tällaisen suhtautumistavan toivoisi draamaopetuksen avulla jatkuvan edelleen myöhemminkin. Valintaan vaikutti myös se, että olimme aikaisemmin vetäneet draamajakson 2., 4. ja 6. luokan oppilaille ja halusimme kokeilla, kuinka harjoitukset sujuisivat kolmannen luokan oppilailta. Lisäksi tutkimuksen teettämiseen kolmannen eikä esimerkiksi ensimmäisen luokan oppilaille vaikutti se, että 9-vuotiaat osaavat jo vastata esimerkiksi kirjallisiin kyselyihin melko itsenäisesti ja tarkasti. Näin tutkimukseen oli mahdollista saada tarkempaa tietoa lasten omista ajatuksista.

### 5.3 Hiljaisten tapausoppilaiden valinta

Yleensä huomion keskipisteenä olevien 'räiskyvien' oppilaiden sijasta halusimme keskittyä tutkimuksessamme hiljaisempien oppilaiden ilmaisun kehittymiseen. Tutkimusluokan opettajaltakin tullut toivomus huomioida erityisesti hiljaisimmat oppilaat palveli tutkimuksemme päämääriä. Itsekin hiljaisina ja rauhallisina koululaisina ja opiskelijoina hiljaiset oppilaat saivat sympatiamme. Kuten ilmaisurohkeutta määriteltäessä todettiin, ilmaisurohkeuden kehittyminen on nähtävissä pieninäkin edistysaskelina.

Koulun kurinpidon kannalta hiljaiset oppilaat ovat opettajasta miellyttäviä ja jäävät myös siksi usein vaille huomiota. Hiljaisuus voi aiheuttaa myös ongelmia lapsen kasvulle, joten heitä ei saa jättää vähemmälle huomiolle luokan toiminnassa. Halusimme siksi selvittää, miten hiljaisetkin oppilaat voisivat päästä draamatyöskentelyn avulla myönteisellä tavalla enemmän esille luokassa ja saisivat opettajaltakin enemmän huomiota.

Viestintäkäyttäytymisen määrä vaihtelee kulttuureittain ja ihmisiä arvotetaan liikaakin kommunikoinnin perusteella (McCroskey & Richmond 1991). Suomalaisessa kulttuurissa on perinteisesti arvostettu vaikenemista, mitä kuvastaa vanha sananlaskukin ”Puhuminen on hopeaa, vaikeneminen kultaa”. Hiljaisuus on Suomessa sosiaalisissa tilanteissa hyväksyttävämpää kuin esimerkiksi Yhdysvalloissa (Lehtonen & Sajavaara 1985). Tällainen kulttuurien välinen vertailu jopa ylikorostaa esimerkiksi suomalaisten hiljaisuutta kommunikointitilanteissa, vaikka suomalaiset itse eivät koe hiljaisuutta välttämättä niin kielteiseksi ominaisuudeksi. Suomalaisen keskustellessa esimerkiksi italialaisten kanssa voi syntyä ristiriitoja ja väärinymmärryksiä, sillä puheliaamman kulttuurin edustaja voi kokea suomalaisen hiljaisuuden jopa epäystävällisyyden tai välinpitämättömyyden merkiksi (Lehtonen 1994).

Myös kiinalaisessa kulttuurissa hiljaisuutta pidetään arvossa, eikä sitä väheksytä niin kuin usein länsimaisessa kulttuurissa. Kiinassa koululaisten parissa tehtyjen tutkimusten mukaan hiljaisuus ja ujous ovat hyväksytyjä ja tavoiteltavia ominaisuuksia luokkatovereiden keskuudessa (Chen, Rubin & Li 1995; Chen, Rubin & Sun 1992). Hiljaisuus näyttää siis olevan sidoksissa siihen, mihin kulttuurin sitä verrataan: jos suomalaisia verrataan esimerkiksi amerikkalaisiin tai italialaisiin, olemme hiljaisia. Mutta jos meitä kommunikoijina verrataan esimerkiksi kiinalaisiin, olemme niin sanotusti normaaleja puhumisen määrältämme.

Puhuminen ja vaikeneminen riippuu myös paljon persoonallisuudesta ja tilannetekijöistä (McCroskey & Richmond 1991). Lehtonen (1994) toteaa, että ”kaikki ihmiset eivät ole yhtä puheliaita, jotkut ovat enemmän ulospäin suuntautuneita, kiinnostuneita solmimaan uusia ihmissuhteita ja rupattelemaan toisten kanssa tyhjänpäiväisistään asioista. Toiset ovat sulkeutuneempia ja hiljaisempia eivätkä kiirehdi kertomaan elämäntarinaansa jokaiselle satunnaiselle keskustelukumppanille”. (Lehtonen 1994.)

Kaikilla ihmisillä ei ole tarvetta ilmaista itseään suullisesti, eivätkä he silti koe itseään hiljaisiksi. Sen sijaan he usein ilmaisevat itseään mielellään maalaamalla, liikkumalla ja muilla ilmaisun keinoilla, joissa puhetta ei tarvita niin paljon. (Åström 1994, 38) Hiljaisten erilaiset ilmaisukanavat tulisi muistaa myös koulussa ja antaa oppilaille mahdollisuuksia viestiä ajatuksistaan ja tunteistaan eri tavoin. Näihin haasteisiin vastaa draama erinomaisesti monipuolisine ilmaisumahdollisuuksineen.

Hiljaisuutta voidaan pitää haitallisena, jos puhumisen pelko alkaa haitata työtehtävien hoitoa (Lehtonen 1994) ja jokapäiväiset vuorovaikutustilanteet ahdistavat henkilöä itseään (Åström 1994, 38). Ahdistuksen myötä hiljainen alkaa vetäytyä vuorovaikutustilanteista, eikä tuo esille tietojaan ja taitojaan (Rithander 1992, Niirasen 1995, 193 teoksessa). Jos puolestaan henkilö itse ei koe hiljaisuutensa vaikuttavan hänen selviämiseensä vuorovaikutustilanteista, on silloin kyseessä *myönteinen hiljaisuus*. Tällainen ihminen ei koe kielteisenä asiana, että hän kommunikointitilanteissa on useimmiten hiljaa ja kuuntelee toisten mielipiteitä ennemminkin kuin kertoisi omia ideoitaan toisille (ks. Niiranen 1995, 164). Myönteisellä tavalla hiljainen uskaltaa kuitenkin sanoa tarvittaessa omat ideansa toisille. Sivustatarkkailijan roolin vuoksi hän ei kuitenkaan mielellään ota johtajan roolia esimerkiksi ryhmätöissä (ks. McCroskey & Richmond 1991; Rubin, Chen & Hymel 1993).

Hiljaisten oppilaiden syrjäytymistä eli vetäytymistä vuorovaikutustilanteista voidaan ehkäistä tuomalla hiljaisetkin myönteisellä tavalla esiin luokassa mahdollisimman varhain. Näin toisten oppilaiden kuva hiljaisista neutralisoituu. (ks. Rogosch & Newcomb 1989.) Myös hiljaisten ja arkojen lasten tuominen toiminnan keskipisteseen ja heidän piilevien resurssien käyttöönotto hyödyttää Rithanderin (1992) mukaan useimmiten keskipisteenä olevia rohkeitakin lapsia (Niiranen 1995, 193; ks. myös Aho 1996, 51). Draamaharjoitusten avulla hiljaisia saadaan mukaan huomion kohteeksi ja vuorovaikutustilanteisiin ikään kuin huomaamatta. Draamassa käytetään paljon kehoa ja opetellaan puheilmaisun lisäksi kehon kieltä. Erityisesti hiljaiset hyötyvät tästä, sillä he saattavat löytää oman tapansa ilmaista itseään yhdistäen kehon kielen ja sanat. Rithander (1992) korostaa lasten viestivän enemmän toimimalla kuin puhumalla, joten draama on hyvin paljon "lasten omaa kieltä" (Niiranen 1995, 193). Kehollisen ilmaisun opettelun lisäksi erilaisissa puhumisharjoituksissa ja vuorovaikutusleikeissä hiljaiset

oppilaat uskaltavat sanomaan mielipiteitään ja ajatuksiaan, mikä puolestaan vahvistaa heidän itseluottamustaan. Tällaisia periaatteita käytännössä noudattaen luokkatoverit oppivat suhtautumaan hiljaisiin tasavertaisina, kokemuksistaan ja ajatuksistaan kertovina ihmisinä, millä on puolestaan myönteinen vaikutus luokan ilmapiiriin.

Luokkaan ja oppilaisiin tutustumisen alkuvaiheessa tehtävänä oli löytää luokan oppilaista muutama hiljainen oppilas, joita tarkasteltaisiin lähemmin. Oppilaiden valinnassa ja valinnan jälkeen tarkastelussa käytettiin hyväksi useampia tutkimusmenetelmiä, joita esitellään seuraavassa. Aineiston keräämisen aikataulu on nähtävissä taulukossa 1. Taulukossa olevien videoitujen draamatuntien lisäksi on syytä muistuttaa, että oppilaista muistiinmerkittiin havaintoja jo harjoittelun tarkkailuviikolta ja muutama luokan oman opettajan pitämä oppitunti videoitiin niin havaintojen keräämismielessä kuin tutustuttaaksemme oppilaat videointiin.

TAULUKKO 1. Tutkimusaineiston kerääminen

Tutkimusmetodi	Päivämäärä
Minä - aine	4.11.96
Minäkuvakysely (kohdat 3, 5, 6, 15 - 19, 21, 23 - 25, 27 - 38, 40)	5.11.96
I Haastattelu	14. ja 15.11.96
I Videointi	18. ja 20.11.96
II Videointi	25. ja 27.11.96
III Videointi	2.12.96
Vapaa-aika -aine	9.12.96
IV Videointi	9. ja 11.12.96
V Videointi	16. ja 18.12.96
II Haastattelu	18.12.ja 19.12.96

Tutkimusmetodi	Päivämäärä
Joulujuhlaesitysten videointi	19.12.96
II Minäkuva- ja jouluevankeliumikysely	20.12.96

### 5.3.1 Kysely ja kirjoitelmat antavat tietoa oppilaista

Tutkimuksessa haluttiin saada selvyyttä oppilaiden minäkäsityksestä, ja nimenomaan sen myönteisyydestä ja kielteisyydestä. Tutkimuksen tehtävänä oli muun muassa selvittää minäkäsityksen ja ilmaisurohkeuden välistä yhteyttä. Draamaopetuksen yhtenä päätavoitteena on aina minäkäsityksen ja itsetunnon vahvistaminen, joten tutkimuksemme oli tarkoituksenmukaista saada perustietoa siitä, toteutuuko tämä tavoite käytännössä (ks. luku 3.3). Minäkuvakyselyn perusteella oli tarkoitus myös etsiä hiljaisia tapausoppilaita. Jakson lopussa tehdyn samanlaisen minäkuvakyselyn vastauksia verrattiin ensimmäisen kyselyn vastauksiin ja pyrittiin etsimään mahdollisia syitä muutoksiin. *Kyselyt* ovatkin suhteellisen helppo ja nopea tapa selvittää oppilaiden minäkäsitystä (Aho 1988, 1993; Korpinen 1979, 1987, 1990). Tutkimuksen minäkuva-kysely sisälsi sekä valintakysymyksiä että avoimia kysymyksiä (liite 1). Jotkut väittämät olivat sekä kielteisessä että myönteisessä muodossa tai 'tarkistusväittämiä' Avoimet kysymykset, joita oli kolme, tarkistivat osittain valintakysymysten vastauksia. Kyselystä ei haluttu tehdä kovin pitkää ja perusteellista, sillä kyselyllä ei ollut tarkoitus uuvuttaa suhteellisen nuoria vastaajia. Kyselyn jaoin eri osa-alueisiin Korpisen (1979) (Coopersmithia 1959 mukaillen) tutkimuksessaan käyttämän kyselyn mukaan seuraavasti (liite 2):



- a) fyysinen minä
- b) perheminä
- c) kaveriminä
- d) itsetyytyväisyysminä
- e) kouluminä
- f) moraalis-eettinen minä

Minäkuvakysely suoritettiin luokan oppilaille sekä jakson alussa että lopussa. Kysely antoi mainion kokonaiskuvan luokan kaikkien oppilaiden minäkuvasta, mikä samalla lisäsi oppilaantuntemustamme päättöharjoittelussa. Kyselystä jäivät analysointivaiheessa pois kokonaan perhe- ja moraalis-eettistä minää koskevat väittämät sekä muutamia väittämiä muista osioista, sillä niistä saadut tiedot eivät liittyneet kiinteästi ilmaisurohkeuden kehittymiseen. Tutkimustehtävien kannalta merkitykselliset väittämät on kursivoitu kyselyssä (liite 2).

Kyselyyn vastaamiseen käytettiin aikaa kokonainen tunti. Väittämät käytiin yhdessä läpi kohta kohdalta, koska lasten oli vaikea miettiä, miten vastata kielteisiin tai myönteisiin väittämiin. Oppilaita helpotti ohje, jonka mukaan he vastasivat, oliko väittämä totta vai ei. Valinnan helpottamiseksi esimerkiksi väittämän “en ole sellainen kuin haluaisin olla” kohdalla oppilaille korostettiin, että he vastaisivat sen mukaan, miltä heistä useimmiten tuntuu. Avoimet kysymykset olivat lasten mielestä helposti ymmärrettäviä, eikä niitä tarvinnut selvittää sen tarkemmin.

Molempien kyselyjen ohessa oppilaat vastasivat myös *sosiogrammi* -kyselyyn (liite 3), jossa oppilaiden tuli valita luokastaan työskentelypari, salaisuuden kuuntelija sekä luokan organisaattori. Sosiogrammi ei juurikaan antanut haluttua tietoa oppilaiden sosiaalisista taidoista, vaan pelkästään tietoa senhetkistä kaverimielityksistä luokassa (ks. Gresham 1988). Sosiogrammin avulla saimme kuitenkin kokonaisvaltaisen kuvan luokan kaverisuhdeverkostosta (liite 4). Saatuihin tuloksiin on suhtauduttava kriittisesti, koska kolmasluokkalaisten kaverisuhteet voivat vielä vaihdella melko herkästi esimerkiksi sen perusteella, onko joku luokkatovereista ollut edellisenä päivänä vaikkapa parina liikuntatunnilla. Toisaalta luokassa oli nähtävissä myös parhaiden kavereiden muodostamia kaksikkoja, jotka valitsivat toisensa joka kohtaan.

Kyselyn vastaukset kertoivat yleisesti ottaen luokan oppilaiden suhteellisen myönteisestä minäkuvasta. Tämä tuki aikaisempia, esimerkiksi Ahon, tutkimustuloksia kolmasluokkalaisten minäkuvasta (ks. luku 5.1). Vain pari oppilasta vaikutti suhtautuvan itseensä kriittisesti tai pitävänsä itseään huonona koulussa. Nämä oppilaat eivät havaintojen perusteella olleet kuitenkaan kovinkaan hiljaisia ja huomaamattomia tunneilla. Täytyy muistaa, että olimme tehneet jo ennen kyselyn toteuttamista havaintoja oppilaisista ja huomanneet luokassa hiljaisia oppilaita, jotka vaikuttivat rauhallisilta, eivätkä juuri käyttäneet puheenvuoroja tunneilla. Kyselyn avulla pyrittiinkin vahvistamaan näitä oletuksia. Ehdotuksia tapausoppilaisiksi oli useita, joista loppujen lopuksi valittiin neljä luonteeltaan mahdollisimman erilaista hiljaista persoonaa. Kolmen tytön ja yhden pojan ilmaisurohkeuden kehitystä pystyimme kuvaamaan tarkasti ja lukijankin mielenkiinnon säilymistä ajatellen määrällisesti sopivan verran. Myös luokan opettaja hyväksyi ja vahvisti valittujen oppilaiden sopivan hiljaisiksi tapausoppilaisiksi.

Erityisesti kyselyn avoimet kysymykset palvelivat hiljaisten valinnan vahvistamisessa, sillä ne paljastivat kolmen oppilaan kohdalla heidän jännittävän suuremman joukon edessä esiintymistä. Toisaalta kukaan ei kirjoittanut olevansa hiljainen ja haluavansa olla esimerkiksi puheliaampi tai rohkeampi, mutta vastauksissa ei ollut yleensä ottaenkaan mainintoja luonteenpiirteistä. Monivalintakohdat eivät olleet yhtä informatiivisia, sillä vain yksi ehdotetuista tapausoppilaisista myönsi jännittävänsä vastaamista tunnilla ja yksi koki luokan edessä puhumisen vaikeaksi. Kyselyn epätarkkuudesta kertoo useiden väittämien poisjäämisen lisäksi se, ettei niissä suoraan kysytty hiljaisuudesta mitään. Toisaalta ei voida olla varmoja siitä, olisiko kukaan vastannut pitävänsä itseään hiljaisena, jos hiljaisuus ei häiritse itseä tai omia luonteenpiirteitä ei kykene vielä erittelemään kovin tarkasti.

Kyselyt paljastivat lasten suhtautumisen tarkasti rajattuihin asioihin, mutta *kirjoitelmat* antoivat tietoa heidän ajattelumaailmastaan kokonaisvaltaisemmin (ks. Bogdan & Biklen 1992, 132). Itsekirjoitettu aines on lasten tuottamaa, eikä tutkija voi vaikuttaa siihen omalla käyttäytymisellään tai ennakkoluuloillaan, kuten esimerkiksi haastattelussa voi joskus käydä. Kirjoitelmat eivät olleet tässä tutkimuksessa päätiedonlähde, vaan niitä käytettiin apuna tapausoppilaiden kuvailussa ilman tarkkaa analysointia. Minä -aineessa lapset saivat kertoa vapaasti omasta itsestään ja esimerkiksi perhees-

tään. Kyseisestä aineesta saattoi havaita konkreettisesti, että kolmasluokkalainen lapsi keskittyy vielä melko paljon konkreettisiin asioihin, sillä hänen on esimerkiksi vaikeaa kertoa omista luonteenpiirteistään ja ominaisuuksistaan (Keltikangas-Järvinen 1994, 108). Odotimme, että lapset olisivat arvioineet luonteenpiirteitään, mutta vain yksi oppilas kertoi niistä. Sen sijaan harrastuksista, perheestä ja itselle hiljattain tapahtuneista asioista on kolmasluokkalaisten helpompi kertoa (Keltikangas-Järvinen 1994, 108), minkä huomasi Vapaa-aika -aineista. Tämä seikka antoi edelleen varmistusta draama-oppimispäiväkirjan käytön hataruudesta tiedonlähteenä, joten sen kirjoittamista ei edes aloitettu. Oppilaat askartelivat kuitenkin Minä-kansion, johon he keräsivät kuvia itsestään pienenä sekä lyhyitä tarinoita liittyen omaan henkilöhistoriaan ja piirustuksia omasta lähiympäristöstään. Tällaisen kansion kokoamisella lapsi käy läpi elämänvaiheitaan ja samalla pohtii omaa minuuttaan. Näin vahvistetaan lapsen minäkäsitystä (esim. McDonald 1980).

### 5.3.2 Osallistuva havainnointi ja videointi tiedonkeruumenetelminä

*Osallistuva havainnointi*, jota laadullisessa tutkimuksessa käytetään usein yhtenä tiedonkeruumenetelmänä kyselyn tai haastattelun lisäksi (Adler & Adler 1994) oli päämetodi tutkimuksessamme yhdessä videoinnin kanssa. Osallistuvassa havainnoinnissa tutkijalla on aktiivinen rooli ja hän osallistuu tutkittavien kanssa aitoihin tilanteisiin (Syrjäläinen 1990, 16), joihin liittyy niin kielellinen kuin ei-kielellinenkin vuorovaikutus (Patton 1990, 229). Osallistuvan havainnoinnin etuna on se, että tutkittavan ryhmän on vaikea olla roolissa havainnoivan tutkijan läsnäollessa (Borg & Gall 1989, 392; Patton 1990), sillä havainnointi tapahtuu useimmiten tutkittavien tietämättä. Tässä tutkimuksessa oppilaille kyllä mainittiin pienimuotoisen tutkimuksen teosta ja lasten vanhemmille asiasta tiedotettiin, mutta asiaa ei koskaan korostettu tunneilla tai muissakaan yhteyksissä koulussa. Osallistuvan havainnoinnin onnistumiseen vaikutti se, että olimme luokassa luonnollisessa roolissa, opettaja-harjoittelijoina. Oppilaat tosin kyselivät joskus, mitä kirjoitimme päiväkirjaan (ks. Niiranen 1995, 141), mutta sen suuremmin he eivät tutkijan roolejamme kummastelleet.

Havainnointi on erityisen hyvä keino saada tietoa erityisesti lapsista ja heidän käyttäytymisestään. Havaintomme antoivat hieman ristiriitaista tietoa joistakin kyselyn vastauksista. Esimerkiksi eräs tapausoppilaista vastasi, ettei hänen ole vaikea puhua luokan edessä, vaikka häntä havaintojen perusteella näytti melkoisesti jännittävän. Näiden ristiriitaisuuksien vuoksi jouduimme pohtimaan lasten vastauksia itseään koskeviin kysymyksiin syvällisemmin eli sitä, mikä tieto oli luotettavinta: lasten vastaukset vai tutkijoiden havainnot?

Osallistuvan havainnoinnin haittana on *reliabiliteetin puute*, sillä havainnot on vaikea tilastoida ja yleistää (Bryman 1992, 88 - 89). Toisaalta pitää muistaa, että tapaustutkimuksen luonne yleensäkin on ainutlaatuinen ja tuloksia mahdotonta yleistää. Mahdollisimman aitoja havainnot tehdäkseen toimintaa pitäisi seurata mahdollisimman kauan, että tutkittavien 'esittäminen' vähenisi minimiin ja esimerkiksi luokan kuviot ja rutiinit tulisivat tutuiksi (Bogdan & Biklen 1992, 30). Havainnoitsijan tulisi huomioida myös se, kuinka erilaista yksilön käyttäytyminen on muiden läsnäollessa tai vastaavasti hänen ollessaan yksin. Tutustumisjaksoimme luokassa sekä osallistuminen luokan kaikkeen toimintaan opettajina poistivat nämä ongelmat: oppilaat uskalsivat olla luonnollisia tilanteessa kuin tilanteessa.

Ongelmaksi osallistuvassa havainnoinnissa voi muodostua myös *objektii-visuuden säilyttäminen* (Patton 1990, 55). Tunteiden poissulkeminen varsinkin toiminnassa mukana ollessa on vaikeaa, muuten tehdyistä havainnoista tulee helposti yksipuolisia. Ennakkokäsityksistään tulisi olla tietoinen, jotta ne eivät vaikuttaisi tuloksiin lisäten epäluotettavuutta. Tutkimuksen luotettavuuden kannalta on myös olennaista, että tutkija tekee itselleen selväksi, havainnointinsa kohteet, eikä kiinnitä huomiota epäolennaisiin seikkoihin (vrt. Bogdan & Biklen 1992, 30). Havaintojen teko tutkimuksemme aikana oli vapaamuotoista. Meillä ei ollut erillisiä, täytettäviä havainnointilomakkeita, vaan kirjassimme ylös tuntien tapahtumia keskittymällä hiljaisten oppilaiden käyttäytymiseen.

Osallistuvassa havainnoinnissa ongelmaksi nousee edelleen *useiden asioiden yhtäaikaisuus*, mistä seuraa havaintojen muistiinpainamisen vaikeus. Luokassa tapahtui niin paljon asioita yhtä aikaa, että täydellinen keskittyminen hiljaisten 'etsimiseen' ja seuraamiseen oli mahdotonta. Lisäksi olimme oppilaille opettajia, ja vaikka

seurasimmekin joskus tunteja sivusta oppilaat usein pyysivät meitä auttamaan joissakin tehtävissä, joten luokan tapahtumien tarkka havainnointi oli mahdotonta. Lisäksi tunnin tapahtumien muisteleminen ja kirjaaminen jopa heti tunnin päätyttyä oli usein vaivalloista, sillä opettajan roolin takia meillä oli velvollisuuksia myös välituntisin ja oma muisti oli loppujen lopuksi aika lyhyt kirjaamaan tarkkoja havaintoja tunteista.

Tilanteiden muistiinkirjoittaminen, valokuvaaminen ja videoiminen helpottavat asioiden ja tapahtumien mieleenpalauttamista ja havaintojen tulkitsemista (Syrjäläinen 1990, 18). Päiväkirjamerkintämme tunteista eivät olleet useista edellä mainituista syistä kyllin tarkkoja, ja niinpä meidän oli hyvä käyttää myös *videointia* antamaan tukea omille havainnoillemme tutkittavista sekä tarkentamaan muiden keruumenetelmien antamaa tietoa. Videokamera tallensi tietoa objektiivisesti (Anderson & Scheel 1994). Oppilaat saivat tutustua kameraan ja kuvaamiseen yhden päivän ajan ennen varsinaisen tutkimuskuvaamisen aloittamista ja he suhtautuivat yllättävän luontevasti kameran ja kuvaajan läsnäoloon varsinkin draamatunneilla. Vain muutamat oppilaat ujostelivat joskus huomattessaan heitä kuvattavan ja vain pari kertaa kamera sai tallentaa sille kohdistutettua pelleilevää esittämistä.

Videointi osoittautui merkittävimmäksi tiedonlähteeksi ilmaisurohkeuden kehittymisen kuvailussa ja analysoinnissa, sillä tutkijoiden havaintojen muistiinmerkittäminen tunteista muuttui yhä niukemmaksi jakson edetessä. Aineiston analysointivaiheessa huomasimme jonkin verran aukkoja videomateriaalissakin, esimerkiksi akku oli loppunut tunnin loppuvaiheessa tai tapausoppilaat olivat eri pienryhmissä, jolloin heidän yhtäaikainen kuvaaminen oli mahdotonta. Koska toinen tutkijoista oli kuvaajana, videointi oli kohdistetumpaa kuin mitä se olisi ollut esimerkiksi kameran seisoessa vain yhdessä nurkassa. Yhdellä kameralla ja kuvaajalla oli kuitenkin mahdotonta saada kaikki ennalta arvaamattomasti etenevät tilanteet kokonaisuudessaan nauhalle, sillä tutkittavat liikkuvat nopeasti tilan laidalta toiselle kuvauksen ulottumattomiin tai he jäivät toisten oppilaiden taakse. Lisäksi äänenlaatu videossa ei ollut aina kovin laadukas, minkä johdosta joitakin tapausoppilaiden kommentteja ei kuulunut selvästi.

Videoimalla draamatunteja ja muita ilmaisutilanteita saatoimme palata niihin yhä uudestaan ja tehdä tarkempaa analyysia oppilaista kuin pelkällä muistiinpanojen kirjoittamisella (Grönfors 1982, 141; Leinhardt 1988, 493 - 494). Videomateri-

aalin analysointi tapahtui käytännössä siten, että kumpikin tutkijoista valitsi yhden tarkkailtavan kerrallaan ja teki muistiinpanoja tapausoppilaan ilmaisurohkeuteen liittyvästä toiminnasta sekä draamatunneilla että jouluevankeliumin tekemisen aikana. Tämän jälkeen tarkkailtavia vaihdettiin keskenään ja katsottiin koko jakson tapahtumat uudelleen läpi heidän kohdaltaan. Näin tarkastelimme kaikkia tapausoppilaita, joten yhteensä katsoimme draamaopetusjakson videolta ainakin neljä kertaa. Kunkin tapausoppilaan kohdalla vaihdoimme mielipiteitämme oppilaiden ilmaisusta ja siinä tapahtuneesta rohkaistumisesta ja keräsimme muistiinpanot tutkimustuloksia varten. Toinen tutkijoista saattoi tarkastelun aikana huomata lisää yksityiskohtia oppilaiden ilmaisusta. Tällainen tarkastelutapa lisäsi tutkimuksen luotettavuutta. Näkemyksemme oppilaiden ilmaisurohkeuden kehittymisestä olivat samansuuntaisia. Tällainen videoitten analysointimenettely varmisti mahdollisimman tarkan kuvan muodostamisen oppilaiden ilmaisusta ja helpotti raportoimaan pienetkin edistysaskeleet ilmaisurohkeuden kehittämisessä.

Kyselystä saamamme esiintymisjännitystä ja puhumisvaikeuksia koskevien tietojen (ks. luku 5.3.1) lisäksi tapausoppilaiden valinnassa autoivat huomattavasti enemmän muistiinmerkityt ja videomateriaalin pohjalta tehdyt havainnot. Yhteisiä perusteluja neljän **hiljaisen** oppilaan, yhden pojan ja kolmen tytön, valinnalle olivat:

- tunnilla vähäinen viittaaminen
- eivät huutele tunnilla vastauksia tai kysele viittaamatta
- hiljainen ja rauhallinen olemus
- äänenkäyttö melko arkaa
- tyttöillä suppea kehon käyttö
- auktoriteetin kunnioittaminen ja totteleminen vastaan sanomatta
- kertovat omista tekemisistään vain kysyttäessä
- ei itsekehua eikä toisen ihailun tavoittelua

### 5.3.3 Haastattelu tarkentaa kuvaa tapausoppilaista

*Haastattelun* avulla voidaan nähdä haastateltavan näkökulma asioihin, mitä havainnoinnin avulla ei voida tehdä (Patton 1990, 278). Lisäksi yleensä kyselyssä esiintyvät ongelmat voidaan haastattelussa minimoida. Oppilas voi kysyä, jos hänellä on epäselvyyksiä, ja haastattelija voi täsmentää ja tehdä lisäkysymyksiä. Haastattelun etuna on myös se, että suorittamisen kulkuun vaikuttavista tekijöistä, kuten ympäristöstä, yksilöstä ja vuorovaikutustilanteesta, voidaan tehdä havaintoja. (Hirsjärvi & Hurme 1985, 50-51.)

Haastattelimme tapaushenkilöitämme sekä jakson alussa että lopussa. Haastattelut tapahtuivat rauhallisessa paikassa, joten oppilaat saivat keskittyä vastaamiseen ilman häiriötä. Haastattelut nauhoitettiin, mistä oli etua tulkinnessa: lasten sanomisia oli helppo tarkistaa nauhalta (Bell 1993, 96). Tapausoppilaita näytti hieman jännittävän mikrofoniin puhuminen, mutta lämmittelykysymysten jälkeen vastaaminen muuttui rennommaksi (ks. Bogdan & Biklen 1992, 96). Varsinaiisiin teemaamme liittyviin ytimekkäisiin kysymyksiin tapaushenkilömme vastasivat usein melko lyhyesti, ja välillä haastattelijan oli johdateltava haastateltavaa ja tarkistettava hänen vastauksiinsa.

Haastattelut suoritettiin *teemahaastatteluna*, jossa haastattelija pyrkii ohjaamaan haastateltavan tiettyihin asiakokonaisuuksiin (Hirsjärvi & Hurme 1985, 25-38; Patton 1990, 289). Tämä puolistrukturoitu haastattelumenetelmä toimii siten, että haastattelija pitää sovitusta asiakokonaisuuksista kiinni antamatta haastateltavan johdattaa keskustelua liikaa. Ensimmäisessä haastattelussa teemoina olivat koulunkäynti, kaveripiiri ja harrastukset, ryhmätyötaidot, ilmaisu (lähinnä käsityö, kuvaamataito, kirjoitelmat) ja esiintyminen. (Toisen haastattelun teema: ks. luku 9). Ensimmäisen haastattelun avulla tarkistettiin muutamia kyselyn kohtia sekä avointen kysymysten vastauksia. Haastattelu tuki kyselystä saatuja tietoja siitä, että tapausoppilaat eivät jännittäneet juurikaan luokassa esiintymistä, mutta koulun edessä esiintyminen sen sijaan jännitti. Lisäksi haastattelu lisäsi yleistietoa oppilaista. Ilmaisurohkeuden kannalta haastattelusta saatiin tietoa siis jännittämisestä, mielirooleista, mielikuvituksen käytöstä sekä muista ilmaisukanavista ja tyytyväisyydestä niihin.

#### 5.4 Myönteiset hiljaiset

Kyselyn vastaukset antoivat kuvan tapausoppilaista, jotka olivat suhteellisen tyytyväisiä itseensä ja joilla edelleen haastattelun mukaan oli hyvä ja turvallinen olo luokassa ja koulussa. Havaintomme tukivat näitä väitteitä, eikä tapausoppilaita havaittu syrjittävän luokassa hiljaisuutensa perusteella. Jokainen tapausoppilaista valittiin sosiogrammissa ainakin yhdessä osiossa ja esimerkiksi Saara oli tyttöjen keskuudessa suosituin hoitamaan yhteisiä asioita (ks. liite 4). Kaikki tapausoppilaat olivat kiinnostuneita toisten esittämistä näytelmistä ja kertomuksista, mitä vahvisti myös kysely. Eniten hiljaisuus näytti vaikuttavan vuorovaikutuksen laatuun koko luokan työskennellessä jonkin aiheen parissa hiljaisten tarkkaillessa tilanteita rauhallisesti sivusta ja kommentoimatta asioita spontaanisti ääneen. Lisäksi he eivät ottaneet ryhmätöissä helposti johtajan roolia, vaan osallistuivat ryhmän toimintaan hiljaisemmin. Vaikka tapausoppilaat olivat toki melko näkymättömiä ja kuulumattomia luokassa, he kertoivat ajatuksistaan kysyttäessä, eikä heidän hiljaisuutensa näyttänyt suuresti häiritsevän selviytymistä arkisesta koulutyökentelystä vuorovaikutustilanteineen. Mielenkiintoista oli todeta myös se, että kaikki tapausoppilaat ilmaisivat itseään mielellään muulla tavoin kuin puhumalla ja olivat tyytyväisiä omiin juttuihinsa, käsityön ja kuvaamataidon töihinsä.

Näiden tietojen perusteella emme nähneet aiheelliseksi luokitella tapausoppilaita Koskenniemen (1982, 101) mukaan tyypillisiin syrjässä olijoihin: eristyjiin, sivuutettuihin tai torjuttuihin. Lisäksi tällainen tyypittely olisi ollut korostuneesti leimaavaa ja vaikuttanut suurestikin ennakko-odotuksiimme oppilaiden ilmaisutaidoista. Halusimme sen sijaan luonnehtia tapausoppilaita persoonallisina hiljaisina ja kuvata heidät myönteisinä hiljaisina viitaten hiljaisuuden määritelmiin kappaleessa 5.3. Tällainen positiivinen suhtautuminen hiljaisuuteen ei rajoittanut tutkijoidenkaan odotuksia hiljaisten oppilaiden ilmaisukapasiteettia kohtaan. Esittelemme seuraavaksi tapausoppilaat: **Titan, Saaran, Villen ja Katjan**. Heidän kuvailussaan olemme käyttäneet apuna ensimmäistä kyselyä, haastattelua ja lasten Minä- ja Vapaa-aika -aineita sekä omia havaintojamme luokasta. Kursivoitu teksti on oppilaiden omia sanoja.



#### 5.4.1 Herkkä ja pohdiskeleva Titta

*“Olen 9-vuotias tyttö, ja olen kolmannella luokalla. Minä pidän paljon käsitöistä, kaikista mieluiten kumminkin virkkaan, kirjoitan myös paljon tarinoita. Olen rauhallinen ja herkkä luonteeltani.”*

Titta on luonteeltaan rauhallinen ja auttavainen tyttö. Hän istuu tuntien aikana rauhallisesti paikallaan vaeltelematta luokassa ja seuraten tarkasti luokan tapahtumia. Hän keskittyy hyvin omiin töihinsä, varsinkin kuvaamataidon tunneilla. Hänen perusilmeensä on hieman vakava, vaikkakin hän myös hymyilee silloin tällöin. Titta on tunneilla melko huomaamaton, sillä hän ei osallistu tunnin kulkuun viittaamalla tai olemalla muulla tavoin esillä.

Titta puhuu hiljaisella äänellä, mutta selkeästi. Hän ei kuitenkaan koe luokan edessä puhumista vaikeaksi, eikä jännitä vastaamista tunnilla. Sen sijaan hän jännittää esiintymistä koko koulun edessä. Joulukuvaelmassa Titta haluaisi olla enkeli ja hänellä voisi olla jonkin verran vuorosanoja. Lisäksi hän olisi valmis olemaan kertojana, jos saisi lukea sanansa paperista.

L: *Jännittääkö sua jotkin tilanteet koulussa?*

T: *Semmonen mua jännittää, jos joutuu päivänavauksissa esittämään.*

L: *Onko sua aina jännittänyt. vai onko se tullut nyt vasta?*

T: *Mua on aina jännittänyt.*

L: *Mutta pystytkö sä kuitenkin puhumaan?*

T: *Pystyn.*

Titta on ylpeä koulusaavutuksistaan ja tyytyväinen koenumeroihinsa. Hän ei tunne olevansa huono koulussa. Titta kokee olevansa *käsitöissä ihan hyvä ja äidinkieleessä, koska kirjoitan ja luen paljon*, hän tekee myös käsitöitä kotona. Tytön vahvoja alueita on myös kuvaamataito ja hän maalaa kotonakin tauluja. Sekä kuvaamataidon että käsityön töistä on niin hänelle ja kuin hänen perheelleenkin iloa. Mielikuvituksen käyttö on Titalle helppoa niin juttujen kirjoittamisessa kuin kuvallisissakin töissä. Titta

ei näe itseään kauniina, vaikka vastaa olevansa tyytyväinen siihen miltä näyttää. Epäonnistumisesta ei Titalle omien sanojensa mukaan tule paha mieli. Myönteisestä minäkuvasta kertoo se, että hän on mielestään onnellinen ja tyytyväinen itseensä juuri sellaisena kuin on, eikä toivo olevansa joku toinen. Muutosta ulkoisessa olemuksessa Titta kuitenkin toivoisi, sillä hän haluaisi olla *pitempi ja tummahiuksisempi*.

Titalla on omasta mielestään turvallinen olo luokassa. Hän mainitsee haastattelussa, että hänellä on luokassa kolme kaveria; Iida, Salla ja Roosa. Sosiogrammissa hän ei kuitenkaan valitse ketään em. tytöistä, vaan melko lähellä istuvan Iiriksen sekä parikseen että salaisuuden kuuntelijaksi kuin myös luokan organisaattoriksi. Titan valitsi parityöskentelyyn ja organisaattoriksi Salla. Titta pitää itseään luotettavana ystävänä ja kokee olevansa tärkeä ystävilleen. Hän ei mielestään ole suosittu kavereidensa keskuudessa. Ryhmätöissä Titta kuuntelee toisten ideat, mutta uskaltaa sanoa myös omat ajatuksensa toisille. Titta vakuuttaa ottavansa parikseen kenet tahansa luokkatovereistaan, vaikka poikien kanssa työskentely tuntuu hänestä hieman vaikeammalta.

#### 5.4.2 Harkitseva ja hymyilevä Saara

*“Koulun jälkeen syön, leikitän koiraani, vien sitä ulos. Olen joskus kavereiden kanssa. Olen ulkona ja teen lumesta jotakin, jos on lunta”.*

Saara on hiljainen ja hymyileväinen tyttö. Hän keskittyy omiin tekemisiinsä lähes aina sataprosenttisesti, mutta seurailee myös katseellaan luokan tapahtumia. Hän ei mielestään jännitä vastaamista tunnilla tai esiintymistä luokan edessä. Nämä vastaukset hieman ihmetyttivät, sillä tytön koko olemus esiintymistilanteissa viestitti päinvastaista: hiljainen ääni värisi, vartalo oli jännittynyt ja hän vältteli yleisöön päin katsomista. Haastattelussa Saara kuitenkin myöntää jännittävänsä esiintymistä koulun edessä. Hän ei haluaisikaan joulujuhlissa esiintyä pääroolissa tai olla kertojana, koska ei haluaisi esiintyä yksin. Lyhyen vuorosanan hän voisi sanoa.

Saara on tyytyväinen itseensä, hän on mielestään kaunis ja on tyytyväinen siihen, miltä näyttää. Hän kokee olevansa onnellinen, eikä toivo olevansa joku toinen. Minäkuvan myönteisyydestä kertoo edelleen se, ettei Saara halua muuttaa itsessään mitään, vaan hän haluaa *olla samanlainen kuin nyt*. Saaralle ei tule paha mieli epäonnistumisesta. Hän on myös ylpeä koulusaavutuksistaan ja tyytyväinen koenumeroihinsa. Hän ei koe olevansa huono koulussa. Saara tuntee olevansa hyvä *käsityössä ja hiihdossa*. Kaikenlainen käsillä tekeminen ja liikkuminen miellyttävät Saaraa. Käsitöihinsä Saara on aina ja kuvaamataidon töihinsä yleensä tyytyväinen ja tarinoiden kirjoittamisessa saa käyttää vapaasti mielikuvitusta.

L: *Tykkätkö kirjoitella omia juttuja?*

S: *Joo.*

L: *Mikäs niissä on mukavaa?*

S: *Saa kirjoittaa kaikkea.*

L: *Onko sulla paljon ideoita päässä, mitä sä haluaisit kirjoittaa?*

S: *Joo.*

L: *Onko sulla omasta mielestä vilkas mielikuvitus?*

S: *Joo.*

L: *Oletko tyytyväinen kirjoitelmiisi?*

S: *Joo, olen.*

L: *Mikäs niissä on semmoista, mihin olet tyytyväinen?*

S: *Niissä on kaikkia kivoja juttuja.*

Ryhmätöissä Saara kuuntelee toisten ideat, mutta ei mielellään itse ehdota ensimmäisenä ideoitaan toisille. Saara valitsi sosiogrammissa parityöskentelyyn ja salaisuuden kuuntelijaksi Veeran, organisaattoriksi Iiriksen. Saarana puolestaan valitsi parityöhön ja salaisuuden kuuntelijaksi Iiris, organisaattoriksi Saaran valitsi neljä tyttöä. Saara on mielestään luotettava ystävä ja tärkeä ystävilleen, hän kokee olevansa suosittu kavereidensa keskuudessa. Saara ottaisi luokasta parikseen kenet tahansa, mutta myöntää haastattelussa, että parin pitäisi olla mieluummin tyttö.

### 5.4.3 Miettiväinen ja innostuva Ville

*“Minä harrastan jääkiekkoa ja toissa talvena ja kesällä minä harrastin jalkapalloa, nyt minä harrastan koripalloa.”*

Ville on hymyileväinen ja sympaattinen poika. Hän istuu usein, toisin kuin muut tapausoppilaat, hieman levottomasti pulpettinsa ääressä; hän on ikään kuin pienessä liikkeessä koko ajan ja näprää käsissään jotain. Ville puhuu yleensä melko hiljaisella äänellä, eikä sanoista tahdo saada selvää. Hän on luokassa hiljainen oppilas, eikä viittaa kovin ahkerasti. Hän puhuu vain omalla vuorollaan, eikä möläyttele vastauksia milloin huvittaa. Ville ei jännitä vastaamista tunnilla, eikä häntä *jännitä missään tilanteessa* koulussa, mutta luokan edessä hänen on mielestään vaikea puhua.

Ville on suhteellisen tyytyväinen käsityön ja kuvaamataidon tuotoksiinsa sekä käyttää mielikuvitusta ja tietojaan hyväksi piirtämisessä ja juttujen kirjoittamisessa. Ville oli silminnähdessä innostunut rooleistaan tarkkailuviikolla seuraamallamme tunnilla, jolla oppilaat harjoittelivat valmiiseen tekstiin pohjautuvia näytelmiä pienryhmissä. Roolimieltymyksestään Ville kertookin seuraavaa:

*L: Minkälaisissa rooleissa sä tykkäät olla?*

*V: Kaikissa eläimissä.*

*L: Minkälaisen roolin sä haluaisit, jos me tehdään joulunäytelmä koulun joulujuhliin?*

*V: Vaikka jonkun joulupukin.*

*L: Entä, jos olisi jouluevankeliumi?*

*V: No, en mä oikein tiedä.*

*L: Voisitko olla jossain pääroolissa?*

*V: Voisin mä olla.*

*L: Jossa olisi paljon vuorosanojakin?*

*V: No, kyllä.*

Kysely kertoo Villen hieman kielteisestä minäkuvasta. Hän on kyllä tyytyväinen ulkonäköönsä, mutta ei koe itseään kovin onnelliseksi. Epäonnistuminen ei kuitenkaan aiheuta Villelle mielipahaa. Hän kokee olevansa huono koulussa, eikä myöskään ole ylpeä koulusaavutuksistaan. Koenumeroihinsa Ville on kuitenkin tyytyväinen. Urheilu on Villelle tärkeää ja hän kokeekin olevansa *hyvä koripallossa, koska valmentajakin sanoo, että olen hyvä kulettamaan palloa*. Ville haluaisi muuttaa *vähän paremmaksi urheilutaitoa, että pärjäisin paremmin*.

Sosiogrammin mukaan Ville haluaisi tehdä paritöitä Riston kanssa. Samaisen pojan hän valitsi myös salaisuuden kuuntelijaksi sekä luokan organisaattoriksi. Villeä puolestaan ei valinnut kukaan parikseen tai salaisuuden kuuntelijaksi, sen sijaan organisaattoriksi hänet valitsi Simo. Ville pitää itseään tärkeänä ja luotettavana ystävilleen. Hän ei kuitenkaan koe olevansa suosittu kavereidensa keskuudessa. Ryhmätöissä Ville mieluummin kuuntelee toisten ideat ensin, mutta uskaltaa silti sanoa omankin mielipiteensä. Hän ei ottaisi ketä tahansa luokasta parikseen, vaikka hän ei enää haastattelussa ole niin varma kielteisestä kannastaan.

#### 5.4.4 Haaveileva ja herttainen Katja

*“Minä tykkään uida, lukea, kirjoittaa, askarrella, piirtää, värittää, ommella ja leikkiä. Minä inhoan laskea matikkaa ja murjottaa.”*

Katja on herttainen ja hymyileväinen tyttö. Hänen liikkumisensa ja äänenkäyttönsä luokassa on arkaa. Hän istuu rauhallisesti paikallaan seuraten yleensä tarkkaavaisesti opetusta ja puhuen vain vuorollaan. Katja on tapaushenkilöistä haaveilevaisin.

Katja jännittää vastaamista tunnilla ja esiintymistä koko koulun edessä, mutta ei koe puhumista luokan edessä vaikeaksi. Katja kertoo aina inhonneensa esittämistä, mutta lisää, että päiväkodissa esiintyminen katsojille oli oikeastaan aika hauskaa. Joulujuhlaesityksen roolivalinnasta Katja kertoo seuraavaa:

L: *Jos tekisimme joulujuhlaan kuvaelman, mikä sinä haluaisit olla?*

K: *Tonttu.*

L: *Haluaisitko vuorosanoja?*

K: *En.*

L: *Miksi?*

K: *Mulla on liian hiljainen ääni.*

L: *Mutta se ei kuitenkaan jännitä sua?*

K: *Jännittää, jos mä yksin joudun.*

L: *Voisitko esiintyä esimerkiksi muiden enkelien kanssa?*

K: *Joo.*

Katjalla on suhteellisen myönteinen minäkuva. Hän on mielestään melko onnellinen ja tyytyväinen ulkonäköönsä ja itseensä, vaikkakaan ei koe itseään kauniiksi. Katja ei tunne olevansa huono koulussa ja on tyytyväinen koenumeroihinsa. Hän kokee olevansa hyvä juoksussa, matikassa ja mussassa. Katjalle tulee kyselyn mukaan epäonnistumisesta paha mieli. Hän ei haluaisi olla kukaan toinen, mutta haluaisi *muuttaa paremmaksi ompelussa ja piirtämisessä*, vaikka onkin yleensä tyytyväinen tuotoksiinsa käsitöissä ja kuvaamataidossa kuin myös kirjoitelmiinsa. Katjalla ei omasta mielestään ole kovin vilkas mielikuvitus, mutta mukavinta juttujen kirjoittamisessa on juuri se, että saa keksiä ihan itse.

Katja pitää ryhmätöiden tekemisestä. Hän uskaltaa sanoa muille mielipiteensä ryhmässä ja kuuntelee tarkasti toisten ideat, mutta ei koe itseään ryhmässä suunnittelijaksi. Katjalla on hyviä kavereita, joille hän kokee olevansa tärkeä. Katja on mielestään suosittu kavereiden keskuudessa. Luokaltaan hän mainitsee kavereikseen Iidan, Saaran ja Titan.

L: *Jos pitäisi valita parityöhön kaveri, kenet ottaisit?*

K: *Iidan.*

L: *Voisitko olla kaikkien parina.*

K: *Joo.*

L: *Poikienkin?*

K: *No en nyt tiedä.*

Sosiogrammissa Katja valitsee Iidan niin parityöskentelyyn, salaisuuden kuuntelijaksi kuin organisaattoriksikin. Parityöhön ja salaisuuden kuuntelijaksi Katjan valitsee Iida, mutta luokan organisaattoriksi häntä ei valinnut kukaan. Havaintojemme perusteella Katja ja Iida olivat hyviä ystäviä keskenään. Iida oli yleensä se, joka päätti mitä tytöt tekivät ja miten.

## 6 ILMAISUHARJOITUSTEN JA JOULUEVANKELIUMIN TOTEUTTAMISEN LÄHTÖKOHDAT JA TAVOITTEET

Lähtötilanne draamajaksolle oli erinomainen. Tutkimusluokkaamme oli jo ennen opetusjaksoamme muodostunut *hyväksyvä ja lämmin henki*, mikä näkyi esimerkiksi hyväksyvänä suhtautumisena toisten vastauksiin ja mielipiteisiin. Tutkimusluokassa omaa puheenvuoroa odotettiin kärsivällisesti, toisten vastauksia kuunneltiin, eikä väärille vastauksille juurikaan naurettu. Tällaisen ilmapiirin luomisessa luokan omalla opettajalla oli merkittävä osuus. Hänen suhtautumisensa oppilaitaan kohtaan oli oikeudenmukaista ja tasa-arvoista, sekä opetuksensa oppilaskeskeistä ja monipuolisen toiminnallista. Esimerkiksi oppilaiden suorituksia ei vertailtu keskenään, vaan jokaisen tuloksia vertailtiin hänen aikaisempiin tuloksiin. (ks. Manninen & Muhonen 1994, 103; Niiranen 1995, 193.) Pyrimme jatkamaan näiden periaatteiden noudattamista kaikessa opetuksessa. Koimme tehtävän luontevaksi, sillä kasvatuseriaatteemme olivat hyvin samankaltaiset luokan opettajan kanssa. Lisäksi draamajakson toteuttamista helpotti oppilaiden innostuminen kaikesta uudesta, myös ilmaisuharjoituksista. Motivointi ei siten ollut vaikeaa. Tehtävämme jäi siis ainoastaan tutustua oppilaisiin ja heidän taitoihinsa sekä luokan rutiineihin, jotta draamasta olisi kaikille mahdollisimman paljon hyötyä ja iloa.

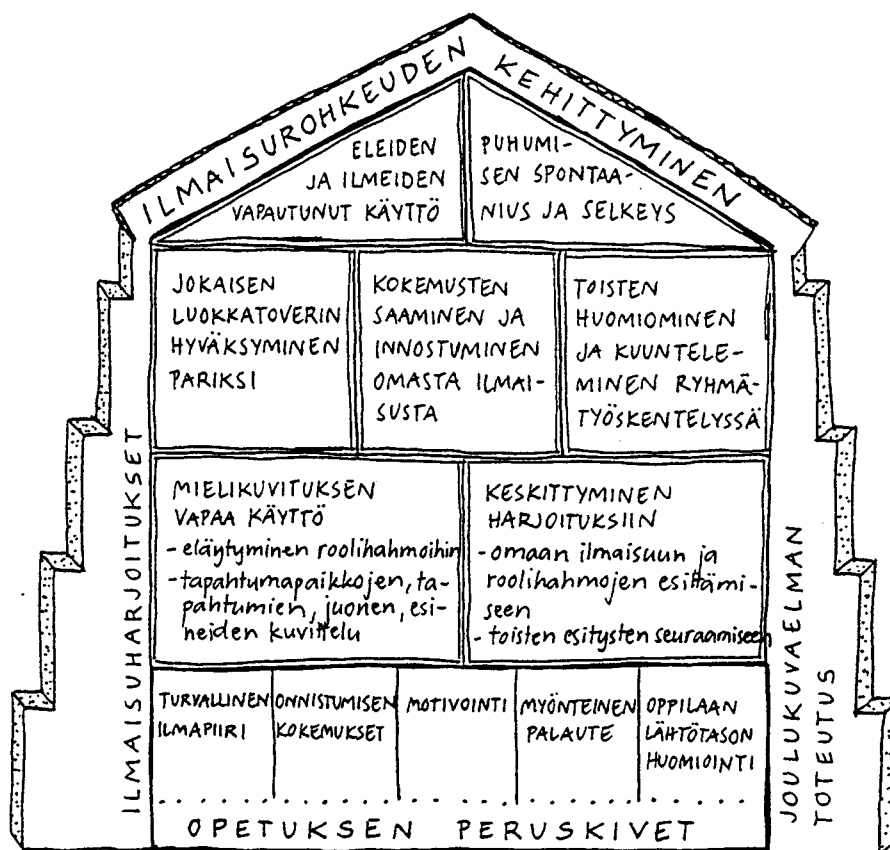
Olellaista opetuksessamme oli antaa jokaiselle oppilaalle onnistumisen kokemuksia ilmaisukasvatuksessa, sillä ilmaisurohkeus voimistuu niiden myötä. Owens painottaakin, että draamassa on pyrkimys antaa hyvänolon ja positiivisuuden tunteita siihen osallistujille (Kauppinen 1997; ks. myös Tanttu 1992). Ilmaisurohkeutta pyrittiin

kasvattamaan etenemällä helppoista ja yksinkertaisista ilmaisuharjoituksista enemmän rohkeutta vaativiin. Myös jokaisen tunnin rakenne noudatti yleensä tätä periaatetta. Jakson suunnittelu oli joustavaa ja oppilaiden taidot pyrittiin ottamaan huomioon mahdollisimman hyvin. Jokaisella tunnilla opettaja-tutkijat tekivät havaintoja harjoitusten onnistumisesta ja havaintojen lisäksi kuunneltiin oppilaiden kommentteja harjoitusten vaikeudesta ja helppoudesta. Näiden tietojen pohjalta suunniteltiin seuraavan tunnin harjoitusten vaikeusaste. Tällainen syklimäinen opetuksen eteneminen toiminnan arvioimisineen on tyypillistä toimintatutkimukselle (Suojanen 1992, 39).

Tunti aloitettiin lämmittelyllä, jossa valmistauduttiin tuleviin harjoituksiin keskittämällä ajatukset siihen hetkeen ja toimintaan (Somers 1994, 58 - 59; Tanttu 1992). Useimmiten lämmittely sisälsi myös liikunnallisen harjoituksen (Sandqvist 1997). Kaikilla tunneilla kokoonnuttiin piiriin, jossa joko juteltiin kuulumisista, kuunneltiin ohjeita, tehtiin varsinaisia harjoituksia tai jaettiin yhdessä tunnin kokemuksia. Piirissä istuessaan lasten oli helpompi puhua ja kuunnella toisia nähdessään kaikki; se antoi ryhmälle turvallisuuden ja yhteyden tunteen (ks. Bolton 1984, Mecca 1995.) Lämmittelyä seuraavien varsinaisten harjoitusten työtavat ja harjoitusten sisällöt vaihtelivat tunnin tavoitteesta riippuen (ks. alaluvut).

Harjoitusten valinnassa ja suunnittelussa apuna käytettiin erityisesti Helmisen (1989) ilmaisutaidon opasta sekä erikoistumisopinnoissa saatuja vinkkejä. Harjoituksissa pyrittiin tarjoamaan sekä tyttöjä että poikia kiinnostavia aiheita. Joulu-evankeliumin toteutus alkoi evankeliumitekstiin tutustumisella, minkä pohjalta esitys opettajien ja oppilaiden yhteistyönä työstettiin vuorosanojen miettimisen ja bibliodraaman kautta näytelmäksi roolihenkilöineen, vuorosanoineen, lauluineen, lavastuksineen ja puvustuksineen. Jakson yleistavoitteet pohjautuvat aiemmin esiteltyyn ilmaisurohkeuden kehittymisen teoriaan (kuvio 3).





KUVIO 3. Draamajakson yleistavoitteet.

Draamatunteja pidettiin seitsemän viikon ajan maanantai- ja keskiviikkoamuisin aina puolikkaalle luokalle oppitunnin kerrallaan (ks. liite 5). Tapausoppilaista Katja, Saara ja Titta olivat samassa ryhmässä, ja Ville puolestaan eri ryhmässä. Toinen tutkijoista toimi tuntien vetäjänä toisen kuvatessa toimintaa videokameralla. Järjestely näytti sopivan myös oppilaille, sillä he suhtautuivat molempien tutkijoiden tehtäviin luonnollisesti. Tämä johtui luultavimmin turvallisen ja tutun tyylin jatkuvuudesta ilmaisuharjoituksissa. (Kuvaajana toiminut tutkija keskittyi päättöharjoittelun aikana kuvallisen ilmaisun opettamiseen.) Jouluevankeliumin suunnittelu ja toteuttaminen vedettiin tutkijoiden kesken vuorotellen.

Draamajakso aloitettiin leikinomaisilla harjoituksilla, joita oli kahden oppitunnin ajan. Niiden tarkoituksena oli luoda rento ilmapiiri varsinaisille ilmaisuharjoituksille ja tutustuttaa lapset omaan kehoon ja ääneen sekä ryhmässä toimimisen periaatteisiin. Oppilaat tutustuivat myös draaman ohjaajan periaatteisiin ja opetustyy-

liin. Lisäksi tutkijat saivat tietoa lapsista ja heidän taidoistaan luonnollisella tavalla, mikä oli draaman vetäjälle tulevien tuntien suunnittelun kannalta erittäin tärkeää.

Varsinaiset draamatunnit aloitettiin parin viikon kuluttua harjoittelun alkamisesta. Puolivälissä draamajaksoa alkoi koulun joulujuhliin tulevan jouluevanke- liumi -esityksen suunnittelu luokan oppilaiden kanssa. Viikkojen aikana lapset saivat tutustua draaman työtapoihin sekä työskentelyyn erilaisissa pienryhmissä. Ilmaisuroh- keuteen liittyvien tavoitteiden toteutuminen turvattiin useampia viikkoja kestäneen draamakokonaisuuden myötä (vrt. Cattanach 1992, 34-36.) Jaksomme oli rauhallinen ja perusteellinen alkusysäys pedagogisen draaman opiskelulle, sillä se oli enemmänkin itseilmaisuun tutustumista ja oman ilmaisun kehittämistä ilmaisuharjoitusten avulla. Ilmaisurohkeuden kehittymisen uskottiin lähtevän näin varmalta pohjalta liikkeelle. Mielestämme rauhallinen eteneminen varsinkin draamatyöskentelyn alkutaipaleella on hyödyllisintä, joten jakson aikana ei haluttu tutustuttaa oppilaita vielä esimerkiksi yhteiseen teematyöskentelyyn jonkin ongelman parissa. Itseilmaisun opetteluun lisäksi tavoitteena oli poistaa mahdollista esiintymisjännitystä sekä parantaa ryhmätyötaitoja. Jouluevankeliumin toteuttaminen pyrki olemaan jatkumo tälle tutustumiselle ja kehittä- miselle, samalla kun se oli näytelmän tekemisen opettelua (ks. Szatkowski 1994).

### 6.1 Roolityöskentely osana itseilmaisu

Luokan oppilaat olivat harjoitelleet roolinottoa erilaisissa leikeissä sekä vapaa-aikana että koulussa. Näiden leikkien myötä he ovat saaneet harjoitella asettumista toisen kenkiin (Heathcote 1984) ja sitä kautta nähneet erilaisia näkökulmia asioista sekä joutuneet miettimään, miltä jostakusta toisesta tuntuu jossakin tilanteessa. Ensimmäisen tunnin päätavoitteena oli roolin sisäistäminen sekä kommunikointi itse keksityillä salakielellä. Lisäksi tällä tunnilla korostettiin parityöskentelyä.

Toiminnassa lähdettiin liikkeelle lämmittelyllä, jossa tervehdittiin omana itsenä toisia suomeksi. Harjoituksen avulla kerrattiin tervehtimiseen liittyviä yksityis- kohtia, kuten katsomista tervehdittävää silmiin. Tämä alkuharjoitus oli tunnin teemaan valmistautumista; se lämmitti oppilaiden kehoa sekä äänihuulia.

### 1) Tervehtimisleikki

Oppilaat liikkuvat musiikin tahdissa. Kun musiikki loppuu, opettaja kehottaa oppilaita tervehtimään kaikkia luokassa olevia oppilaita esimerkiksi pikkurillillä. Välillä soi taas musiikki, jonka tauottua oppilaat tervehtivät toisiaan esimerkiksi olkapäällä jne.

Tunnin varsinaisen sisällön muodosti oman salakielen, gibberish -kielen tuottaminen ja sen avulla käyttäytyminen roolissa. Gibberish- kieliharjoitusten tavoitteena oli, että oppilaat eivät miettisi sanomansa asian sisältöä, vaan keskittyisivät salakielen spontaaniin tuottamiseen. Ilmeet, eleet ja äänensävyt korostuvat tällaisessa kommunikoinnissa, jossa puhuttuja sanoja ei ymmärretä (vrt. Stenius 1991).

### 2) Gibberish -professori

Oppilaat ovat professoreja, jotka keksivät oman kielen, salakielen (gibberish), ja alkavat puhua sitä vapaasti. Seuraavaksi tervehditään toisia omalla kielellä. Tämän jälkeen professorit alkavat suunnitella ja rakentaa konetta gibberish -kieltä käyttäen. Tähän jokainen valitsee oman rauhallisen paikan. Koneen valmistuttua professorit esittelevät konettaan jollekin valitsemaalleen kollegalleen. Pareilla tulee kiistaa siitä, kummalla on hienompi kone ja he hajottavat toistensa koneet. Professoreja alkaa kuitenkin kaduttamaan ja he pyytävät toisiltaan anteeksi kiivastumistaan. Koko harjoituksen ajan saa käyttää vain gibberish -kieltä. Harjoituksen lopuksi istutaan piiriin ja jokainen saa vuorotellen antaa 'ääninäytteen' keksimästään kielestä.

Oppilaat näyttivät aikaisempien havaintojemme perusteella nauttivan esiintymisestä luokassa. He lukivat mielellään omia tarinoitaan sekä esittivät pienoisenäytelmiä lyhyistä tarinoista luokan edessä. Ensimmäinen tunti jatkuikin pienillä pareittain tehdyillä esityksillä, joissa edelleen käytettiin salakieltä. Parit esittivät tilanteensa luokkatovereilleen, jotka istuivat katsojina lattialla. Esiintyjä kehoitettiin kuvailemaan tapahtumat mahdollisimman elävästi, jotta katsojat ymmärtäisivät, mistä oikein oli kysymys.

Esityksen loputtua katsojat arvailivat esityksen kulkua ja rooleja. Tavoitteena oli keskittyä seuraamaan toisten esityksiä. Sitä kautta myös arvostus toisten työskentelyä kohtaan voimistui. Tilanteet olivat otteita arkisesta elämästä, toisella kierroksella oppilaat saivat itse keksiä esittämänsä tilanteet.

### 3) Pariesitykset gibberish -kielellä

Ensimmäisellä kierroksella saavat pareittain lapun, joissa lukee jokin tilanne, esim. "toinen tulee vastaan kadulla, toinen kysyy tältä kellonai-kaa". Esityksessä käytetään gibberish -kieltä.

## 6.2 Tarinankertojia ja tunteiden tulkkeja

Toisella tunnilla oli tavoitteena mielikuvituksen rikas käyttö tarinan kerronnassa ja tunteiden ilmaisussa. Lisäksi tavoitteena oli lasten koko kehon käyttö ilmaisussa erityisesti palloharjoituksen aikana.

Lämmittelyharjoituksessa sai liikkua vapaasti ympäri luokkaa. Rytmikäs musiikki auttoi motivoinnissa ja liikkeiden rytmittämisessä. Tarkoituksena oli saada lapset kuvittelemaan erilaiset pallot mahdollisimman tarkasti sekä liikeradat niitä heitellessä. Tällöin koko kehon käyttö pomputtelussa ja heitoissa korostui. Myös liikkeen muuttumiseen niin normaalin tempon kuin nopeutetun ja hidastetun toiminnan aikana tuli kiinnittää huomiota.

### 4) Palloharjoitus

Oppilaat pompottavat musiikin tahdissa ohjeiden mukaan erilaisia palloja: koripalloa, tennispalloa, heittelivät painavaa palloa, sulkapalloa, hernetä. Tennispalloa heitellään seinään ensin normaalitempolla, myöhemmin nopeutettuna ja hidastettuna.

Tarinoiden keksiminen oli oppilaille tuttuja monien ainekirjoitusten ja lukuhetkien myötä. Ainekirjoitusta yhdistettiin myös esimerkiksi ympäristötiedon opiskeluun. Omia

aineita luettiin luokan edessä, jolloin jokainen sai kertoa tarinansa toisille. Oppilaiden mielikuvitus olikin rönsyilevää ja rikasta, he keksivät vaivatta esimerkiksi erilaisia henkilöahmoja. Lisäksi he osasivat yhdistellä tarinoissaan sulavasti satua ja totta. Haastatteluista kävi ilmi lasten mielenkiinto omien juttujen kirjoittamista kohtaan. Esimerkiksi Titta kertoi:

*L: Tykkäätkö sä kirjoittaa juttuja?*

*T: Joo.*

*L: Mikäs niissä on mukavaa?*

*T: Mä yleensä kirjotan kaikkia satuja ja sitten niitä on mukava lueskella.*

*L: Keksitkö sä helposti kaikki henkilöt niihin satuihin?*

*T: Joo.*

*L: Mikäs tarinassa on tärkeintä?*

*T: Yleensä mä laitan siihen jonkun opetuksen.*

Tarinapiiri on mainio tapa kehittää lasten mielikuvitusta ja rohkaista kertomaan omat ideansa spontaanisti. Tavoitteena on myös toisten ajatusten kuunteleminen pysyäkseen tarinan juonessa kiinni. Tarinan jatkamisessa ei ole yhtä ainoaa oikeaa tapaa, vaan jokainen saa itse päättää, miten tarina etenee. Tärkeää on kuitenkin muistaa vapaaehtoisuus, ketään ei saa pakottaa jatkamaan tarinaa, vaan vuoron voi halutessaan siirtää seuraavalle. Tarinan lähtökohtana voi olla mikä tahansa asia tai henkilö, mutta puheenvuoron selkeyttämiseksi on hyvä käyttää jotain 'puhekapulaa', esimerkiksi kivi, käpy, simpukka tms. Puhekapula voi toimia samalla myös tarinan aiheena.

##### 5) Tarinapiiri

Tarinan päähenkilönä on puinen papukaija, joka kiertää oppilaalta toiselle lasten istuessa piirissä lattialla. Jokainen jatkaa vuorollaan tarinaa, jonka voi aloittaa kuka tahansa. Oppilaat voivat halutessaan lopettaa tarinan tai sen lopettaa opettaja.

Tunti jatkui äänensävyjen ja tunteiden erittelyn harjoittelulla. Eri tunteiden ilmaisu ja niiden tunnistaminen äänensävyin ja koko olemuksen perusteella olivat harjoitusten tavoitteena. Harjoituksessa lähdettiin liikkeelle äänensävyjen ja tunteiden nimeämisestä. Esimerkiksi tunnetila iloinen on kaikille tuttu olotila, mutta kuinka se näkyy ihmisen olemuksesta. Valmiiksi keksitty lause helpottaa esiintymistä, sillä oppilaan ei tarvitse miettiä, mitä sanoo. Näin se edelleen auttaa häntä keskittymään vain tunnetilan kuvaamiseen. Harjoituksessa esiteltiin tunnetiloja vuorotellen toisille, jotka arvailivat kyseessä olevaa tunnetta. Oppilaille luokan edessä yksin oleminen oli tuttua entuudestaan, niinpä uskalsimme ottaa tällaisen yksilöharjoituksen jo tässä vaiheessa draamajaksoa.

#### 6) Tekstin lukeminen eri äänensävyillä

Valmiiksi keksittyä tekstinpätkeä luetaan suoraan paperista, esim. iloisesti, surullisesti, änkyttäen, ylpeästi. Toiset yrittävät arvata, mikä äänensävy on kyseessä.

*“Tänään on marraskuun 25. Päivä. Ulkona on hieman hämärää. Luntakin on jo maassa.”*

Harjoituksen luonne jatkui pareittain esitetyssä vuoropuhelussa. Valmiit vuorosanat ja edellisestä harjoituksesta saatu kokemus tunteen ilmaisemisesta helpottivat pariesitykseen keskittymistä. Pariesityksessä huomio kiinnitettiin toisen kuuntelemiseen, jotta kummankin vuorosanat kuuluisivat selvästi

#### 7) Vuoropuhelu eri äänensävyillä

Taululla on valmiina vuorosanat. Parit saavat lapun, josta ilmenee, millä tunteella vuorosanat luetaan esim. pelokkaasti, ujosti. Molemmilla pareista on sama tunnetila.

A: Hyvää iltaa!

B: Iltaa!

A: Sinulla näyttää olevan painava ostoskassi.

B: Niin on.

A: Voinko auttaa sen kantamisessa?

B: Sopiihan se.

### 6.3 Tarkastelun kohteena eleet ja ilmeet

Eleet ja ilmeet olivat ilmaisuharjoituksissamme jo nähtävissä aiemmilla tunneilla esimerkiksi tunnetilojen näyttämässä, mutta varsinkin kolmannella tunnilla keskityimme niiden harjoitteluun.

Erilaiset eläytymistarinat ovat lapsille mieluisia. Niissä saa keskittyä tekemään omaa suoritustaan taitojensa mukaan, eikä tarvitse jännittää esiintymistä toisille. Tavoitteena näissä tarinoissa onkin juuri keskittyminen asioiden kuvailuun oman tekemisen kautta. Tarinoissa kuvaillaan tapahtumia erityisesti elein ja ilmein, ilman puhetta, miimisesti (Östern 1994). Opettaja kertoo tarinaa ja oppilaat kuuntelevat sen vaiheita eläytyen tapahtumiin. Eläytymistarinat ovat myös hyviä kehon lämmittelyharjoituksia ja niihin voi liittää myös äänen.

#### 8) Eläytymistarina

Opettaja keksii tarinaa, johon oppilaat eläytyvät elein ja ilmein ilman ääntä. Tarinana "Taavetin kouluunmeno", johon sisältyy erilaisia aamutoimia: herääminen kellon soittoon, venyttely, aamupalan syönti, pukeutuminen, hampaiden harjaus. Koulumatkalla sää vaihtuu viileästä todella kuumaksi, maa aivan polttelee jalkojen alla ja on pakko vähentää vaatteita ja lopulta Taavetin vilvoittelee pulahtamalla järveen. Sitten hän luulee myöhästävänsä koulusta, mutta huomaa kellonsa olleen väärässä. Koko luokkatila vapaasti oppilaiden käytössä.

Tunnin seuraavissa harjoituksissa painottuivat varsinkin eleet. Mukaan tuli myös ääni. Liiottelumatkimisen ideana on, että oppilas huomaa, kuinka helposti jokin asia voi paisua. Sen avulla voidaan pohtia esimerkiksi, kuinka juorut saattavat kasvaa lyhyessä ajassa paljon suuremmiksi kuin mitä ne todellisuudessa ovat. Rikkinäisessä silmässä

tavoitteena on, että oppilas keskittyy tarkkaan katsomaan edellä olevan liikettä, ilmeitä ja eleitä, ja yrittää toistaa sen mahdollisimman samalla tavalla.

#### 9) Liioittelumatkiminen

Joku aloittaa tekemällä liikkeen, sanomalla sanan tai molemmat. Liike tai sana muuttuu piirissä siten, että vuorotellen liioitellaan edellisen tekemää liikettä/sanaa tai molempia. Lopuksi verrataan ensimmäistä ja viimeistä liikettä; kuinka paljon liike muuttui.

#### 10) Rikkinäinen silmä

Joku aloittaa näyttämällä liikkeen, seuraava katsoo ja tekee liikkeen muistikuvansa varassa seuraavalle, muut silmät kiinni. Lopuksi verrataan, kuinka paljon liike muuttui ensimmäisen ja viimeisen kohdalla.

Tunnin lopuksi edellisen tunnin äänensävykeskustelu kerrattiin. Tällä kertaa oppilaat saivat jokainen eri äänensävyn, mutta taululla oli edelleen valmiit vuorosanat, erilaiset kuin edellisellä kerralla.

#### 11) Vuoropuhelu eri äänensävyin

Lyhyt vuoropuhelu pareittain. Taululla valmiina molempien vuorosanat arkisesta tilanteesta, jotka luetaan lapun osoittamalla tavalla, esim. iloisesti, pettyneesti. Pareilla eri tunnetilat.

A: Moi!

B: Kato, terve!

A: Mistäs tulet?

B: Koulusta. Entä ite?

A: Koulusta minäkin. Mitä koulussa?

B: Sitä samaa.

A: Niinpä. No moi, pitää mennä.

B: Moi.



#### 6.4 Pienryhmät esittelevät taitojaan

Yksi draaman tärkeimmistä tavoitteista on lapsen sosiaalisen kasvun tukeminen. Draamaharjoituksissa on keskeisellä sijalla vuorovaikutus yksilöllisen työskentelyn ohella. Neljännen tunnin pääteemana oli vuorovaikutustaitojen harjoittelu erilaisissa pienryhmissä. Oppilaat olivat tottuneet pari- ja ryhmätöihin, ja saadessaan vapaasti valita parin tai ryhmän, pojat muodostivat omia pareja tai oman ryhmän ja tytöt omiaan (ks. Cairns, Leung, Buchanan & Cairns 1995). Toisaalta luokalla oli vain kuusi poikaa (kaksi maanantain ja neljä keskiviikon ryhmässä), joten heidät pystyi jakamaan tyttöjen ryhmiin, mutta harvemmin tyttö oli yksin poikien ryhmässä. Draamatunneilla pyrimme kannustamaan oppilaita työskentelemään myös niiden luokkatovereiden kanssa, joiden kanssa he yleensä eivät työskennelleet. Tämä olikin mahdollista draamajakson useissa harjoituksissa.

Ensimmäisen harjoituksen tavoitteena oli ilmeiden lämmittely ja ryhmässä toimiminen vuorotellen.

##### 12) Heitä hymy

Joku aloittaa hymyilemällä, pyyhkii kädellään hymyn pois, samalla ilme muuttuu vakavaksi, heittää hymyn seuraavalle, joka taas hymyilee selvästi, pyyhkii hymyn pois ja heittää seuraavalle.

Pallojen käsittelystä oppilaat olivat saaneet kokemuksia todellisten pallojen lisäksi toisen draamatunnin palloharjoituksen myötä. Siinäkin oli kuviteltu erilaisia palloja ja eroja niiden käsittelyssä. Tämän tunnin harjoituksessa oppilaat saivat kuitenkin itse päättää, millainen pallo oli kyseessä ja harjoituksessa keskityttiin oman improvisoinnin lisäksi myös luokkatovereiden pallojen kuvailuun, jotta pallon pystyi ottamaan vastaan.

##### 13) Pallo muuttuu matkalla

Oppilaat heittelevät piirissä kuviteltua palloa. Joku aloittaa kuvailemalla käsillään pallon koon ja painon. Hän heittää sen seuraavalle, joka ottaa

pallon vastaan samanlaisena. Vastaanottaja voi muuttaa pallon taas halutessaan käsillään kuvaillen erilaiseksi ja heittää sen seuraavalle.

Seuraavissa harjoituksissa tavoitteena oli eri ryhmissä kokeilla ilmaisemisen taitoja ensin pantomiimina: elein ja ilmein, ilman sanoja ilmaistuna. Roolit ja tapahtumaympäristö olivat valmiiksi mietityt. Tapahtumien kehittymisen oppilaat saivat keksiä itse. Toisessa harjoituksessa mukaan tuli myös puhe, ja oppilaat miettivät itse roolihenkilöt vuorosanoineen. Ryhmät saivat hieman suunnittelu-aikaa ja esittivät tilanteensa vuoro-tellen toisille. Katsojat saivat arvailla tilanteet ja roolit.

#### 14) Pantomiimiesitykset ryhmissä

Oppilaat kolmen, neljän hengen ryhmissä. Jokainen ryhmä miettii, kuinka esittää pantomiimina esim. "tilanne hammaslääkärissä". Ensimmäisellä kierroksella tilanteet ja roolit oppilaille valmiiksi annettuja, toisella kierroksella oppilaat saavat keksiä tilanteet ja roolit itse.

#### 15) Pienoisnäytelmät

Oppilaat pienissä ryhmissä. Jokainen ryhmä saa lapun, jossa valmiiksi paikka, esim. maatilalla, rautatieasemalla, torilla. Oppilaat keksivät, mitä kyseisessä paikassa voisi tapahtua, keitä siinä on mukana ja esittävät tapahtuman. Tässäkin harjoituksessa ensimmäinen kierroksella valmiiksi annettu paikka, toisella kierroksella oppilaiden itsensä keksimä.

### 6.5 Kuva ja esine toiminnan lähtökohtana

Ilmaisurohkeuden kehittämisessä tarkkailimme myös puhumisen osa-alueita. Harjoitukset etenivät puheen tuottamisen suhteen yksinkertaisesta monimutkaisempaan. Jakson alussa puhumisharjoituksissa painotettiin itse puheen tuottamista gibberish -harjoituksissa (harjoitukset 2 ja 3) ja äänensävyharjoituksissa (harjoitukset 6, 7 ja 11), joissa oppilaiden ei tarvinnut miettiä sanojaan. Puheen sisältöön keskityttiin sen sijaan hiukan

myöhemmin tarinapiireissä (harjoitukset 5 ja 16), joissa pelkän pääläytöksen sijasta sanojen merkitys korostui. Näin juoni eteni loogisesti. Jakson loppupuolella harjoituksissa yhdistyivät nämä molemmat painotusalueet. Viimeisellä tunnilla tavoitteena oli yhdistää roolinottoon sisällöltään merkityksellinen puhuminen. Puhumiseen keskittymisen aloitettiin tarinapiirillä.

16) Tarinapiiri (ks. harjoitus 5)

Tarinan inspiraationa pieni kivi.

Erilaisten kuvien käyttö ilmaisuharjoitusten virikkeenä on kätevä ja helppo tapa tukea oppilaiden mielikuvien työstöä ja improvisointia. Oppilaat voivat kehittää kuvan avulla, mitä ennen kuvanottohetkeä on tapahtunut tai mitä sen jälkeen tapahtuu. Kuvien lisäksi myös erilaiset tavarat ovat hyvä tapa viritellä lasten mielikuvitusta. Tavarat voivat olla joko tuttuja tai oudompia. Tavarain ympärille voi kehittää jonkin tilanteen, tarinan tai sille voi keksiä jonkin uuden käyttötarkoituksen. (Östern 1994.)

Oppilaat toimivat pienryhmissä ja esittivät suunnittelemansa tilanteet tai tarinat toisille.

17) Jatka tarinaa kuvasta

Oppilasparille/pienryhmälle annetaan lehdestä leikattu kuva ihmisistä jossain tilanteessa, esim. isä syöttää pientä lastaan. Oppilaat saavat kuvan perusteella näyttää tilanteen ja jatkaa kuvan tapahtumaa.

18) Tarina tavarain ympärille

Oppilaat saavat pienryhmiin yhden tavarain, esim. polvisuojain, kolikon, jonka ympärille he kehittälevät tarinan/tilanteen, jonka esittävät toisille. Oudollekin tavaralle on keksittävä käyttömerkitys.

## 7 DRAAMATUNTIEN INNOKKAAT OSALLISTUJAT: TITTA, SAARA, VILLE JA KATJA

Lämmittelytuntien perusteella jokaisesta tapausoppilaasta tehtiin hyvinkin samansuuntaisia havaintoja. Heidän *kokonaisolemuksensa oli rauhallinen*, perusilme hymyilevä ja he *kuuntelivat ohjeet keskittyneesti*. Ohjeiden annon aikana Ville liikehti usein paikallaan kuunnellen kuitenkin tarkasti ohjeita ja odottaen nähtävästi malttamattomasti jo toimintaan ryhtymistä. Tapausoppilaat *eivät vastanneet kovin spontaanisti*, vaan vasta kun kysymys osoitettiin juuri heille. Vastatessaan heidän äänensä oli hiljainen. Tapausoppilaat tulivat esiintymään vuorollaan luokan eteen pienestä ujostelusta huolimatta. Erityisesti tytöistä huomasin, että he *eivät olleet mielellään ensimmäisiä vapaaehtoisia esittäjiä*. Opettajan tulikin rohkaista heitä näyttämään taitojaan, sillä muuten hiljaiset olisivat ehkä jättäneet ilmoittamatta vuorostaan ja jääneet tilanteissa huomaamattomiksi. Oli mukava huomata, kuinka innokkaasti tapausoppilaat *osallistui-  
vat kaikkiin harjoituksiin ja ottivat toiminnassaan ryhmän toiset jäsenet huomioon*. Seuraavassa kuvaillaan tapausoppilaiden toimintaa yksityiskohtaisesti draamatuntien aikana, jotta pienetkin edistymisaskeleet olisivat nähtävissä. Varsinaisia tuloksia eli ilmaisurohkeuden kehittymistä tarkastellaan tapausoppilaittain koko draamajakson kuvailun, siis vasta jouluevankeliumin toteuttamisen jälkeen luvussa yhdeksän.

### TITTA

#### 1. tunti

**1) Tervehtimisleikki.** Tervehtimisleikissä näkyi selvästi se, kuinka kaikki oppilaat, Titta mukaan lukien, tervehtivät ensin innokkaasti oman ja vasta tämän jälkeen toisen sukupuolen edustajia. Opettaja sai kehottaa oppilaita tervehtimään kaikkia, varsinkin juuri toisen sukupuolen edustajia. Titta oli edelleen hyvin rauhallinen ja vartalo hieman jännittynyt, mutta hän näytti pitävän toiminnasta kasvoillaan karehtivan hymyn perusteella.

**2) Gibberish -professori.** Titta alkoi tuottaa salakieltä heti ohjeet kuultuaan. Hän tervehti tyttöjä lyhyesti keksimällään salakielellä. Titan salakieli oli sopottavaa ja sen sointi suomen kielen kaltaista. Titta meni suunnittelemaan omaa konettaan turvalliseen paikkaan pulpettirykelmän ja seinän väliin. Näin hän saattoi suunnitella konettaan useimpien oppilaiden katseiden ulottumattomissa. Professori- ystävälleen, Saaralle, Titta esitteli hiljaisella äänellään reppua koneenaan: hän paineli ja aukoi repun läppiä. Hän ei siis kuvaillut konetta täysin mielikuvituksen varassa, vaan käytti konkreettisia esinettä kuvailussa apuna. Kiukustuminen vaikutti hieman vaikealta kuvitella ja näyttää ilmein ja elein. Kiukustuneena Titta kyllä potki Saaran kuviteltua konetta ja hyppi sen päällä, mutta puhe ei ollut kiukkuista, eikä Titta elehtinyt käsillään. Anteeksipyytely onnistuikin jo helpommin. Titta yritti korjata Saaran konetta anteeksipyytävä ilme kasvoillaan ja otti Saaraa olkavarresta kiinni. Kokonaisuudessaan Titta pysyi hyvin professorin roolissaan, mutta tuotti salakieltään vaihtelevasti. Titan katsekontakti esimerkiksi Saaraan oli hyvä. Ääninäytteen Titta sanoi reippaasti turhia miettimättä ja selvästi artikuloiden, vaikkakin hiljaisella äänellä.

**3) Pariesitykset gibberish -kielellä.** Pariesityksessä Titta oli Saaran kanssa kävelemässä, kun yllättäen toinen heistä, Saara, kaatui. Titta käytti salakieltään suhteellisen kuuluvalla äänellä. Hänen äänensävyensä sopi hienosti auttajan rooliin: hän nosti salakieltä mutisevan Saaran ylös käyttäen lohduttavaa äänensävyä. Vaikka tyttöjä hieman nauratti, roolit kuitenkin pysyivät loppuun saakka. Toisella kierroksella tytöt suunnittelivat esityksensä nopeasti. Titta oli jälleen kävelyllä Saaran kanssa, ja yllättäen he säikähtivät kummitusta. Tytöt eivät puhuneet salakieltä juuri lainkaan, mutta kiljaisivat säikähtäessään ja lähtivät karkuun. Tytöt eivät ennakoineet reaktiotaan, vaan se näytti todellakin aidolta säikähdykseltä. Heidän katseensa viipyi 'kummituksessa' perääntymisen jälkeenkin.

2. tunti

**4) Palloharjoitus.** Titta käveli todella rauhallisesti hymyssä suin musiikin tahdissa. Hänen koripallon pomputtelunsa oli melko jäykkää: vain käsi liikkui. Tennispallon käsittelyssä koko vartalo oli tehokkaammin mukana ja liikkeet olivat laajempia. Katse

seurasi kuviteltuja palloja. Titta liikkui pienellä alueella luokassa ja vilkuili välillä muiden tekemisiä. Myös nopeutus ja hidastus sujuivat Titalta mainiosti.

**5) Tarinapiiri.** Tarinankerronta sujui yleensä ottaen kierros kierrokselta sujuvammin: rohkeus sanoa omat ajatuksensa helpottui ja mielikuvitus rönsyili. Näin oli myös Titan kohdalla, vaikkakin hänen äänensä oli edelleen hiljainen. Tarinan jatkon miettiminen vei vähemmän aikaa ja papukaija siirtyi seuraavalle ripeämmin. (Tarinan juoni ks. Saaran kohdalta luvusta 7.2)

**6) Tekstin lukeminen eri äänensävyillä.** Titan ääni oli kuuluva ja hän änkytti uskottavasti. Käsi nyki paitaa ja koko hänen olemuksensa oli aran oloinen. Titta luki sinnikkäästi tekstin hitaalla tempolla loppuun saakka.

**7) Vuoropuhelu eri äänensävyillä.** Videointi puuttuu Titan kohdalla.

3. tunti

**8) Eläytymistarina.** Titta keskittyi harjoitukseen upeasti kuunnellen tarkkaan. Hän kuvaili spontaanisti ilmein ja elein tarinan käänteitä: hän esimerkiksi harjasi hampaitaan tehokkaasti. Lisäksi hänen kasvoista ja koko kehosta näkyi reagoiminen kuumaan ulkoilmaan ja kuumaan hiekkaan jalkojen alla. Titta ei tarvinnut konkreetteja esineitä apuna toimintojen kuvailussa. Hän ei näyttänyt hämmästyvän tarinan yllättävistäkin käänteistä. Titta näytti selvästi nauttivan harjoituksesta ja haastattelussa hän kertoikin:

H: *Entäs eläytymistarina, minkälainen se oli sinusta?*

T: *Se oli semmonen mukava.*

H: *Oliko vaikea eläytyä tarinan henkilöön?*

T: *Ei.*

**9) Liiottelumatkiminen.** Harjoituksen luonne oli nopea ja sen tarkoitus jäi oppilaille hieman epäselväksi. Tittakin käväisi molemmilla kierroksilla todella nopeasti ryhmän edessä näyttämässä liikkeitä, eivätkä ne muuttuneet juuri lainkaan.

**10) Rikkinäinen silmä.** Titta tajusi nopeasti leikin luonteen ja tarkoituksen. Hän seurasi tarkkaan edellisen liikkeitä ja teki ne suhteellisen samalla tavalla kuin oli ne nähnyt. Kun oppilaille annettiin mahdollisuus aloittaa kierros, Titta ei ollut vapaaehtoinen.

**11) Vuoropuhelu eri äänensävyin.** Titta ja Katja olivat pareina ja heidän vuoropuhelunsa onnistui luontevasti ilman toisen päälle puhumista. Molempien katsekontakti oli hyvä, eivätkä he tuijottaneet taululta vuorosanoja. Titta eläytyi hyvin itkevän rooliin osuvin elein ja ilmein, myös äänensävy ja äänen voimakkuus olivat rooliin sopivat.

4. tunti

**12) Heitä hymy.** Vaikka luokassa oli kuusi opiskelijaa seuraamassa tuntia, se ei näyttänyt vaikuttavan juurikaan Titan keskittymiseen harjoituksissa. Titan, kuten muidenkin oppilaiden, keskittyminen tunnin ensimmäiseen harjoitukseen parani loppua kohti. Hän seurasi tarkkaan hymyn etenemistä piirissä itsekin hymyillen. Eron tekeminen hymyn ja vakavan ilmeen välillä oli varsinkin ensimmäisellä kerralla vaikeaa: hymy oli helppo saada kasvoille, mutta ilmeen muuttaminen vakavaksi ja sen säilyttäminen olikin ongelmallisempaa. Titalle hymy heitettiin kolme kertaa harjoituksen aikana eri oppilaiden toimesta. Toisella ja kolmannella kerralla Titan ilmeiden vaihto onnistui jo paremmin.

**13) Pallo muuttuu matkalla.** Titta seurasi tarkasti kuvitellun pallon kulkua ja muuttamista. Saadessaan pallon hän ei juurikaan muuttanut pallon kokoa ja painoa, vaan hän kuvaili sen käsillään samanlaisena ja heitti melko nopeasti eteenpäin. Titta sai pallon pari kertaa harjoituksen aikana eri oppilailta.

**14) Pantomiimiesitykset ryhmissä.** Oppilaita kehoitettiin ensin muodostamaan ryhmiä niiden oppilaiden kanssa, joiden kanssa ei yleensä ollut samassa ryhmässä. Tämä tuotti hiukan ongelmia aluksi, koska oppilaat olisivat halunneet olla parhaimpien ystävien kanssa samassa ryhmässä. Niinpä opettaja jakoi oppilaat yksinkertaisesti 'ottamalla luvun', joka oli tuttua oppilaille jo liikuntatunnilta. Ryhmien muodostamisen jälkeen

lähes kaikissa ryhmissä alkoi innostunut suunnittelu. He kuiskailivat yhdessä mieltien tapahtumien kulkua ja rooleja.

(Titta, Saara, Salla ja Leena : Ongella - soutaja, kaksi onkijaa, yksi virvelöijä)

Titta ehdotti innokkaana toisille ryhmän jäsenille ideoitaan esityksen suunnittelun aikana Saaran kuunnellessa hieman sivusta. Esityksessä Titta heitti virveliä kuvitellen tarkasti heittoliikkeen ja hänen ilmeensä oli keskittynyt ja hymyilevä. Titta paneutui rooliinsa sinnikkäästi ja heitti virveliä yhä uudestaan, kun esitys jatkui suhteellisen pitkään. Titta suuntasi katseensa virvelin suuntaan järvelle eli katsojiin päin, eikä vilkuillut ryhmän toisia jäseniä.

(Titta, Saara, Katja ja Iida: Ruokapöydässä - isä, äiti, kaksi lasta)

Titta eläytyi mainiosti rooliinsa lapsena, joka ei oikein pitänyt äidin (Iida) tarjoamasta ruoasta. Hänen ilmeensä ja eleensä kuvastivat vastenmielisyyttä tarjottua ruokaa kohtaan: ja hän jopa yritti työntää äitiä pois luotaan kulmien alta katsoen. Välillä Tittaa melkein nauratti, mutta hienosti hän kuitenkin pysyi roolissaan esityksen loppuun asti.

**14) Pienoisnäytelmät.** (Titta, Roosa, Simo ja Risto: Rautatieasemalla)

Suunnittelu tyttöjen ja poikien välillä oli melko vähäistä. Opettaja yritti auttaa suunnittelussa. Näytelmässä vain pojat ääntelivät (konduktööri ja junan kuljettaja), tytöt (matkustajat) seisoivat paikoillaan ja katselivat hymyillen ja hieman hämmentyneinä poikien touhua. Titta ei nähtävästi ollut selvillä roolistaan ja siihen liittyvistä tehtävistä, kenties johtuen juuri yhteissuunnittelun vähyydestä. Lisäksi ryhmä luuli, ettei esityksessä saa liikkua tai puhua lainkaan. Ohjeiden anto ei ollut nähtävästi tarpeeksi selkeä lapsille. Seuraavan ryhmän esitys olikin eläväisempi, sillä he liikkuvat ja puhuivat. Katsomosta tosin joku huuteli, ettei esityksessä saanut näin tehdä. Opettaja kehotti kuitenkin ryhmäläisiä jatkamaan esitystä suunnitelmiensa mukaan.

(Titta, Katja ja Iida: Rannalla). Titta eläytyi pikkulapsen rooliinsa upeasti. Hän viesti ilmeillään ja eleillään vaatimusta päästä uimaan ja pettymystä äidin (Iida) kieltäessä hänen toiveensa. Titan äänensävy vaihteli myös tilanteen mukaan. Tittaa hymyilytti



hieman, mutta se ei haitannut hänen keskittymistään. Titta keksi oivallisia tarinan juonta eteenpäin vieviä yksityiskohtia: hän laittoi hiekkaa suuhunsa saadakseen sisarusensa ja äitinsä huomion ja alkoi vaatia äitiään leikkimään yhä pontevammin ja pyysi tältä myös suklaata. Titta pysyi roolissaan esityksen loppuun asti.

## 5. tunti

**15) Tarinapiiri.** Oppilaat olivat selvästi pitäneet toisen draamatunnin tarinapiiristä, joten oli mielekästä uusia harjoitus, mutta tällä kertaa tarinan lähtökohtana oli pieni, sileä kivi. Opettaja aloitti tarinankertomisen siitä, kuinka pieni kivi oli joutunut rannalle. Kertomus jatkui:

*Veera: Joku mies meni sukeltamaan rannalle ja se löys sen kiven ja sitte se mies otti sen taskuun ja sit se meni takasi Suomeen. Se näytti kivee kultasepälle.*

*Roosa: Sit se kultaseppä sanoi, ettei tää ole kultaa, meepäs kivisepälle.*

**Katja:** *Sit se kiviseppä sanoi...*(naurua, ojentaa kiven Iidalle)

*Iida: Se sanoi, että tuo on ihan tavallinen kivi, mutta se on vähän hienomman oloinen. Sen vois pitää omanaan tai sit sen voi heittää pois.*

*Leena: Sit se mies lähti sieltä pois.*

*Salla: Sit se mies meni kotiin ja sillä oli koira ja se koira vei sen kiven hiekkalaatikolle ja kaivo tosi syvän kuopan ja peitti sen.*

**Saara :** *Sitte se mies alko ettämään sitä kivee...*

**Titta** (mietti hetken): *Sitte se löys sen kiven.*

*Risto: Sitte sinne tuli King Kong ja se aatteli, että mäpä aion ottaa ton kiven ja söi sen.*

Tarina jatkui vielä toisen kierroksen ajan. Titta keksi tarinalle nopeasti järkevän jatkon omalla vuorollaan.

**16) Jatka tarinaa kuvasta.** (Titta ja Katja: Mummo ostamassa silmälaseja)

Tytöt aloittivat suunnittelun heti kuvan saatuaan ja supattelivat innokkaasti ideoistaan. Esityksessä tyttöjen vuoropuhelu oli hauska ja järkevästi etenevä. Titta käytti värikkäas-

ti murre sanoja selvästi artikuloiden, mikä oli osoitus roolin tarkasta sisäistämisestä. Tytöt katsoivat toisiaan keskustelun ajan ja Titan rooli mummona säilyi erinomaisesti.

Titta: *Päivvöö. Sattuisko teillä olemmaan semmossii vahvoja silmälaseja, kun pitäisi semmoset niinku saada.*

Katja: *Kyllä kai.*

Titta: *No näytäppäs. (Katja ojentaa Titalle kuvitellut silmälasit) Onko teillä peiliä?*

Katja: *Joo, tuossa. (Antaa kuvitellun peilin takapöydältä Titalle)*

Titta: *No, kai nää sitten sopii. Paljonkos nää maksaa?*

Katja: *Viissataa, kuussataa.*

Titta: *No, onko täällä näöntarkastusta samalla?*

Katja: *Ei.*

Titta: *Mitenkäs vahvat nää on?*

Katja: *Siinä viis.*

Titta: *Varmaan soppii. No, minä otan ne.*

Katja: *Heippa.*

Titta: *Hei.*

**17) Tarina tavaran ympärille.** (Saara, Titta, Simo ja Riikka: vierasmaalainen kolikko) Simo suunnitteli tapahtuman kulun tyttöjen kuunnellessa vieressä. Esityksessä Simo tuli ikään kuin kojun luokse ostamaan jotain. Hänellä oli kädessään raha, jolla hän yritti ostaa tytöiltä tavaroita. Riikka totesi rahan olevan väärä. Kun Simo yritti uudestaan ostaa, sanoi Titta puolestaan: *Eihän tuo ole raha.* Kun Simo vielä yritti tarjota rahaa, sanoivat tytöt yhdessä: *Ei käy.* Titan rooli jäi hieman epäselväksi, kenties haparoivan ja Simon dominoivan johtaman suunnittelun takia.

## SAARA

### 1. tunti

1) **Tervehtimisleikki.** Saara liikkui luokassa rauhallisesti ja etsiytyi tervehtimään tyttöjä. Tervehtiminen oli aluksi hieman arkaa, mutta harjoituksen edetessä uskaltautui menemään reippaammin toisten luo.

2) **Gibberish -professori.** Saara katseli toimintaa jonkin aikaa sivusta, ennen kuin rohkaistui puhumaan salakieltä ja tervehtimään sillä tyttöjä. Hänen salakielensä oli aika pientä sipitystä. Hän siirtyi turvalliseen paikkaan seinän viereen suunnittelemaan omaa konetta. Saara katseli välillä toisia, ja käsitteli reppuaan, konkreettista esinettä, koneen. Titta- professorille reppuaan esitellessään Saara ei juurikaan puhunut, vaan esitteli konetta (reppuaan) käsillään kuvaillen. Parin koneen hajoittaminen oli hieman arkaa; hän katsoi toisia ja innostui sitten itsekin hyppimään ja välillä hieman potki- maan parin reppua. Pyytäessään pariltaan anteeksi Saaran eleet olivat pienet; hän ei koskettanut toista, vaan sanoi jotain pienellä äänellä Tittaa katsoen. Kokonaisuudessaan Saaran rooli professorina oli välillä hieman epäröivä, ja hän seurasi toisten tekemistä. Piirissä istuttaessa Saara uskalsi antaa näytteen omasta kielestään kysyttäessä, vaikka- kin pienellä äänellä.

3) **Pariesitys gibberish -kielellä.** Titta ja Saara olivat kävelemässä, kun yllättäen toinen, Saara, kaatui. Titta nosti salakieltä mutisevan Saaran ylös käyttäen lohduttavaa äänensävyä. Tyttöjä hieman nauratti, mutta roolit pysyivät loppuun saakka. Toisella kierroksella Titta oli jälleen kävelyllä Saaran kanssa, kun he yllättäen säikähtivät kummitusta. Tytöt eivät puhuneet salakieltä juuri lainkaan, mutta kiljaisivat säikähtäes- sään ja lähtivät karkuun. Saaran ilmeet ja eleet olivat hyvin aidosti säikähtäneen oloiset. Heidän katseensa viipyi 'kummituksessa' perääntymisen jälkeenkin.

### 2. tunti

4) **Palloharjoitus.** Saara käveli musiikin tahdissa omassa rauhassa. Hän pomputteli palloja hymy kasvoillaan, pienin liikkein luokan nurkassa; Saaran kehon liikkeet olivat

harjoituksen aikana melko suppeat ja esimerkiksi kädet eivät kohonneet pään yläpuolelle. Erilaisten pallojen kuvailu oli tarkkaa ja hän muutti pomputuksen tahtia pallon koon ja painon vaihtuessa. Saaran keskittyminen harjoitukseen oli intensiivistä.

**5) Tarinapiiri.** Ensimmäisellä kierroksella Saara mietti melko kauan, ennen kuin keksi papukaijatarinalle jatkoa yhden lauseen verran. Hänen äänenkäyttönsä oli pientä ja arkaa. Toisella kierroksella Saara ei miettinyt niin kauan kuin edellisellä kierroksella, ääni oli kuitenkin edelleen hiljainen yhtä lausetta sanoessaan. Kolmannella kierroksella Saara mietti jonkin aikaa, ja sanoi reippaammalla äänellä yhden lauseen.

**6) Tekstin lukeminen eri äänensävyillä.** Saaran tekstin luku onnistui mukavasti: hänen ilmeensä, ja kokonaisolemuksensa oli hieman surullinen. Myös hänen äänestään kuului alakuloisuus. Toiset oppilaat arvasivat tunnetilan melko nopeasti. Saara näytti olevan tyytyväinen suoritukseensa.

3. tunti

Saara oli poissa koulusta.

4. tunti

**11) Heitä hymy.** Saaran, kuten muidenkin oppilaiden, keskittyminen harjoitukseen parani loppua kohti. Hänen keskittymistään ei näyttänyt haittaavaan kuuden opetusta seuraavan opiskelijan joukko. Saara seurasi tarkkaan hymyn etenemistä piirissä itsekin hymyillen. Eron tekeminen hymyn ja vakavan ilmeen välillä oli varsinkin ensimmäisellä kerralla vaikeaa: hymy oli helppo saada kasvoille, mutta ilmeen muuttaminen vakavaksi ja sen säilyttäminen olikin ongelmallisempaa. Toisella ja kolmannella kerralla ilmeet onnistuivat jo paremmin. Saara kertoo harjoituksesta seuraavaa:

*H: Oliko vaikeata ensin hymyillä ja sitten pyyhkiä hymy pois kasvoilta?*

*S: Joo.*

*H: Miksi?*

*S: Ei pystynyt menemään vakavaksi.*

**12) Pallo muuttuu matkalla.** Saara seurasi tarkasti pallon kulkua ja muuttumista. Pallon tultua omalle kohdalle hän ei juurikaan muuttanut pallon kokoa ja painoa, vaan heitti sen melko nopeasti eteenpäin samanlaisena kuin se oli hänen saadessaan pallon.

**13) Pantomiimiesitykset.** (Titta, Saara, Salla ja Leena: Ongella - soutaja, kaksi onkijaa, yksi virvelöijä).

Saara kuunteli hieman sivusta, kun Titta ehdotti innokkaana toisille ryhmän jäsenille ideoitaan esityksen suunnittelun aikana. Esityksessä Saara heitteli hymyillen mainiosti kuviteltua onkea veteen pienin liikkein ja vilkuili välillä toisia ryhmäläisiä, mutta ei yleisöä. Saara jatkoi toimintaa sinnikkäästi esityksen loppuun saakka.

(Titta, Saara, Katja ja Iida: Ruokapöydässä - isä, äiti, kaksi lasta).

Saara istui isän roolissa rauhallisesti pöydässä. Hän aloitti syömisen ryhmässä ensimmäisenä ja jatkoi sitä rauhallisena reagoimatta lasten touhuille ruokapöydässä Saara pysyi roolissaan loppuun saakka, eikä vilkuillut yleisöön päin.

**14) Pienoisnäytelmät.** ( Saara, Veera ja Riikka: Markkinoilla).

Tytöt suunnittelivat yhdessä pienoisnäytelmäänsä. Saara kuunteli tarkkaavaisesti toisten tyttöjen ehdotuksia. Esitys oli aidon tuntuinen, ja siinä oli hauskoja yksityiskohtia. Vaikka tyttöjä hieman hymyilytti, pysyi jokainen roolissaan. Vuoropuhelu tyttöjen välillä oli luontevaa: Veera kyseli asiakkaana vuorotellen torikauppailta Riikalta ja Saaralta eri tuotteiden hintoja. Saara yllätti repliikkiensä runsaudella verrattuna aikaisempiin esityksiin, vaikka vuorosanat olivatkin lyhyitä. Hän seisoj ujohtosti luokan edessä kuvitellun kojunsa takana ottaen eri tavarat eri paikoista. Saara ei tarvinnut konkreetteja esineitä torituotteiksi, vaan kuvitteli ne mainiosti. Hän vastaili Veeran kysymyksiin spontaanisti, ja määräsi tuotteilleen realistiset hinnat.

*Veera: Paljonko nuo maksaa?*

*Saara: Kymmenen markkaa.*

(Veera kyselee hintoja myös Riikalta.)

Veera (Saaralle): *Anna porkkanoita.* (Saara ottaa kuvitellulta pöydältä porkkanoita ja ojentaa ne Veeralle.) *Paljonko herneet maksaa?*

Saara: *Seitsemän markkaa.*

Veera: *Paljonko maksaa luumut?*

Saara: *50 penniä kappale.*

Veera: *Paljonko nuo sun korit maksaa?*

Saara: *Satasella kolme.*

Veera: *Mä otan nuo.*

(Saara, Veera, Roosa ja Riikka: Hakkuulla).

Saara eläytyi puun rooliinsa hyvin ja seiso i tikkusuorana. Kun Riikka -puuta sahattiin ja hän kaatui maahan, Saara matki Riikkaa ja 'tömähti' itsekin maahan. Saaraa ei näyttänyt lainkaan jännittävän esitys. Tyttöjä hieman nauratti, kun metsurit humoristisia kommentteja sanoen sahasivat heitä ja raahasivat puut pois hakkuualueelta. Esityksessä ei ollut kovin paljon vuorosanoja.

5. tunti

**15) Tarinapiiri.** Molemmilla kierroksilla Saara jatkoi tarinaa spontaanisti reippaalla äänellä ja loogisesti yhden lauseen verran. ( ks. 7.1, 4.tunti)

**16) Jatka tarinaa kuvasta.** (Saara ja Veera: Isä syöttää pientä lasta)

Saara ja Veera tarkastelivat kuvaa yhdessä ja sopivat rooli jaosta: Veera oli pieni lapsi, jota Saara isänä syötti. Veera esitteli ensin itsensä Kaleviksi ja Saara sen jälkeen itsensä Kalleksi. Esityksessä he istuivat lattialla, jossa Saara yritti sinnikkäästi syöttää lasta. Hän kehotti vähän väliä lasta syömään työntäen tälle kuviteltua lusikkaa suuhun. Saara pysyi roolissaan hyvin: hän katsoi Veeraa ja toisti samaa repliikkiä, 'no syö nyt' hieman totisemmalla ilmeellä.

**17) Tarina tavaran ympärille.** (Saara, Titta, Simo ja Riikka: vierasmaalainen kolikko). Saara seuraili toisten tyttöjen vieressä, kun Simo yritti ostaa useampaan kertaan jotakin vierasmaalaisella kolikolla. Hän totesi lopuksi yhdessä tyttöjen kanssa, että *ei käy*.

## VILLE

1. tunti

**1) Tervehtimisleikki.** Ville tervehti aluksi pelkästään poikia, mutta rohkaistui myöhemmin tervehtimään myös tyttöjä. Pojat liikkuvat melkein yhtenä rykelmänä tervehtimässä toisia.

**2) Gibberish -professori.** Ville keksi oman salakielisen tervehdysten “zambo” melko nopeasti ja tervehti sillä luokkatovereitaan, erityisesti poikia ja joitakin tyttöjä. Villen salakielessä oli hyvin paljon afrikkalaista tunnelmaa, mutta myös viittauksia itämaisiiin kieliin. Kuvittelukonetta rakentaessaan, Ville pystyi keskittymään hyvin oman koneensa rakentamiseen; hän ei tarvinnut konkreettia esinettä, vaan pystyi mielikuvitustaan käyttämällä rakentamaan konetta. Esitellessään konettaan professori- ystävälleen, Teemulle, salakielen käyttö luonnistui hyvin ja eleet ja ilmeet olivat selvästi mukana. Kun professorit alkoivat kiistellä, Ville siirtyi mainiosti Teemun kuvittelukoneen kohdalle luokan toiselle puolelle, ja alkoi hyppiä sen päällä korottaen ääntään. Sovinnon merkiksi Ville ja Teemu kumartelivat toisilleen ja pyytelivät toisiltaan anelevalla äänellä anteeksi. Professorin rooli säilyi Villellä koko harjoituksen ajan salakielen käyttöä myöten.

**3) Pariesitys gibberish -kielellä.** Ville oli tässäkin harjoituksessa Teemun parina. Ville eläytyi rooliinsa kaverin uusien kenkien ihailijana hyvin, vaikka häntä näytti hieman jäykästä olemuksesta päätellen jännittävän. Ville katsoi Teemua silmiin puhuessaan tälle, ja muutti äänenpainoaan tehdäkseen eron kysymys- ja toteamuslauseen välillä. Teemu esitteli hänelle uusia kenkiään ja Ville vastaili salakielellään lyhyin repliikein.

Pojat yrittivät sinnikkäästi täsmentää vuoropuheluaan ja eleitään, kun toiset eivät millään arvanneet vuoropuhelun aihetta. Toisella kierroksella jäätelökauppiaina Ville eläytyi rooliinsa edelleen tarkasti; katsekontakti jäätelön ostajaan pysyi ja hän otti kuvitellun jäätelötötterön `pakastimesta` ojentaen sen Teemulle. Vaisuhkon salakielen puhumisen Ville korvasi molemmissa esityksissä toimintaa kuvaavin ilmein ja elein.

## 2. tunti

**4) Palloharjoitus.** Ville eläytyi harjoitukseen todella eläväisesti: hän kuljetti koripalloa ympäri luokkaa keskittynyt, hymyilevä ilme kasvoillaan. Hän käytti koko kehoaan pallon käsittelyssä ja tilaa tehokkaasti. Kuvitellun koripallon taitavaan kuljettamiseen vaikutti varmastikin Villen koripallo harrastaminen. Välillä vauhti toisten poikien kanssa yltyi kisailuksi: luokan pienin poika oli isompien poikien 'herne', jota he nostelivat.

**5) Tarinapiiri.** Villeä hiukan jännitti ensimmäisellä kierroksella, mutta hän sanoi kuitenkin selvästi lauseen, joka jatkoi tarinaa loogisesti. Toisella kierroksella Villen sanomisesta ei oikein saanut selvää ja lause oli lyhyt. Viimeisellä kerralla Ville jatkoi tarinaa järkevästi melko pitkällä lauseella ja reippaammalla äänellä.

**6) Tekstin lukeminen eri äänensävyillä.** Villen tekstin lukeminen ei ole videolla.

**7) Vuoropuhelu eri tunnetiloin.** Ville sanoi vuorosanansa eläytymällä hyvin väsyneen rooliin eli näytti todellakin väsyneeltä. Hän katsoi pariaan Jaakkoa, eikä tuijottanut pelkästään taululla olevia repliikkejä. Vuoropuhelu Villen ja Jaakon välillä oli hyvin luontevaa: he sanoivat vuorosanat vuorotellen katsoen toisiaan. Ville ei katsonut viimeistä repliikkiään taululta, vaan keksi sen itse.

## 3. tunti

**8) Eläytymistarina.** Ville eläytyi Taavetin rooliin mainiosti. Hän teki aamutoimet tarkasti kuvaillen; haukottelu ja väsyneen koululaisen ilmeet ja eleet olivat aidon näköisiä. Ville kulki ympäri luokkaa Taavetin lähtiessä kouluun. Ilmeet muuttuivat



selvästi, kun Taavetti huomasi, että tulee todella kuuma ja järveen pulahtaessa ilme muuttui iloiseksi. Ville näytti olevan harjoituksessa innostuneena mukana, ja kuunteli tarkkaan tarinan kehittymistä.

**9) Liiottelupiiri.** Ville käväisi molemmilla kierroksilla todella nopeasti ryhmän edessä näyttämässä liikkeitä, eivätkä ne muuttuneet juuri lainkaan. Ville halusi olla liikkeen vapaaehtoinen aloittaja.

**10) Rikkinäinen silmä.** Ville seurasi tarkkaan edellä olevan liikkeitä ja ilmeitä ja yritti toistaa ne mahdollisimman tarkasti.

4. tunti

**11) Heitä hymy.** Ville virnisti hymyn kasvoilleen, mutta ilmeen pois pyyhkiminen olikin vaikeampaa. Hän seurasi tarkkaan hymyn kulkua piirissä.

**12) Pallo muuttuu matkalla.** Ville halusi muiden poikien kanssa aloittaa pallo - harjoituksen. Hän eläytyi pallon kuvitteluun hyvin: ensimmäisellä kerralla hän pienensi palloa jonkin verran, toisella kerralla kellahti nurin ottaessaan pallon kiinni. Ville oli innoissaan harjoituksessa mukana ja hänen ilmeensä olivat vaihtelevuudessaan upeat.

**13) Pantomimiesitykset.** (Ville, Matilda ja Marja : Pikajuoksukisa: juoksija, lähettäjä, kaksi katsojaa)

Suunnittelu tyttöjen kanssa oli tasavertaista; ryhmäläiset yhdessä päättivät kuka on kukin. Ville keskittyi juoksijan rooliinsa hienosti: ilmeet ja varsinkin eleet olivat keskittyneet hänen juostessaan katsojien kannustamana maaliin.

(Ville, Matilda ja Maisa : Koulussa - opettaja, kaksi oppilasta)

Ville seurasi oppilaan roolissa opettajaa katseellaan, eikä vilkuillut yleisöä lainkaan. Tilanne oli hyvin tavallinen ja yllätyksetön luokkatilanne, jossa oppilaat viittailivat välillä opettajan puhuessa välillä. Villen rooli pysyi esityksen loppuun saakka.

**14) Pienoisnäytelmät.** (Ville, Marja, Matilda ja Iris: Maatilalla)

Ville kuunteli tarkasti tyttöjen ideointia suunnitteluvaiheessa. Lopulliset suunnitelmat jäivät hänelle ehkä jostain syystä kuitenkin epäselviksi, sillä varsinaisessa esityksessä hän oikein tiennyt, mikä hänen roolinsa oli ja mitä hänen olisi pitänyt roolissaan tehdä. Ville vaelteli näyttämöllä ja pälyili ryhmän tyttöjä hieman kysyvä ilme kasvoillaan. Marja oli hevosena ja Iris hänen reppuselässään ja Ville kysyi tytöiltä jotain hiljaisella äänellä esityksen aikana. Epävarma tilanne näytti jonkin verran nolostuttavan Villeä, niinpä esitys loppui Villen päätöksestä.

(Ville, Marja ja Sirpa: Hakkuulla)

Edellisen harjoituksen epävarmuudesta ei ollut tässä näytelmässä tietoaakaan, sillä Ville eläytyi metsurin rooliinsa upeasti. Aihe oli nähtävästi hänelle mieluisampi ja tutumpi kuin hevoset edellisessä näytelmässä. Hän oli ilmeinen ja eleinen keskittynyt sahaamaan kuviteltuja puita moottorisahan ääntä matkien. Tytöt olivat enemmän taustalla Villen näyttäessä katsojien edessä sahaustaitojaan. Hän oli niin uppoutunut päärooliinsa, ettei huomannut kommunikoida muiden roolihenkilöiden kanssa. Ville käytti luokkatilaa mahdollisimman paljon hyödykseen raahatessaan puita pois paikalta ja pyyhki välillä hikeä otsaltaan voivotellen homman rankkuutta. Kaikenkaikkiaan Villeltä hyvin sisäistetty rooli.

5. tunti

**15) Tarinapiiri.** Jokaisella kierroksella Ville kertoi suhteellisen reippaalla äänellä miettimättä kauaa tarinalle loogisen ja mielikuvituksellisen jatkon pitkällä virkkeellä. Hän kuunteli innokkaasti tarinan kulkua ja eläytyi ilmeinen juonen käänteisiin.

**16) Jatka tarinaa kuvasta.** (Ville, Iris ja Maria: Imurikaupassa)

Ville eläytyi rooliinsa hienosti: hän kuvitteli kauppiaan roolinsa tarkasti ja esitteli kuviteltuja imureita tytöille aidonoloisesti. Imureiden kuvittelussa hän ei tarvinnut konkreetteja esineitä apuna. Katsekontakti tyttöihin oli intensiivinen koko esityksen ajan, eikä Ville vilkuillut välillä yleisöön päin. Villen vuorosanat olivat selkeät ja tilanteelle luonteenomaiset.

Iris: *Me olemme Miina ja Tiina Peltola.*

Ville: *Mä olen Veikko Nieminen.*

Iris: *Päivää.*

Ville: *Päivää.*

Iris: *Onko teillä täällä halpoja pölynimureita?*

Ville: *No, on tässä yks, siinä on...*(ääni ei kuulu)

Maria: *Paljonko ne maksaa?*

Ville: *Kolmesataa.*

Iris: *Onko teillä yhtään halvempia?*

Ville: *No, tuossa on tuommonen pieni pölynimuri, se maksaa kakssataa-viiskymppiä.*

Iris (Marialta): *Onko tuo hyvä? (Maria nyökkää) Me ostamme sen.*

Ville: *Tuossa.*

### **17) Tarina tavarán ympärille.** (Ville, Maria, Maisa ja Matilda: polvisuoja)

Suunnitteluvaiheessa Ville selitti ympärillään oleville tytöille esityksen juonen kulkua. Tytöt kuuntelivat häntä tarkkaan. Ville organisoí suunnittelua ja antoi tytöille ohjeita esitystä varten. Esityksessä Ville oli päähenkilönä, polvisuojan ostajana ja käyttäjänä. Ostamisen jälkeen Ville mietti jonkin aikaa, mitä hänen pitikään sitten tehdä. Lopulta hän potki hieman kuviteltua palloa Matildan kannustaessa häntä. Ville jatkoi sisukkaasti esityksen loppuun asti, vaikka välillä unohtikin tapahtumien kulun.

### KATJA

1. tunti

**1) Tervehtimisleikki.** Katja liikkui luokassa rauhallisesti, ja tervehti muutamia tyttöjä hymy kasvoillaan. Poikia hän tervehti muiden tyttöjen tavoin vasta sitten, kun opettaja kehotti.

**2) Gibberish -professori.** Katja seurasi ensin toisten toimintaa, ja alkoi sitten itsekin pikkuhiljaa tuottaa salakieltä hiljaisella äänellä. Katja tervehti salakielellään lähes kaikkia tyttöjä ja Simoa tämän tullessa häntä tervehtimään. Professorina Katja hakeutui omaan rauhaan ja keskittyi koneen suunnitteluun. Hän kuvitteli koneen eteensä, eikä käyttänyt mitään konkreettista esinettä apuna. Katja kuvaili koneen toimintaa puhuen itseksensä salakieltä. Katja etsiytyi hymy kasvoillaan Iidan luokse esittelemään konettaan. Kiihastuneena Katja 'päpätti' ilmeikkäästi salakieltään kasvot lähellä Iidan kasvoja. Eleitä hän ei juurikaan käyttänyt. Kun Iida oli hajoittanut Katjan koneen, lähti Katja hajoittamaan Iidan konetta sinne, missä Iida oli sitä esitellyt. Kiistelystä loppuvaiheessa tytöt olivat toisissaan kiinni, mutta sovinnon hetkellä he halusivat toisiaan. Katjan rooli oli vakuuttava. Alkukankeuden jälkeen kielen tuottaminen ja puhuminen sujuivat mukavasti.

**3) Pariesitykset gibberish -kielellä.** Katja piti roolinsa mannekiinina alusta loppuun, vaikka häntä hieman naurattikin. Iida yritti selvittää Katja-mannekiinille kameransa takaa oikeaa kävelytyyliä. Katja käveli hauskan oloisesti ja hänen katsekontaktinsa Iidaan oli hyvä. Katjan rooliin ei kuulunut puhumista, mutta hän kuunteli tarkkaan kuvaajan 'ohjeet' ja toimi niiden mukaan. Katjalla ei ollut toista esityskierrosta.

2. tunti

**4) Palloharjoitus.** Katja ryhtyi innokkaasti pomputtelemaan palloa musiikin tahdittamana. Hän vilkuili hieman toisia eikä oikein jaksanut keskittyä pallojen kuvitteluun tarkasti. Keskittyminen parani loppua kohti ja koko vartalon käyttäminen tehostui. Tennispallon heittäminen hidastettuna oli vaikeaa, mutta nopeutus onnistui mukavasti. Katja liikkui pienellä alueella luokassa.

**5) Tarinapiiri.** Katja näytti ensimmäisellä kierroksella mieltävän kovasti tarinalle jatkoa, mutta siirsikin vuoronsa seuraavalle. Seuraavalla kierroksella Katja kuunteli tarkkaan edellisen repliikin ja keksi tarinalle hauskan jatkon. Viimeisellä kierroksella hän mielti hetken ja keksi tarinalle lyhyen ja loogisen jatkon.

**6) Tekstin lukeminen eri äänensävyillä.** Katja aloitti lauseen leuka ylhäällä reippaalla ja hieman kimeällä äänellä. Hän onnistui lukemaan tekstin ylpeästi, vaikkakin ylpeys hieman luisui loppua kohden.

**7) Vuoropuhelu eri äänensävyin.** Videointi puuttuu Katjan kohdalla.

3. tunti

**8) Eläytymistarina.** Katja käytti luokkatilaa hyödykseen ja keskittyi rooliin eläytymiseen hienosti. Hän kuvaili aamutoimia tarkkaan: hän valmisti aamupalan huolellisesti ja söi keskittyneesti. Katja ei tarvinnut konkreetteja esineitä, vaan kuvitteli asiat mielessään, esimerkiksi aamupalan, hammasharjan jne. Hänen ilmeensä vaihtelivat koulumatkan aikana pettyneestä iloiseen.

**9) Liiottelumatkiminen.** Katja käväisi molemmilla kierroksilla todella nopeasti ryhmän edessä näyttämässä liikkeitä, eivätkä ne muuttuneet juuri lainkaan. Katja liioitteli ensimmäisellä kierroksella katsetta, mutta ei ääntä.

**10) Rikkinäinen silmä.** Katja seurasi tarkkaan edellä olevan oppilaan liikkeitä ilmeineen ja eleineen ja yritti matkia niitä mahdollisimman tarkkaan.

**11) Vuoropuhelu eri äänensävyillä.** Titta ja Katja olivat pareina ja heidän vuoropuhelunsa onnistui luontevasti. Molempien katsekontakti oli hyvä, eivätkä he tuijottaneet taululta vuorosanoja. Katja pysyi roolissaan mainiosti, häntä ei alkanut naurattaa esityksen aikana. Hänen äänensä oli kuuluva ja reipas. Äänensävy ja eleet luonnehtivat hänen ylpeän rooliaan. Katja oli ensimmäistä kertaa jonkun muun kuin Iidan parina.

4. tunti

**12) Heitä hymy.** Katja seurasi hymyn etenemistä piirissä tarkkaan. Hänellä, kuten muillakin oppilailla eron tekeminen hymyn ja vakavan ilmeen välillä oli varsinkin ensimmäisellä kerralla vaikeaa: hymy oli helppo saada kasvoille, mutta ilmeen muutta-

minen vakavaksi ja sen säilyttäminen olikin ongelmallisempaa. Toisella ja kolmannella kerralla ilmeet onnistuivat jo paremmin.

**13) Pallo muuttuu matkalla.** Katja seurasi tarkkaan pallon kulkua. Hän ei juurikaan muuttanut pallon kokoa ja painoa, vaan he heitti sen melko nopeasti eteenpäin samantaisena kuin se oli hänen saadessaan pallon. Katja sai pallon pari kertaa harjoituksen aikana eri oppilailta.

**14) Pantomiimiesitykset.** (Katja, Iida, Simo ja Risto: Tulipalon sammutus - paloauton kuski, kaksi palomiestä, uhri)

Ohjelman lukemisen jälkeen yhteistyö tyttöjen ja poikien välillä suunnittelun aikana oli vähäistä. Pojat näyttivät suunnittelevan innostuneina, kun taas tytöt istuskelivat sivussa toimettomina. Simo kertoi nopeasti tytöille ennen esitystä, mitä heidän tuli tehdä. Katja kyllä paneutui rooliin, mutta toimi paljolti Iidan esimerkin mukaan. Katjan liikkeet olivat palomiehen roolihahmon mukaisia: hän ruiskutti Iidan kanssa tulesta olevaan taloon vettä ja he ryhtyivät vetämään uhria pois palavasta talosta paloauton kyytiin. Esityksen aikana Katjaa hieman nauratti, mutta hän pysyi kuitenkin roolissaan loppuun saakka..

(Titta, Saara, Katja ja Iida: Ruokapöydässä - isä, äiti, kaksi lasta)

Katja teki lapsen roolistaan toisten rooleihin verrattuna erilaisen lukemalla kuviteltua sarjakuvalehteä pöydässä. Hän ei vilkuillut toisten tekemisiä, vaan keskittyi lehden lukemiseen ja syömiseen. Katse seurasi välillä ruokaa tarjoilevaa äitiä. Lapsen rooli pysyi esityksen läpi.

**15) Pienoisnäytelmät.** (Katja, Iida ja Salla ja Leena: Saunassa)

Katja osallistui esityksen suunnitteluun kuuntelemalla tarkkaavaisesti toisten ideoita ja ehdottamalla myös oman ideansa Esityksessä tytöt eivät kuitenkaan olleet oikein selvillä esityksensä juonesta: Katja unohti alussa vuorosanansa 'löylyä lissää', jotka olisivat olleet toisille vinkkinä jatkaa tarinaa. Katja sipisi Leenan korvaan ja heitä hieman nauratti. Katjaa näytti tilanne hieman hermostuttavan ja hän katseli yleisöön

päin. Rooli saunojana 'putosi'. Leena ja Salla toisina saunojina eivät myöskään oikein tienneet, mitä sanoa. Tilanne laukesi, kun kiukaana ollut Iida sihistyään koko ajan kehotti saunojia sanomaan jotain.

(Titta, Katja ja Iida: Rannalla)

Katja oli pienen Titan isosisko. Hän touhusi rannalla pikkusiskonsa kanssa. Katjan eleet olivat osuvia hänen juodessaan mehua ja hän riensi apuun huomattaessaan pikkusiskonsa laittavan hiekkaa suuhunsa. Katja keskittyi esitykseen hyvin ja katsekontakti Tittaan ja Iidaan toimi.

5. tunti

**16) Tarinapiiri.** Katja jätti ensimmäisellä kierroksella lauseensa hieman kesken, mutta toisella kierroksella hän keksi tarinalle loogisen jatkon. (ks. 7.3, tarinapiiri)

**17) Jatka tarinaa kuvasta.** (Titta ja Katja: Silmälaseja ostamassa)

Tytöt aloittivat suunnittelun heti kuvan saatuaan ja supattelivat innokkaasti ideoistaan. Esityksessä tyttöjen vuoropuhelu oli hauska ja järkevästi etenevä. Katja pysyi optikon roolissaan koko esityksen ajan ja seurasi katseellaan Tittaa puhuessaan hänelle. Silmälasien ja peilin kuvittelu onnistui ilman konkreetteja esineitä. Katjan repliikit olivat loogisia ja reippaasti esitettyjä.

*Titta: Päivvöö. Sattuisko teillä olemmaan semmossii vahvoja silmälaseja, kun pitäisi semmoset niinku saada.*

*Katja: Kyllä kai.*

*Titta: No näytäppäs. (Katja ojentaa Titalle kuvitellut silmälasit) Onko teillä peiliä?*

*Katja: Joo, tuossa. (Antaa kuvitellun peilin takapöydältä Titalle)*

*Titta: No, kai nää sitten sopii. Paljonkos nää maksaa?*

*Katja: Viissataa, kuussataa.*

*Titta: No, onko täällä näöntarkastusta samalla?*

*Katja: Ei.*

Titta: *Mitenkäs vahvat nää on?*

Katja: *Siinä viis.*

Titta: *Varmaan soppii. No, minä otan ne.*

Katja: *Heippa.*

Titta: *Hei.*

### 18) **Tarina tavaran ympärille.** (Katja, Roosa ja Veera: polvisuoja)

Katja ei oikein tiennyt, mitä tehdä näytelmässä, jossa Veera ja Roosa ikään kuin unohtivat Katjan ja keskustelevat keskenään. Esitellessään roolihenkilöiden nimet, Veera kuiskasi Katjalle hänen nimensä, jonka Katja sitten sanoi. Katja aloitti tarinan sanomalla yhden lauseen polvisuoja sylissä, minkä jälkeen Roosa otti tavaran ja kokeili sitä jalkaansa. Roosalta suoja kulkeutui edelleen Veeralle, joka puuhaili sen kimpussa lopun esityksen. Sanottuaan ainokaiset vuorosanansa, Katja istui lattialla ja seurasi toisten tyttöjen touhua sivusta, kuin katsojana.

## 8 JOULUEVANKELIUMI - LUOKAN YHTEINEN PROJEKTI

Draamajakson loppupuolella eli joulukuun alussa aloimme suunnitella jouluevankeliumin toteuttamista. Esitysten valmisteluun käytettiin aikaa noin kymmenen tuntia. Ilmaisuharjoitusten avulla lapset olivat tutustuneet omaan ilmaisuunsa. Draamatuntien pienet näytelmät luokan edessä olivat pohjana suuremman produktin esittämiselle ja niiden tarkoituksena oli vähentää esiintymisjännitystä koko koulun edessä esiintymistä ajatellen. Evankeliumiesityksen suunnittelussa ja valmistelussa halusimme ottaa lasten ideoita mahdollisimman paljon huomioon, jotta lapset tunsivat voivansa vaikuttaa heille tärkeässä asiassa jollain tavalla ja näin luottaa omien ideoidensa toteuttamismahdollisuuksiin (vrt. Aho 1996, 54; Korpinen 1996, 31). Raamattuun (1992) pohjautuvan jouluevankeliumin käsikirjoitus laadittiin yhteistyössä oppilaiden kanssa (liite 6). Kahden joulujuhlan ja kahden onnistuneen esityksen jälkeen lapset vastasivat kuvaelmakyselyyn evankeliumin harjoittelemisesta ja esittämisestä minäkuvakyselyn yh-



teydessä (liite 7). Lapset olivat jouluevankeliumin teossa erittäin innokkaina mukana alusta loppuun saakka.

Jouluevankeliumi -projektin tavoitteina oli edelleen kehittää ilmaisurohkeutta roolityöskentelyssä ja puhumisessa. Myös vuorovaikutustaitojen kehittäminen korostui projektin aikana. Draamatunneilla luokka oli jaettu kahtia, mutta näytelmäprojektissa koko luokka oli yhdessä ja oppilaat pystyivät muodostamaan siten koostumukseltaan erilaisia ryhmiä kuin draamatunneilla. He joutuivat harjoitusten aikana panostamaan todella tiiviisti yhteistyöhön, jotta kuvaelmasta tulisi toimiva kokonaisuus. Projekti oli tutustumista myös teatterin tekemiseen: näyttelemiseen, ohjaamiseen, lavastamiseen, puvustamiseen, käsikirjoituksen laatimiseen ja valaistukseen. Oppilaat tutustuivat ensimmäisen joulun tapahtumiin Raamatun tekstin pohjalta ja omakohtaisen tekemisen kautta teksti sai syvällisemmän merkityksen kuin esimerkiksi pelkästään luettaessa tapahtumista (ks. Bidwell 1990).

### 8.1 Jouluevankeliumiin tutustuminen ja roolien valinta

Esityksen valmistamisessa lähdimme liikkeelle tekstiin tutustumisella ja sen muokkaamisella näytelmällisempään muotoon vuoropuheluineen ja liikkumisineen. Aluksi lapset saivat kotiläksyksi lukea jouluevankeliumin Uudesta Testamentistaan. Tarinaa kerrattiin vielä koulussa niin, että se tuli varmasti tutuksi kaikille ja uskontotunnilla käsiteltiin tapahtumien taustaa eli Vanhassa Testamentissa olevia Jeesuksen syntymän ennustuksia. Kertomukseen tutustumisen jälkeen kaikki oppilaat saivat valita haluamansa roolin esityksessä. Rooleista neuvoteltiin vielä yhdessä, sillä kaikkiin rooleihin ei heti ollut halukkaita. Valitsemattomiin rooleihin ei oppilaita kuitenkaan tarvinnut kovin paljon houkutella. Oppilaat olivat rooleistaan haltioissaan, vaikkakin Roosaa hiukan ujustutti esittää Mariaa Teron (Joosef) kanssa. Näytelmäharjoitusten edetessä Roosa vaihtoikin roolinsa paimenen roolissa olleen Riikan kanssa. Tämä osoittautui hyväksi ratkaisuksi, sillä molemmat näyttivät olevan tyytyväisiä rooliinsa. Pääenkelin roolin olisi halunnut valita kaksi tyttöä, joten valinta päätettiin toteuttaa siten, että oppilaat äänestivät tytöistä sopivamman pääenkelin heidän ääninäytteensä perusteella.

Roolin valinnan perusteet olivat erilaisia. Jotkut valitsivat roolinsa niiden ominaisuuden perusteella, jotkut taas vuorosanojen vähyyden perusteella. Tapausoppilaista kukaan ei kuitenkaan valinnut rooliaan viimeksi mainitun perusteella. Kysymykseen "Oliko sinun helppo valita roolisi ja miksi valitsit juuri kyseisen roolin", oppilaat vastasivat seuraavaa:

*Saara (enkeli): Kyllä, koska se oli hauska rooli.*

*Titta: Minun oli helppo valita rooli, koska olen aina ollut evankeliumissa enkeli.*

*Katja: Enkelin, koska en päässyt paimeneksi. Halusin olla enkeli tai paimen.*

*Ville: Itämaan tietäjänä ja talon isäntänä. Minä en itse valinnut roolejani.*

*Hannele: Minä valitsin enkelin roolin, koska enkelit ovat kauniita.*

*Iida: Paimen. Koska halusin aika vähän vuorosanoja ja halusin olla tavallinen ihminen.*

*Maria: Enkeli. Vähemmän vuorosanoja.*

*Salla: Paimen. Roolin valitseminen oli helppoa ja pidän lampaista.*

*Risto: Lähetti. Kyllä oli, koska siinä oli hieno puku.*

*Matilda: Halusin olla enkeli, koska enkeleiden ei tarvitse näyttäytyä paljon.*

**Villeä** pyysimme tietäjän ja vasta myöhemmin majatalon isännän rooliin, kun selvisi, että tarvitsimme vielä yhden majatalon isännän. Ville innostuikin kahdesta roolistaan ja ne olivat hänelle tärkeitä. Tällaisen vastuullisen tehtävän hoitaminen kasvatti Villen itseluottamusta. Hän harjoituksissa oli hieman huolissaan, kuinka ennättäisi vaihtaa vaatteitaan ja siirtyä näyttämöltä käsityöluokan kautta juhlasalin takaosaan tietäjäksi, mutta selviytyi näistäkin esityksessä loistavasti. **Katja** olisi halunnut joko paimenen tai enkelin roolin ja päätyi lopulta enkeliksi, sillä paimenia oli jo tarpeeksi. Katjan, **Saaran** ja **Titan** roolivalinta kertoi siitä, etteivät he halunneet pääroolia. Enkelien joukko oli

pieni ja turvallinen esiintymistä ajatellen. Näin vahvistuivat jokaisen tapausoppilaan haastattelussa esille tulleet ajatukset heidän roolimieltymyksistään (ks. luku 5.4).

Roolihenkilön vuorosanoja oppilaat saivat miettiä itsekseen koulussa ja kotona edelleen Raamatun tekstiin pohjaten. Oppilaat kertoivat näin tapahtumien kulkua omakohtaisesti. Opettajat antoivat vain hieman vihjeitä vuorosanoihin, esimerkiksi paimenia muistutettiin mahdollisista yön vaaroista näiden valvoessa lammasten luona ja majatalon isäntää tallissa tarvittavasta valaistuksesta. Myös kuvaelmakysely tuki näkemystä, ettei vuorosanojen keksiminen ollut oppilaista lainkaan vaikeaa. Vuorosanojen keksiminen onnistuikin hienosti ja niistä tuli ”lastenkielisiä”, mutta silti sopivia perinteiseen jouluevankeliumiin. Kekseliäästi esimerkiksi tietäjät käyttivät tilanteeseen hyvin sopivien vuorosanojen miettimisessä apunaan myös Markuksen evankeliumia. Enkeleiden vuorosanat olivat suoraan Luukkaan evankeliumista, sillä niitä ei haluttu muuttaa enkeleiden arvokkuuden säilyttämisen takia. **Titan, Saaran ja Katjan** tarvitsi siis miettiä vain vuorosanojen järjestystä ja kuka sanoo mitäkin. Seuraavassa muutama esimerkki lasten keksimistä vuorosanoista, joista sopivimmat valittiin varsinaiseen käsikirjoitukseen. Osaa muokattiin vielä hieman yhdessä tiiviimmäksi.

*Simo (majatalon isäntä): Talossani ei ole tilaa, mutta voitte mennä talliin nukkumaan. Te voitte nukkua olkien päällä, tässä on öljylamppu, siitä saat valoa.*

*Iida (paimen): Onneksi susia ei ole vähään aikaan näkynyt, ovat varmaan löytäneet paremman paikan.*

*...Saisinpa pian nähdä tuon lapsen, jonka Herra meille lupasi.*

*Tero (Joosef): Maria on synnyttämässä lasta, voidaanko me nukkua yksi yö tallissa?*

*Jaakko (tietäjä): Katsokaa, Betlehemin tähti, nyt on jossain syntynyt Vapahtaja. Seurataan tähteä, otetaan lahjat mukaan ja lähdetään. Olemme ollut matkalla tunteja ja tähti vaan menee eteenpäin. (Tuntien vaelluksen jälkeen) Tähti pysähtyi tallin päälle, mennään katsomaan ja annetaan lahjat. Terve lapsi, olet maan Vapahtaja. Annamme sinulle nämä lahjat.*

*Ville (tietäjä): Missä juutalaisten kuningas on, joka nyt on syntynyt? Me näimme hänen tähtensä taivaalla ja tulimme osoittamaan hänelle kunnioitustamme. Nyt me käännyimme ja polvistumme ja ojennamme hänelle lahjat.*

Joulukuvaelmaan valitsimme mukaan myös lauluja, jotka kuvasivat ensimmäisen jouluyön tapahtumia. Laulut myötäilivät sopivasti esityksen tapahtumia ja ne olivat lapsille suurelta osin entuudestaan tuttuja. Esityksen työstäminen eteni vuorosanojen keräämisellä taululle ja laulujen opettelulla. Vuorosanojen ulkoa opettelu ei näyttänyt tuottavan lapsille suuria vaikeuksia, sillä vuorosanat oli itsekeksittyjä (vrt. Korpela & Lassila 1997). Lisäksi laulujen sanat jäivät helposti lasten mieleen. Ulkoa opettelua pitäisikin harrastaa, sillä juuri tässä iässä se on otollisinta (Kääriäinen 1986). Luokan taululle kirjoitettiin evankeliumin kohtaukset ylös ja kussakin kohtauksessa mukanaolevat roolihenkilöt sekä laulujen järjestys. Nämä tekstit säilytettiin taululla esityksiin saakka. Jouluevankeliumin käsikirjoitus vuorosanoineen ja lauluineen monistettiin kuvaelman ohjaajille, jotta esityksen harjoittelu onnistui myös juhlasalissa.

## 8.2 Bibliodraama osana kuvaelmaharjoituksia

Sisältöä jokaisen roolihahmoon pyrimme saamaan bibliodraaman avulla. Bibliodraamassa käydään jokin Raamatun tapahtuma läpi omakohtaisesti olemalla jossakin roolissa ja keskustelemalla tapahtumassa esiin nousevista tunnelmista ja ajatuksista oman roolihenkilönsä kokemana (ks. Kinnunen 1996, 10). Toiminta alkoi erityisesti draamatunneilla tutuksi tulleella tavalla eli kokoontumalla piiriin lattialle. Silmät suljettuina matkattiin ajatuksissa aikakoneella Jeesuksen synnyinseudulle ja syntymän aikaan. Poikien oli hieman vaikea keskittyä ja he liikehtivät levottomasti. Perille tultuamme luokan seinälle heijastettiin diakuvia Israelin maisemista, mikä auttoi oppilaita hahmottamaan kyseisen kulttuurin asumista ja elinympäristöä. Oppilaat asettuivat roolihenkilöryhmittäin luokan eri puolille. Jouluevankeliumin tapahtumien etenemisjärjestyksen mukaisesti roolihenkilöiltä kyseltiin erilaisia kysymyksiä koskien

esimerkiksi nimeä ja ikää sekä muita kunkin roolin sisäistämisen kannalta olennaisia asioita.

Oppilaiden keskittyminen bibliodraaman oli ehkä sen uutuuden vuoksi välillä vaikeaa. Jokaiselta oppilaalta kysyttiin rooliin liittyviä kysymyksiä, jotkut kysymykset koskivat koko ryhmää. Ryhmää koskeviin kysymyksiin vastailivat usein samat oppilaat. Monien vastaukset olivat aluksi epärealistisia, ja ne naurattivat toisia oppilaita. Tunnin jatkuessa keskittyminen kuitenkin parani ja vastauksetkin tulivat realistisemmiksi.

Tapausoppilaista **Katja** oli poissa koulusta. **Ville** seurasi tunnin kulkua tarkkaan. Hän istui rykelmässä Teemun ja Jaakon kanssa ja vastaili esitettyihin kysymyksiin aluksi hieman arkaillen, mutta innostui myöhemmin kertoilemaan rooliinsa liittyvistä asioista spontaanimmmin.

*L: Mistä tulette?*

*V: Arabiasta. (Ville katsoo välillä Teemua ja Jaakkoa)*

*L: Mitä teillä on säkeissäänne?*

*V: Kultaa. (Jaakko ja Teemu selittävät myös)*

*L: Kenelle te niitä annatte?*

*V: Vapahtajalle.*

*L: Mistä te löysitte hänet?*

*V: Seurattiin sitä tähtee.*

*(Tietäjiltä kysytään heidän nimiään ja ikäänsä)*

*V: Mä oon ton Teemun veli ja mä oon 99 vuotta.*

**Titta** ja **Saara** keskittyivät työskentelyyn istuen rauhallisesti paikallaan seuraten toiminnan etenemistä. He kuuntelivat tarkkaan opettajan ohjeita ja myös noudattivat niitä. Tytöt eivät vastanneet heti spontaanisti kaikille enkeleille suunnattuihin kysymyksiin, vaan vastasivat hieman ujosti vasta heiltä suoraan kysyttäessä, esimerkiksi opettajan kysyessä heiltä heidän ikää ja nimeä. **Titan** vastaus olikin, että hänen *oli vaikea keksiä kuinka vanha enkeli on*. Mielipuuhaan vastaus löytyi molemmilta spontaanisti:

*L: Mitä teet enkelinä mielelläsi taivaassa?*

*T: Luen mielelläni.*

*S: Piirtelen.*

Tapausoppilaiden, kuten myös muidenkin luokan oppilaiden, oli vaikeaa eritellä kuvaelmakyselyssä, mitä he olivat bibliodraaman aikana oppineet. Tähän saattoi vaikuttaa se, että kysely pidettiin viikko bibliodraaman jälkeen, jolloin tapahtumat eivät enää olleet tuoreessa muistissa. Tapausoppilaista **Ville** vastasi *oppineensa esittämistä*. Oppilaiden mielestä rooliin eläytyminen ei ollut vaikeaa, eikä opettajan kysymyksiin vastaaminen bibliodraaman aikana tuottanut juurikaan ongelmia, vaikkakin tapausoppilaat miettivät melko pitkään vastauksiaan.

Oppilailta ei ollut aikaisempia kokemuksia bibliodraamasta, ja vetäjäkin oli aikaisemmin ollut itse mukana vain osallistujan roolissa. Oppilaiden oli välillä vaikea keskittyä tuntiin ja kuunnella rauhallisesti, kun kysymyksiä esitettiin toisille. Keskittymistä häiritsi myös samanaikaisesti ollut laulujen sanojen 'kuulustelu' käytävällä, jossa oppilaat kävivät vuorollaan. Lasten keskittyminen parani bibliodraaman loppua kohden.

### 8.3 Vaatetus ja lavastus

Aittoa Jeesuksen syntymän ajan tunnelmaa löytyi esitykseen vaatetuksesta, jota mietimme yhdessä diojen, kirjojen ja joidenkin lasten omien matkakokemusten avulla. Nämä auttoivat oppilaita miettimään omaa vaatetustaan esitykseen ja useimmat esittivätkin omia ideoitaan innokkaina. Tapausoppilaat seurasivat mielenkiinnolla suunnittelua. Taululle koottiin roolihenkilöt ja heidän vaatetuksensa. Yhteisesti mietittiin, mitä vaatteita ja rekvisiittaa lapsilta löytyisi kotoa ja mitä koulun varastosta löytyi. Keisarin lähettiläälle löytyi erään oppilaan kotoa kypärä, miekka ja rintasuojus punaisen viitan lisäksi. Majatalojen isännät sekä Maria ja Joosef olivat kyseisen ajan ja kulttuurin arkivaatteissa: pitkä takkimainen vaippa sekä huivi sidottuna nauhalla pään ympäri. Paimenilla oli samantapaiset asut ja lisäksi joillakin oli paimenen sauva sekä pehmo-

lampaita sylissään. Koululta löytyneiden kangasmekkojen lisäksi oppilaat toivat kotoa kylpytakkeja vaipoiksi. Enkelien asuina olivat valkoinen paita ja hame sekä pään ympärille solmittu väldenauha. Itämaan tietäjien arvokkuutta lisäsivät heidän juhlat, tähtikuvioiset päähineensä ja vyönsä sekä tummat viittansa. Kuvaelman roolihahmoihin saatiin uskottavuutta nimenomaan vaatetuksen avulla ja oppilaiden oli helpompi eläytyä rooleihinsa Jeesuksen syntymän aikaisissa asuissa. Tapausoppilaat olivat kuvaelmakyselyn, ja myös havaintojemme mukaan tyytyväisiä vaatetukseensa.

Esityksessä pyrittiin mahdollisimman niukkaan lavastukseen. Näyttämön yläpuolella loisti koko esityksen ajan tähti ja vain loppukohtauksissa näyttämöllä oli Jeesus -lapsen seimi sekä Marialle tuoli. Esiripun sulkeminen ja aukaiseminen kohtausten välillä olisi ollut hankalaa ja aikaavievää. Niinpä näyttämön yläpuolella olevien tavallisten lampujen sytyttäminen ja sammuttaminen toimi kohtausten erottajana. Pimeyden turvin esimerkiksi paimenten oli helppo asettua näyttämölle.

#### 8.4 Kuvaelmaharjoitusten eteneminen

Ennen roolivaatteiden sovittamista jokainen ryhmä (Joosef ja Maria, enkelit, paimenet, tietäjät ja majatalojen isännät) mietti keksimiensä vuorosanojen esittämisjärjestyksen, mikä onnistuikin oppilailta hienosti. **Titta, Katja** ja **Saara** työskentelivät samassa ryhmässä, jossa Matilda ja pääenkeli Hannele johtivat sanojen järjestyksen suunnittelua. Titta supatteli vähän Saaran kanssa, eikä ehdotellut ideoitaan innokkaasti muille. Katja istui hiljaa seuraten kiinnostuneena muiden ryhmäläisten touhuja. Muutamia ryhmän työistä siirtyivät etsimään touhukkaina itselleen sopivia paitoja ja hameita koulun varastolaatikosta ja sovittivat niitä ylleen. Toisten vielä sovittaessa vaatteita Titta otti ryhmän johtajan roolin kehottamalla toisia ryhmäläisiä jatkamaan vuorosanaajärjestyksen suunnittelua: *Katotaan nytten tätä näin. Hei, katotaan nytten tätä. Maria, mitkä on sun vuorosanat?* Tytöt tarvitsivat suunnittelussaan opettajan apua ja kannustusta. Loppujen lopuksi enkelit päätyivät esittämään vuorosanansa osittain pareittain, osittain yksin. Titta oli Sirpan parina, ja Katja Saaran kanssa.

**Ville** oli vuorosanojen järjestyksen suunnittelussa innokkaasti mukana ja uskalsi ehdottaa omia mielipiteitään muille ryhmäläisille. Tietäjien ryhmässä Jaakko kirjoitti vuorosanojen järjestystä ylös Teemun ja Villen kertoessa ideoitaan. Poikien työskentely näytti hyvin intensiiviseltä. Myös Riston kanssa työskentely majatalonisäntien vuorosanojen järjestystä miettiessä sujui Villeltä hyvin. Opettajalta he eivät pyytäneet apua työskentelynsä aikana.

Kun vuorosanat oli järjestetty, puettiin roolivaatteet ylle. Esitys harjoitettiin kohtaus kohtaukselta ensimmäisen kerran luokassa ilman lauluja. Harjoituksen eteneminen oli hieman takkuista, sillä sekä opettajilla että oppilailla oli vuorosanojen järjestyksessä vielä epäselvyyksiä. Lisäksi oppilaiden sisääntulot sekä paikat ja liikkuminen näyttämöllä oli mietittävä. Luokassa oli kuitenkin vaikea kuvitella, miltä esitys näyttäisi varsinaisella näyttämöllä. Päästyämme sitten saliin harjoittelemaan seuraavana päivänä kiinnitimme enemmän huomiota näyttelemiseen ja esiintymiseen liittyviin asioihin: äänen selkeyteen ja kuuluvuuteen, kehon suuntaamiseen yleisöön päin sekä vuoropuhelun luontevuuteen. Esitys lauluineen koheni harjoitus harjoitukselta ja oppilaiden suhtautuminen harjoitteleamiseen muuttui keskittyneemmäksi joulujuhlan lähestyessä.

Tapausoppilaat osallistuivat harjoitukseen hyvillä mielin ja heistä harjoittelu kuvaelmakyselyn mukaan *ei ollut milloinkaan rankkaa*, vaikka opettajien mielestä harjoitukset olivat melko rankkoja vaatteiden vaihtoineen ja muine kiireineen. Kiireestä johtuen myös näytelmän ohjaajien hermot olivat välillä kireällä, eikä palaute siksi aina ollut mahdollisimman kannustavaa. Edistymistä harjoitusten edetessä tapahtui esimerkiksi äänenkäytössä, joka oli varsinkin tyttöjen kohdalla aluksi melko arkaa, mutta myöhemmin he rohkaistuivat puhumaan näyttämöllä reippaammalla äänellä yleisöön päin. Myös Ville sanoi kerta kerralta vuorosanansa selvemmin artikuloiden ja myös hiukan kuuluvammalla äänellä. Oppilaat muistivat myös kuunnella toisten vuorosanoja, eivätkä puhuneet toistensa päälle.



## 8.5 Juhlan tuntua ja upeita roolisuorituksia

Jouluevankeliumi esitettiin kahdessa juhlassa: toisessa olivat parittomat luokka-asteet vanhempineen ja toisessa parilliset luokka-asteet vanhempineen. Tunnelma ennen ensimmäistä esitystä oli tiivis ja oppilaita näytti vähän jännittäväni. Ennen esityksen alkua Liisa meni kuiskaajaksi ja laulujen aloittajaksi verhojen taakse. Luokan tytöistä Iris soitti ennen esitysten alkua huilulla joululaulun, jonka jälkeen kuvaelma alkoi. (ks. liite 6).

Molemmat esitykset onnistuivat mainiosti ja olimme todella ylpeitä oppilaiden puolesta. Oppilaat muistivat vuorosanansa ja laulut hienosti ja esiintyminen oli muutenkin luontevaa. Pienestä kommelluksesta huolimatta (eräältä paimenelta tippui päähine) tarina eteni ilman keskeytyksiä. Ensimmäisessä esityksessä oppilaiden keskittyminen oli hyvin intensiivistä. Toisessa esityksessä paimenia alkoi hieman naurattaa, ehkä johtuen jännityksen laukeamisesta. Toinen esitys meni muutenkin 'rutiininomaisemmin'.

Tapausoppilaista **Titta** pysyi molemmissa esityksissä enkelin roolissaan hyvin. Hän tuli rauhallisesti toisten enkelien kanssa näyttämölle ja sanoi vuorosanansa selkeästi ja luontevasti yhtä aikaa Sirpan kanssa. Esiintyminen oli molemmissa juhlissa ryhdikästä ja arvokasta. Ensimmäisessä juhlassa poistuminen näyttämöltä oli hieman kiirehtivää, mutta toisessa juhlassa poistuminen tapahtui rauhallisemmin.

**Saara** ja **Katja** saapuivat myös rauhallisen arvokkaasti näyttämölle. He kuuntelivat tarkkaan kahden enkelin repliikit ennen kuin sanoivat oman vuorosanansa reippaasti ja selkeästi yhteen ääneen. Poistuminen näyttämöltä oli Katjan osalta ensimmäisessä juhlassa hieman kiireistä ja hän menikin hieman eri reittiä kuin muut enkelit. Toisessa esityksessä poistuminen tapahtui paljon rauhallisemmin myös Katjan osalta.

**Villen** molemmat roolisuoritukset onnistuivat hyvin sekä ensimmäisessä että toisessa esityksissä. Majatalon isäntänä Ville sanoi repliikkinsä kuuluvalla äänellä katsoen Joosefiin ja Mariaan. Itämaan tietäjänä Ville esiintyi hyvin arvokkaasti ja käveli toisten Itämaan tietäjien kanssa näyttämölle salin poikki rauhallisen juhlallisesti. Repliikkinsä hän sanoi kuuluvalla ja selkeällä äänellä. Vaikka Ville oli sivuttain yleisöön päin antaessaan lahjoja Jeesus-lapselle, kuului hänen äänensä selvästi.

Tapausoppilaamme, kuten muutkin luokan oppilaat, eivät kyselyn perusteella juurikaan jännittäneet joulujuhlaesityksiä (ks. Ojajärvi & Seppälä 1996, 89 - 90), vaikkakin Katja ja Titta kertoivat jännittäneensä *ihan pikkiriikkisen ja vähän*, ja ensimmäisessä esityksessä enemmän kuin toisessa. Esitysten jälkeisenä päivänä kyselimme oppilailta, olivatko he tyytyväisiä esityksiin ja minkä vuoksi. Vastaukset kertoivat siitä, että oppilaat muistivat esityksistä hyvin konkreettisia, roolisuoritukseen liittyviä asioita, eivät niinkään tunnelmia. Lisäksi oppilaiden ilmeet ja olemus kertoivat heti esitysten jälkeen, että he olivat tyytyväisiä esityksiin.

*Titta: Olen, koska en ruvennut nauramaan.*

*Saara: Olen tyytyväinen, koska en unohtanut sanoja.*

*Ville: Olen tyytyväinen omaan esitykseen, koska osasin vuorosanat.*

*Katja: Olen, en mössinyt yhtään.*

*Hannele: Olen, koska ääneni kuului aika hyvin.*

*Iida: Olen sen vuoksi, että osasin vuorosanat.*

*Salla: Olen, koska se oli kivaa.*

*Risto: Olen, koska en tehnyt virheitä.*

*Matilda: Jotenkin. En ruvennut nauramaan.*

*Jaakko: Olen, sillä tykkäsin olla tietäjä.*

## 9 KAKSI ASKELTA ETEEN JA YKSI TAAKSE - HILJAISTEN ILMAISUROHKEUDEN KEHITTÄMINEN

Draamatuntien ja jouluevankeliumiesitysten jälkeen toteutettiin tutkimuksen toinen minäkuvakysely ja haastattelu. Kyselyn tarkoituksena oli saada tietoa, tapahtuiko tapausoppilaiden minäkuvassa yleensä muutoksia jakson aikana ja millaisia mahdolliset muutokset olivat. Kyselyn yhteydessä oppilaat vastasivat myös erillisiin kysymyksiin koskien jouluevankeliumin suunnittelua ja toteutusta. Haastattelun avulla selvitettiin oppilaiden suhtautumista draamaharjoituksiin eli miten he ne kokivat. Oppilaiden

ilmaisurohkeuden kehittymistä tarkasteltiin näiden tiedonkeruumenetelmien tuomien tietojen sekä harjoituksista ja kuvaelman teosta tehtyjen havaintojen perusteella. Tässä tarkastelussa havaittiin muutamia kaikkia tapausoppilaita yhteisesti koskevia tuloksia.

Ensinnäkin tapausoppilaiden osallistumista harjoituksiin ja jouluevanke-liumin tekemiseen voidaan luonnehtia *innokkaaksi* (ks. Lapinoja & Ropponen 1990, 87). He näyttivät nauttivan draamaharjoitusten toiminnallisuudesta ja erilaisuudesta verrattuna esimerkiksi tavanomaiseen matematiikan opiskeluun. Erityisesti liikunnalliset harjoitukset olivat oppilaiden ilmeistä päätellen nautinnollisia. Draamatoiminta oli siis mieluista vaihtelua koulutyöhön.

Hiljaiset tapausoppilaat *eivät todellakaan olleet syrjäänvetäytyviä ja toiminnasta kieltäytyviä oppilaita*, vaan he näyttivät suostuvan ilomielin kaikkeen toimintaan siinä missä muutkin oppilaat. Tarinapiireissä he, joskus suhteellisen pitkäs-täkin miettimisajasta huolimatta, *sanoivat lähes joka kerta* jonkin tarinaa eteenpäin vievän lauseen. Harjoituksissa he *kuuntelivat tarkasti ohjeet* ja ryhtyivät niiden mukai-sesti toimeen yleensä nopeasti ja miettimättä pitkään, näin oli varsinkin yksilötyösken-telyn kohdalla. Pari- ja ryhmätyöskentelyn suunnitteluun ryhtyminen ei ollut aivan niin ripeää ja tämäkin vaihteli parista ja ryhmän kokoonpanosta riippuen. Useimmiten vastakkaisen sukupuolen edustajien kanssa yhteistyö oli nihkeämpää, minkä jo todettiin olevan tässä iässä tyypillistä (ks. luku 5.1).

Luokan hyvästä hengestä kertoi se, että myös hiljaiset huomioitiin tasavertaisesti niissäkin harjoituksissa, joissa osallistuminen perustui oppilaiden itse päättämään vuorojärjestykseen, esimerkiksi heitettäessä hymyä piirissä (harj. 12). Tapausoppilaat *seurasivat toisten esityksiä mielenkiinnolla* ja häiritsemättä millään tavalla esiintyjien keskittymistä suorituksiin. Myös kyselyn vastaukset tukivat tätä väitettä. Tapausoppilaat eivät jakson alkupuolella arvilleet spontaanisti, eivätkä edes viittaamalla toisten esitysten rooleja ja tapahtumia. Tässä tapahtui jokaisen kohdalla muutos jakson loppua kohden ja *jokainen arvaili esitysten sisältöä* sekä viittaamalla että joskus spontaanisti.

Tapausoppilaiden kohdalla oli huomattavissa elehdinnän ja ilmeilyn vaihtelua sen perusteella, kuuluiko harjoitukseen esiintymistä toisten edessä vai ei. Luokkatovereille esitetyissä piennäytelmissä eleiden ja ilmeiden käyttö oli usein

arempaa (esim. harj. 7, 14) kuin niissä harjoituksissa, joissa ilmaisua tehtiin omassa rauhassa tai parin kanssa keskenään, esimerkiksi eläytymistarinassa ja gibberish-professori -harjoituksessa (harj. 8 ja 2). Roolityöskentelyn ja puhumisen rohkaistumisessa sekä vuorovaikutustaitojen kehittämisessä ilmeni kaikkien tapausoppilaiden kohdalla edistymistä, mutta se ei suinkaan ollut suoralinjaista. Ilmaisurohkeuden kehittyminen tapahtui ikään kuin hyppäyksittäin: saman tunnin aikana saattoi joku harjoitus mennä tyydyttävästi toisen sujuessa erinomaisesti. Näitä hyppäyksiä oli sekä eteen- että taaksepäin. Tämä saattoi johtua eri tekijöistä, esimerkiksi ryhmän koostumuksesta tai vaikkapa huonosti menneestä kokeesta.

Syitä tapausoppilaiden ilmaisurohkeuden kehittämiselle olivat aiemmin mainitut (ks. luku 4.1) ilmaisurohkeuden edellytykset. Luokassa vallinnut *turvallinen ilmapiiri* oli suurin taustatekijä ilmaisurohkeuden kehittämisessä: jokainen sai sanoa ajatuksiaan tai tehdä roolisuorituksensa ilman pelkoa joutua naurunalaiseksi. Lähteminen liikkeelle *oppilaiden omista lähtökohdista* auttoi tapausoppilaita suoriutumaan harjoituksista heidän omien taitojensa ja kykyjensä mukaan, mikä puolestaan kasvatti heidän rohkeuttaan. Myös *motivoinnilla* oli merkitystä ilmaisurohkeuden kehittämiselle: innostuneet oppilaat uskalsivat herkemmin lähteä harjoituksiin mukaan ja toteuttaa ideoitaan. Sopivan haasteelliset harjoitukset antoivat oppilaille *onnistumisen kokemuksia*, mikä innosti asettamaan tavoitteet yhä korkeammalle seuraavassa harjoituksessa. Opettajan ja oppilaiden antama *myönteinen palaute* kannusti ja rohkaisi oppilaita suoriutumaan harjoituksista parhaalla mahdollisella tavalla myös seuraavalla kerralla.

### 9.1 Titan yllätyksellinen matkakertomus

Titan yleinen *minäkuva ei juurikaan muuttunut* jakson aikana. Se oli yhtä positiivinen kuin jakson alkaessa. Titta koki olevansa onnellinen ja suhteellisen tyytyväinen itseensä, ulkonäköönsä ja koulusaavutuksiinsa. Taitavuuden alueikseen hän mainitsi samat taitoaineet kuin ensimmäisessäkin kyselyssä. Käsityön, kuvaamataidon ja äidinkielen lisäksi uutena oli mukana myös matematiikka.

Vaikka Titta vakuutti edelleen, ettei hän kokenut jännittävänsä puhumista luokan edessä eikä häntä jännittänyt yleensä draamaharjoituksissa, hän *haluaisi olla hieman rohkeampi*. Toisaalta hän kertoi haastattelussa löytäneensä ilmaisuharjoitusten avulla rohkeutta luokkatilanteiden lisäksi myös vapaa-ajan tilanteisiin.

*H: Löysitkö harjoitusten avulla jotain uutta itsestäsi?*

*T: Joo.*

*H: Mitä?*

*T: Ei sitä osaa silleen selittää, mutta huomaa, että oppi jo paljon enemmän ja nyt uskaltaa paljon enemmän sanoa kaikissa tämmösissä näytelmissä.*

*H: Oletko huomannut, että luokassa uskaltaisit sanoa rohkeammin?*

*T: Joo.*

*H: Oletko huomannut muissa tilanteissa rohkaistuneesi?*

*T: Joo, pyhäkoulussa ja kerhoissa.*

*H: Miltä tuntui esittää yleensä?*

*T: Joskus aina jännitti jotkut osiot, yleensä oli ihan mukavaa ja helppoa.*

Tittaa jännitti edelleenkin hieman esiintyminen koko koulun edessä, sillä hän kertoi jännittäneensä jouluevankeliumi -esityksessä vähän. Lisäksi hän vastasi jännittävänsä koulussa näytelmätilanteita, mutta mainitsi niistä vastattuaan ensin, ettei jännitä oikeastaan mitään.

Titan mielestä draamaharjoitukset olivat olleet *kivoja* ja jouluevankeliumin tekeminen *kivaa puuhaa*. Hän näyttikin selvästi innostuvan helposti harjoituksista ja yleensä ottaen pienten esitysten suunnittelusta. Jakson alkupuolella hieman vakavailmaisella Titalla oli hymy herkässä draamatuntien aikana. Vahvana pohjana Titan ilmaisurohkeuden kehittymiselle oli hänen *intensiivinen keskittymisensä harjoituksiin ja draamatoimintaan*. Titta ei näyttänyt lannistuvan pienistä vastoinkäymisistäkään draamatunneilla (ks. harj. 15). Hän *sisäisti roolinsa yleensä melko nopeasti* ja roolien luonnehtimisessa näkyi selvää rohkaistumista jakson edetessä. Jakson alussa, esimerkiksi pariesityksessä gibberish -kielellä (harj. 3) Titan roolisuoritus oli melko

arka ja vähäeleinen. Pikkuhiljaa harjoitus harjoitukselta oli nähtävissä *mielikuvituksen käytön lisääntymistä ja uskaltautumista myös näyttää luovaa prosessointia* omissa rooleissa. Roolin sisäistämisen huipentuma oli mummon rooli viimeisellä draamatunnilla (harj. 17), jossa Titta luonnehti rooliaan murre sanojen käytöllä ja tilanteeseen hyvin sopivilla puheenvuoroilla sekä rauhallisella olemuksellaan. Lisäksi pienoisenäytelmässä (harj. 15) Titta vei tapahtumien kulkua mielenkiintoisesti eteenpäin rooliinsa kuuluvalla toiminnalla.

Roolityöskentelyyn Titta liitti useimmiten myös *osuvia ilmeitä ja eleitä*, eritoten eläytymistarinassa (harj. 8). *Ilmaisurohkeudesta kertoi roolien säilyminen esitysten alusta loppuun*, sekä draamaharjoituksissa että jouluevankeliumissa. Ajoittain Tittaa alkoi pienoisenäytelmissä naurattamaan, mutta silti rooli ei tipahtanut täysin missään harjoituksessa. Hän keskittyi esitysten toimintaan mahdollisimman hyvin loppuun saakka, eikä alkanut esimerkiksi vilkuilla epävarmana katsojiin tai ohjaajaan päin.

Myös tarinapiireissä Titan *mielikuvitus lähti rönsyilemään* kierros kierrokselta helpommin ja hän uskaltautui viemään tarinaa yllätyksellisestikin eteenpäin. Mielikuvituksen käytön kehittymisestä kertoi edelleen se, ettei Titta tarvinnut ensimmäisen tunnin (harj. 2) jälkeen konkreettia esinettä missään harjoituksessa esineiden kuvailun apuna.

Titan *puhe muuttui jakson aikana kuuluvammaksi ja myös spontaanimmaksi*. Tämän perusteella voidaan todeta hänen ilmaisurohkeutensa kehittyneen. Aluksi äänenkäyttö oli suhteellisen arkaa, vaikkakin selkeää. Harjoitusten edetessä ääni voimistui ja Titta alkoi käyttää oivallisesti erilaisia äänensävyjä luonnehtiessaan roolihahmojaan, esimerkiksi pienoisenäytelmässä (harj. 15) hän sai paljolti äänensävyjen vaihtelulla uskottavuutta pienen lapsen rooliin. Yleensä Titan *vuoropuhelut olivat harjoituksissa luontevia* ja osoittivat hänen kuuntelutaidoistaan sekä tilanteiden kielellisestä hallinnasta eli tässä mielessä hänen puheilmaisunsa oli rohkeaa. Jakson aikana Titta vastasi, jos häneltä kysyttiin jotain ja loppupuolella jaksoa hän *alkoi arvailla myös toisten esitysten rooleja* ja tapahtumia useammin, joko viittaamalla tai spontaanisti sanoen.

Jakson lopullakin Titta vakuutti ottavansa parikseen kenet tahansa luokkatovereistaan, eikä hänellä jakson aikana esiintynyt suuria ongelmia parityöskentelyssä. Kaiken kaikkiaan Titan *huomaavaisuus toisia oppilaita kohtaan* ja kiinnostuneisuus toisten esityksiä kohtaan jatkui läpi koko jakson, mikä parityöskentelyvalmiuden lisäksi oli osoitus myönteisestä suhtautumisesta luokkatovereihin. *Sosiogrammissa* Titan valitsemat henkilöt muuttuivat. Parityöskentelyyn ja luokan edustajaksi hän valitsi jakson lopussa Hannelen ja salaisuuden hän kertoisi Saaralle, jonka kanssa Titta teki kanssa paljon yhteistyötä draamatunneilla.

Ilmaisurohkeuden kehittyminen vuorovaikutustaidoissa näytti hieman tilannekohtaiselta, sillä Titan avoin ideoiden ilmaiseminen riippui ryhmän kokoonpanosta. Tyttöryhmissä tai -pareittain Titta suunnitteli yleensä innokkaasti esitystä: hän kertoi omat ideansa kuunnellen myös toisten ajatukset. Titta ei ollut koskaan ryhmän määräävä johtaja, mutta muutaman kerran hän toimi ryhmän neuvottelevana organisoijana (harj. 14). *Vastuullisen ryhmänvetäjän roolin* Titta otti hieman yllättäen jouluevankeliumin työstämisessä (ks. luku 8.4), mikä oli osoitus ilmaisurohkeasta käyttäytymisestä. Poikien kanssa yhteistyö vaikutti vaikeammalta. Titta ei kertonut omia ideoitaan pojille, vaan seurasi hieman sivummalla, mitä nämä suunnittelivat. Titan roolisuoritusten onnistuminen riippui useimmiten siitä, kuinka paljon hän osallistui esitysten suunnitteluun. Epätietoisuus suunnitelmista näkyi esityksessä roolinoton ja juonen kehittelyn hataruudessa (harj. 15, 18).

## 9.2 Saara etenee hitaasti kiiruhtaen

Saaran *minäkuva ei muuttunut juuri lainkaan* jakson aikana. Hänen minäkuvansa jakson lopussa oli yhtä myönteinen kuin se oli ollut jakson alkaessa. Saara oli samoin kuin ensimmäisessä kyselyssä tyytyväinen itseensä ja ulkonäköönsä: *en haluaisi muuttaa mitään, koska haluan olla samanlainen kuin nyt*. Saara koki yhä olevansa melko onnellinen ja tyytyväinen koulusaavutuksiinsa. Kouluaineet, joissa Saara koki olevansa hyvä, olivat samat kuin jakson alussa, käsityö ja liikunta. Saara ei edelleenkään kokenut jännittävänsä vastaamista tunnilla tai puhumista luokan edessä. Häntä ei

aiemmasta poiketen enää jännittänyt koulun edessäkään esiintyminen, mitä tuki myös jouluevankeliumikysely, jonka mukaan häntä ei jännittänyt kumpikaan esitys.

Haastattelussa Saara kertoi kokemuksistaan draamajaksolta:

H: *Opitko jotain uutta itsestäsi draamajakson aikana, oletko esimerkiksi mielestäsi rohkeampi esiintyjä?*

S: *No, ehkä vähän.*

H: *Ujostuttaako sinua esiintyä yleensä?*

S: *No, ei yleensä, joskus vähän.*

H: *Oletko ollut tyytyväinen omiin esityksiin?*

S: *Ainakin useimmiten.*

Saarasta draamatunnit olivat mukavia, ja se näkyi myös osallistumisessa: hän osallistui kaikkiin harjoituksiin melko innokkaasti. Myös jouluevankeliumiharjoituksissa oli Saaran sanoin *kivaa*. Saarasta oli ollut mukavaa miettiä itse vuorosanoja niin harjoituksissa kuin enkelin roolia varten. Saaran repliikit eivät olleet alussa kovin spontaaneja, vaan hän näytti miettivän vastauksia jonkin aikaa. Hän kuitenkin *rohkaistui spontaaniudessaan harjoitusten myötä* ja esimerkiksi tarinapiirissä vastaaminen nopeutui (harj. 4 ja 16). Myös tori-esityksessä Saara vastaili nopeasti ja turhia miettimättä toriasiakkaan kysymyksiin (harj. 15).

Saara seuraili draamajakson alussa usein ensin toisten tekemisiä, ennen kuin aloitti oman toimintansa. Harjoitusten edetessä Saaran *ilmaisurohkeus kasvoi toiminnan aloittamisen nopeutumisessa*, esimerkiksi 'ruokapöytä' -esityksessä (harj. 14) Saara uskaltautui ensimmäisenä aloittamaan toiminnan, syömisen, eikä vilkuillut toisten tekemisiä alati. Ilmaisuharjoituksissa Saaran *keskittyminen* ja sen myötä *roolin sisäistäminen*, joka oli alussa melko arkaa, *rohkaistui hieman* jakson loppua kohti. Esimerkiksi kuvan pohjalta tarinan keksimisessä (harj. 17) Saara näytti selvästi vanhemmalta, joka yritti syöttää pientä lastaan. Saaran rooli-intensiteetti oli yleensä ottaen melko hyvä: hän *pysyi roolissa alusta loppuun*, vaikka aluksi vilkuilikin toisia ryhmäläisiä. Joulukuvaelmarajoituksissa ja molemmissa juhlissa Saaran *rooli enkelinä oli*



*vakuuttava*: hän piti roolinsa alusta loppuun ja liikkuminen ja puhuminen oli enkelin roolin mukaista, rauhallista ja arvokasta.

Saaran *ilmeet ja eleet olivat melko pieniä läpi harjoitusten*, eikä niissä tapahtunut juurikaan rohkaistumista. Saarella oli selvästikin mielikuvitusta, mutta hän ei vain rohjennut aina tuoda ideoitaan toisten kuultavaksi. Gibberish- professorina (harj. 2) ollessaan Saara tarvitsi konkreetin esineen, reppunsa koneensa rakentelussa. *Mielikuvituksessa tapahtui rohkaisutumista esineiden kuvittelussa*: hän pystyi kuvittelemaan esimerkiksi toripöydän tavaroita ilman konkreetteja esineitä (harj.15, myös harj. 17).

Saara puhui yleensä harjoitusten aikana hyvin vähän ja hänen *äänensä oli kovin hiljainen*, mutta kuitenkin selkeä. Harjoitusten edetessä hän kuitenkin *rohkaistui puhumaan hieman enemmän*, esimerkiksi tarinapiirissä lauseet pidentyivät jonkin verran. Myös tori- harjoituksessa (harj. 15) hän sanoi enemmän repliikkejä, vaikka ne olivatkin lyhyitä, kuin kertaakaan aikaisemmin harjoitusten aikana. Bibliodraama- harjoituksessa Saara ei ensimmäisellä kierroksella uskaltanut sanoa mitään, mutta rohkaistui toisella kierroksella sanomaan mielipuheensa enkelinä taivaassa. Jouluevan- keliumissa Saara *uskalautui esiintymään suuren yleisön edessä* ja sanomaan repliikkinsä yhdessä Katjan kanssa melko kuuluvalla ja selkeällä äänellä.

Saaran toiminta ryhmässä riippui paljon siitä, minkälaiseen ryhmään hän pääsi. Kun ryhmässä oli puheliaita oppilaita, ei Saara juurikaan puhunut, vaan kuunteli, mitä hänen piti tehdä. Paritöissä hän *uskalautui ehdottamaan omia mielipiteitään parilleen*. Esimerkiksi Titan kanssa suunnittelu oli toimivaa yhteistyötä (harj.3) samoin kuin myöhemmin vilkkaan Veeran kanssa (harj.17). Saara oli luokkatovereitaan kohtaan yleensä *ystävällinen ja huomaavainen*. Hän kertoi jakson lopussakin ottavansa kenet tahansa luokkatovereistaan parikseen. Toisessa *sosiogrammissa* Saara valitsi uudelleen työparikseen, salaisuuden kuuntelijaksi ja luokan organisaattoriksi Veeran, vaikka Saara työskentelikin draamajaksolla paljon Titan kanssa.

### 9.3 Ville - pyrähdyksin eteenpäin

Villen yleinen *minäkuva* muuttui jonkin verran myönteisempään suuntaan. Hän tunsi aikaisemmasta poiketen olevansa melko onnellinen. Muutoksia myönteiseen päin tapahtui myös koulusaavutusten kohdalla: Ville oli nyt koulusaavutuksistaan ylpeä, eikä kokenut enää olevansa huono koulussa. Ville oli edelleen mielestään *hyvä koripallossa*. Lisäksi hän koki olevansa hyvä matematiikassa. Aikaisemmasta kyselystä poiketen Ville ei enää *haluaisi muuttaa itsestään mitään*.

Ville ei edelleenkään kokenut jännittäväänsä vastaamista tunnilla. Luokan edessä puhuminen samoin kuin vieraiden ihmisten kanssa puhuminen ei Villestä enää jakson lopussa tuntunut vaikealta. Villen mukaan häntä ei, kuten aikaisemminkaan, *jännitä missään tilanteessa*. Myös jouluevankeliumikyselyn mukaan Villeä ei jännittänyt kumpikaan esitys ison yleisön edessä. Draamatuntien myötä Ville vastasi saaneensa uskallusta esiintymiseen.

H: *Mitä mieltä olit draamajaksosta?*

V: *Mun mielestä ne oli tosi kivoja.*

H: *Mikä siinä oli kivaa?*

V: *Kaikki esitykset ja tämmöset.*

H: *Oletko huomannut, että olisit oppinut jotain uutta draamatunneilla?*

V: *Joo, kyllä mä opin ehkä.*

H: *Mitä?*

V: *Jotain kun mä esitin.*

H: *Uskallatko nyt esiintyä paremmin?*

V: *Joo, uskallan.*

H: *Huomasitko muuta?*

V: *En mää.*

Ville innostui ilmaisuharjoituksista helposti ja hänen *keskittymisensä harjoituksiin oli intensiivistä*, vaikkakin hän monesti liikehti paikallaan esimerkiksi ohjeiden annon aikana. Villeltä *roolin sisäistäminen* sujui läpi koko jakson yleensä helposti, eikä

hänen tarvinnut miettiä roolejaan pitkään. Roolin sisäistäminen oli, kuten muidenkin tapausoppilaiden kohdalla paljolti kiinni siitä, miten selvillä hän oli suunnittelun jälkeen omasta roolistaan (harj.14, maatilalla). Roolit, jotka olivat lähellä hänen harrastuksiaan tai kiinnostuksen kohteitaan oli helppo sisäistää, esimerkiksi juoksijan (harj. 14) ja metsurin (harj. 15) roolit. Joulukuvaelmassa Ville *onnistui tekemään melko selvän eron kahden roolinsa*, vaatimattoman majatalon isännän sekä arvokkaan ja ylhäisen Itämaan tietäjän välille. Villen *rooli-intensiteetti pysyi suhteellisen samana läpi ilmaisuharjoitusten*. Jouluevankeliumiharjoituksissa sekä joulujuhlissa rooli-intensiteetti oli voimakas, eikä Villen rooli pudonnut välillä.

Villen *ilmehtiminen oli melko rohkeaa* koko draamajakson ajan, esimerkiksi gibberish- professorina (harj. 2) hänen ilmeensä vaihtelivat iloisesta professorista vihaiseen. Myös eläytymistarinassa (harj.8) Villen ilmeet muuttuivat kertomuksen käänteiden mukaan. *Mielikuvitustaan* Ville käytti *melko reippaasti läpi harjoitusten gibberish- harjoituksesta imurikauppaan*, jossa Ville kuvitteli ostostilanteen mainiosti (harj.17). Ville ei tarvinnut konkreetteja esineitä missään harjoituksessa, vaan kuvitteli ja kuvaili tavarat mainiosti.

Ilmaisun rohkaistumista tapahtui Villen kohdalla selvimmin *puhumisessa*. Hänen puheensa oli jakson alussa melko hiljaista ja epäselvää. Ville ei myöskään puhunut spontaanisti vaan puhui vasta puhuteltaessa. Ilmaisun- ja jouluevankeliumiharjoitusten myötä *puhe kuitenkin rohkaistui ja hän myös artikuloi sanat selvemmin*. Esimerkiksi imurikauppiaina Ville sanoi melko pitkät repliikkinsä suhteellisen kuuluvalla äänellä. Myös joulukuvaelmassa hän sanoi repliikkinsä kuuluvalla äänellä molemmissa juhlissa. Draamajakson edetessä hän *uskaltautui arvaamaan spontaanisti toisten rooleja* näiden esitysten jälkeen. Lisäksi Ville rohkaistui olemaan *leikin aloittajana* (harj. 9).

Vuorovaikutustaitojen osalta Villellä tapahtui rohkaistumista etenkin *omien ideoiden ilmaisemisessa ja suunnittelussa pienryhmissä*. Ville kuunteli mielellään toisten ryhmäläisten ideoita, mutta uskaltautui jakson kuluessa sanoa rohkeammin omat ideansa toisille. Muutamassa harjoituksessa (harj. 14 ja 15) hän oli jopa tyttöryhmän suunnittelun johtaja. Myös jouluevankeliumin vuorosanojen järjestystä suunniteltaessa Ville sanoi innokkaasti ideoitaan muille tietäjille. Hän ei kuitenkaan 'jyrännyt'

toisia mielipiteillään. Villeltä työskentely onnistui suhteellisen hyvin parista huolimatta, vaikka hän kyselyssä väittääkin toisin. Tyttöjen kanssa suunnittelu ei ollut ihan niin sujuvaa ja varmaa kuin poikien kanssa, sillä suunnittelu onnistui tyttöjen kanssa vaihtelevalla menestyksellä (ks. harj. 14).

*Sosiogrammissa* Ville valitsi jakson lopussakin työparikseen, salaisuuden kuuntelijaksi ja organisaattoriksi Riston. Ville piti kyselyn perusteella itseään edelleen luotettavana ystävänä ja oli mielestään tärkeä ystävilleen. Hän koki aiemmasta kyselystä poiketen olevansa suosittu kavereiden keskuudessa.

#### 9.4 Katja katselee maisemia kulkiessaan

Katjan yleinen *minäkuva* säilyi jokseenkin samanlaisena eli suhteellisen myönteisenä. Hän koki itsensä onnelliseksi ja oli tyytyväinen koulusaavutuksiinsa. Taitavana hän piti itseään edelleen matematiikassa. Ensimmäisen kyselyn taitolajit, juoksu ja musiikki, olivat saaneet tilalleen lukemisen. Kyselyn vastauksissa ilmeni hieman ristiriitaisuuksia, sillä Katja vakuutti olevansa tyytyväinen itseensä juuri sellaisena kuin on, mutta toivoi usein olevansa joku toinen. Omien sanojensa mukaan hän haluaisi olla *järkevempi*.

Katja ei jännittänyt enää vastaamista tunnilla, mutta puhuminen luokan edessä muuttui hänen kohdallaan vaikeaksi. Epäonnistumisten kohtaaminen oli Katjalle edelleen vaikeaa, sillä hän pahoitti mielensä epäonnistuessaan. Tämä ei kuitenkaan näkynyt harjoituksissa, sillä jos hän ei onnistunut jossakin roolisuorituksessa, ei se enää haitannut seuraavaan harjoitukseen keskittymistä. Katjaa kertoi jännittävänsä koulussa esiintymistä, mutta ei eritellyt, tarkoittiko hän luokan vai koko koulun edessä esiintymistä. Hänen ajatuksensa esiintymisjännityksestä koulun edessä säilyi siis jakson myötä samana. Toisaalta hän kertoi jännittäneensä jouluevankeliumi -esityksessä vain hiukkasen.

Katja piti draamaharjoituksista, eivätkä ne olleet hänen mielestään yleensä vaikeita. Katja seurasi jakson alussa paljonkin toisten toimintaa harjoituksissa ja roolityöskentelyä ennen kuin uskaltautui itse ilmaisemaan itseään tai toimimaan

roolissaan. Jakson edetessä Katja *rohkaistui kuitenkin aloittamaan työskentelyn harjoituksissa spontaanimminkin* ja seuraamatta toisten tekemisiä kovin kauaa. Esimerkiksi eläytymistarina (harj. 8) hän toimi nopeasti tarinan käännteiden mukaan ja keskittyi hienosti vain omaan ilmaisuunsa.

Katjan *roolityöskentelyssä* oli nähtävissä saman harjoituksen aikanakin erilaisia keinoja roolin työstämisessä. Pantomiimiesityksissä hän toimi ensimmäisellä esityskierroksella hyvin pitkälle ryhmän toisen henkilön mallin mukaan ja toisella esityskierroksella teki aivan itsenäisen, mutta kokonaisuuteen hyvin sopivan roolityön (harj. 14). Eleiden ja ilmeiden käyttö roolihahmon kuvailussa vaihteli melko paljon. Useimmiten eleet ja ilmeet eivät olleet vaihtelevia ja voimakkaita, poikkeuksena eläytymistarina (harj. 8), jossa Katja kuvaili tarkasti kehollaan tarinan tapahtumia. Tyttö vaipui joskus haaveisiin harjoitusten aikana, mikä hieman heikensi hänen keskittymistään toimintaan, erityisesti rooleihin eläytymiseen.

Katjan *mielikuvituksen* käyttö oli jossain määrin rohkeaa: hän ei tarvinnut konkreetteja esineitä apuna esineiden kuvailussa, esimerkiksi professorina hän suunnitteli koneensa huolellisesti 'ilmassa' ja kuvasi sen toimintoja käsillään (harj. 2). Tarinapiireissä Katjan tarinankerronta oli vaihtelevaa. Hän näytti miettivän mielessään jännittäviä jatkoja tarinoille, muttei välttämättä aina sanonut niitä ääneen. Kun hän jatkoi tarinaa, ideat olivat järkeviä ja usein hauskoja. Katjan roolihahmot olivat jonkin verran erilaisia, mutta eivät kovin yllätyksellisiä. Mielikuvitus ei Katjan kohdalla päässyt siis välttämättä aivan valloilleen jakson aikana.

*Roolissa pysyminen* oli varsinkin alkupuolella jaksoa melko vaikeaa, sillä Katjaa alkoi usein naurattaa esityksissä. Tämän vuoksi rooli luisui joskus loppua kohden (harj. 3, 6.). Lisäksi suunniteltujen vuorosanojen unohtaminen (harj. 15) ja toisten ryhmäläisten voimakkaat roolit (harj. 18) heikensivät Katjan roolityöskentelyä. Jouluevankeliumin *enkelin roolin Katja veti keskittyneesti loppuun saakka*, vaikka ei ollutkaan työstänyt rooliaan bibliodraaman avulla ja hapuili ensimmäisessä esityksessä näyttämöltä poistumisessa.

Katjan *puhuminen* oli jakson alussa melko hiljaista ja arakkoa, mutta jakson edetessä siinä oli nähtävissä rohkaistumista. Esimerkiksi tarinapiirissä Katja *uskaltautui pukemaan mielikuvituksen tuotteensa yhä helpommin sanoiksi*. Puhumisen

spontaanius vaihteli harjoituksittain riippuen roolin sisäistämisestä, yleensä Katja ei puhunut rooleissa kovin spontaanisti, mutta viimeisellä tunnilla vuoropuhelu Titan kanssa on esimerkki Katjan melkoisen vilkkaasta ajatuksenjuoksusta ja huumorista (harj. 17). Katja alkoi arvailemaan toisten esitysten rooleja ja tapahtumia spontaanisti jakson loppupuolella. Jouluevankeliumissa *Katja uskaltautui sanomaan vuorosanansa reippaasti ja melko kuuluvalla äänellä* yhdessä Saaran kanssa. Muutamissa harjoituksissa oli nähtävissä Katjan *vuoropuhelun luonnollisuus*, jolloin katsekontakti säilyi puhuteltavaan ja puheenvuoro vaihtuu sujuvasti puhujalta toiselle. Paras esimerkki tästä oli vuoropuhelu Titan kanssa, jossa Katja oli optikkona (harj. 17, ks. myös harj. 7).

Katjan puhumis- ja roolityöskentelyrohkeuteen vaikuttivat suuresti muut ryhmän jäsenet tai pari. Jakson lopussakin Katja vastasi, ettei ottaisi ketä tahansa luokkatovereistaan parikseen. Näin hänen suhtautumisensa luokkatovereihin ei ollut aivan myönteistä, vaikkakin hän kuunteli kyllä toisten ajatukset ryhmissä. Yhteistyö varsinkaan poikien kanssa ei ollut kovin sujuvaa, sillä Katja ei kertonut pojille omista ideoistaan ja toteutti toisten suunnittelemat roolit (harj. 14). Edellisen kaltaista suunnittelua ja niiden toteutusta oli nähtävissä myös vahvasti dominoivien tyttöjen kanssa (harj. 18). Katja ei milloinkaan ottanut organisoijan tai johtajan roolia suunnitteluissa tai esityksissä, hän pikemminkin jättäytyi varsinkin suunnittelussa taka-alalle. Tosin varsinkin parityöskentely yleensä *tyttöjen kanssa oli tasavertaista*, esimerkiksi Titan kanssa (harj. 17).

*Sosiogrammissa* Katja valitsi edelleen Iidan parityöhön, salaisuuden kuuntelijaksi sekä luokan organisaattoriksi. Katja oli usein Iidan kanssa parina ja samassa ryhmässä draamatunneilla, jouluevankeliumissa he kuitenkin olivat eri rooleissa ja siten eri työskentelyryhmissä. Havaintojen perusteella tytöt olivat hyviä ystäviä. Draamajakson myötä Katja koki kuitenkin heidän välisen ystävyysuhteen muuttuneen hieman tasavertaisemmaksi.

H: *Opitko mielestäsi draamajaksolla jotakin?*

K: *Opin mä vähän.*

H: *Mitä?*

K: *En mä oikein tiedä.*

H: *Tunnetko olevasi rohkeampi?*

K: *Joo.*

H: *Miten se näkyy... luokassa?*

K: *Pihalla, kun olen Iidan kaa.*

H: *Uskallat sanoa Iidalle mielipiteesi?*

K: *Joo.*

## 10 JA TAIVAL JATKUU

Tutkimuksessa on kuvailtu tapahtumia kahdeksan viikon harjoittelun aikana toteutetulla draamajaksoilla. Pidemmällä aikavälillä toteutettu draamajakso varmisti tavoitteiden saavuttamisen. Jakson aikana oppilaat pystyivät harjoittamaan ilmaisutaitojaan ja näkemään kehitystä niissä. Oppilaat toimivat paljolti ryhmissä, mikä antoi arvokkaita kokemuksia ja selviytymismalleja vuorovaikutustilanteista.

### 10.1 Ilmaisurohkeuden määrittely ja tutkimusmenetelmien arviointia

Tutkimuksen tarkoituksena oli kuvata draamallisen ilmaisurohkeuden kehittymistä. Tämä tehtävä todettiin ongelmalliseksi, sillä kyseinen käsite oli ensin määriteltävä. Käsitettä on määritelty teoriaosuudessa siten, että se palvelisi draamajakson päämääriä ja olisi siten helpommin rajattavissa. Ilmaisurohkeuden määritelmä ei ole pysyvä, vaan se voi vaihdella kontekstista ja siinä toimivista ihmisistä riippuen. Esimerkiksi tutkittaessa ilmaisurohkeuden kehittymistä vaikkapa kauan teatteria harrastaneiden aikuisten parissa, olisi määritelmä varmasti erilainen, sillä heidän lähtökohtansakin olisivat eri tasolla ja siten myös tavoitteet ilmaisurohkeuden kehittymisessä erilaiset. Tutkimuksen määritelmä ilmaisurohkeudesta nivoutuikin draamajaksoon ja oli pohjana tutkimustulosten tarkastelussa. Teoria ilmaisurohkeudesta ei ollut tutkijoille täysin selvä ennen kenttävaihetta tai sen aikana. Tämä oli toisaalta hyvä asia vahvojen ennakkokäsitysten

välttämisen ja niiden vahvistumattomuuden takia kentällä, mutta toisaalta kirjallisen tutkimusaineiston ja haastattelun tiedot eivät tuoneet tarkkaan rajattua tietoa juuri ilmaisusta ja ilmaisurohkeudesta.

Tutkimusmenetelmistä kysely antoi melko laajan kuvan oppilaiden minäkuvasta. Kyllä ja ei -väittämiin oppilaiden oli helppo ja nopea vastata. Avoimet kysymykset antoivat lisätietoa oppilaista heidän omalla kielellään. Vaikka kyselystä saatiinkin hyvä kuva oppilaiden yleisestä minäkuvasta, olisi se palvellut enemmän tutkimusta, jos väittämät olisivat olleet enemmän ilmaisuun ja ilmaisurohkeuteen liittyviä.

Haastattelu tarkensi minäkuvakyselyn väittämiä ja antoi monipuolisen kuvan tapausoppilaista. Haastattelusta huomasi sen, että haastattelijan olisi hyvä olla tuttu, etteivät lapset jännittäisi tilannetta ja halutuista asioista puhumista vieraan ihmisen takia. Myös mikrofonin puhuminen osoittautui outouden takia hieman hankalaksi. Haastattelijalla sai johdatella oppilaita melkoisesti kysymyksissään, minkä vuoksi haastattelun vastauksia ei voida pitää luotettavimpana tietona tutkimuksessa. Lasten vastaukset olivatkin paljolti lyhyitä myöntäviä ja kieltäviä, mutta pidemmät vastaukset antoivat tietoa lasten ajattelusta ja mielipiteistä. Myös oppilaiden omat kirjoitelmat antoivat tietoa lasten ajattelusta. Laajojen ja tarkentamattomien aiheiden vuoksi niistä ei saatu tietoa heidän ilmaisustaan, pikemminkin heidän perheestään ja harrastuksistaan. .

Kirjallisessa tutkimusaineistossa ja haastattelussa esiintyneet puutteet voitiin korvata osallistuvan havainnoin ja videoinnin avulla. Osallistuva havainnointi todettiin tässäkin tutkimuksessa hyväksi tiedonkeruumenetelmäksi kolmasluokkalaista lapselta. Oppilaat näyttivät olevan tilanteissa hyvin aitoja huolimatta kamerasta. Havaintomateriaalin avulla pystyttiin tekemään mahdollisimman tarkkaa analyysia niin oppilaiden ilmaisusta kuin ilmaisurohkeuden kehittymisestä. Videokameralla sai monipuolisen kuvan koko oppilaista ilmeineen, eleineen, kokonaisolemuksineen ja puhumisineen. Videoinnin haittana oli kuitenkin se, että kamera ei ehtinyt rekisteröidä kaikkia tapahtumia. Kokonaiskuvan saamiseksi kameroita olisi täytynyt olla ainakin kaksi, mikä ei kuitenkaan käytännössä olisi ollut mahdollista.



Tutkimuksen luotettavuutta lisäsi se, että tapahtumia kuvailtiin mahdollisimman tarkasti, niin että pienetkin edistymiset oli nähtävissä. Kun tutkijoita oli luokassa kaksi, saattoi toinen havaita sellaista, mitä toinen ei huomannut. Lisäksi samansuuntaiset huomiot tunnin tapausoppilaiden toiminnasta lisäsivät luotettavuutta. Tutkimus oli kuvaileva tapaustutkimus ja sen tapahtumat kontekstiin sidottuja. Tutkimusta voidaan soveltaen käyttää muissa konteksteissa. Tutkimustulokset antavat suuntaviivoja draaman hyödyllisyydestä itseilmaisun ja ilmaisurohkeuden kehittämisessä.

## 10.2 Hiljaisten ilmaisurohkeuden kehittyminen

Tutkimuksessa kuvattiin ilmaisurohkeuden kehittymistä nimenomaan hiljaisten lasten kohdalla. Hiljaisista tapausoppilaista huomasi, että he mieluiten ensin tarkkailivat tilanteita, eivätkä ryntäilleet uusiin tilanteisiin suin päin. Tutkimuksessa ainoa huomattava ero toisiin oppilaisiin verrattuna olikin heidän vähäinen puhumisensa. Tuntien kulkuun he osallistuivat tarkkaan katseella seuraamalla, vaikkakaan he eivät juuri viitanneet, eivätkä puhuneet spontaanisti. Tutkimuksen hiljaiset oppilaat ottivat toiset oppilaat aina huomioon, eivätkä olleet vaatimassa itselleen ensimmäisenä esimerkiksi huomiota.

Olettamuksena ennen tutkimuksen alkua oli, että hiljaisten ilmaisu on arkaa, mutta toisaalta pienetkin edistysaskeleet matkalla kohti ilmaisurohkeutta on huomioitava. Näin ollen kuvauksenkin tuli olla hyvin yksityiskohtaista, jotta edistystä olisi nähtävissä. Kaiken kaikkiaan tapausoppilaiden, kuten myös muiden, osallistuminen ilmaisu- ja jouluevankeliumiharjoituksiin oli hyvin innokasta. Kukaan lapsista ei kieltäytynyt heille esitetyistä vaatimuksista esimerkiksi jouluevankeliumin roolien suhteen. Kolmasluokkalaiset eivät näytä olevan kriittisiä oman esiintymisen suhteen, vaan unohtavat omasta mielestä huonomminkin menneet suoritukset nopeasti. Tämä puolestaan auttaa uuteen harjoitukseen orientoitumisessa. Monipuolisia ilmaisu- ja draamaharjoituksia olisikin hyvä toteuttaa jo ensimmäiseltä luokalta lähtien, jotta oppilaat saisivat kokonaisvaltaista tietoa ilmaisustaan ja oppisivat suhtautumaan siihen

hyväksyvästi. Jos ainoat kokemukset itsensä ilmaisusta ja esiintymisestä ovat esitelmät, voi oppilaalle jäädä yksipuolinen kuva ilmaisun alueelta.

Jakson aikana ei tapausoppilailla tapahtunut suuria muutoksia minäkäsityksessä; se oli suhteellisen myönteinen sekä jakson alussa että lopussa. Näin tutkimus vahvisti aikaisempien draamaa koskevien tutkimusten tavoin sen, että draaman avulla voidaan tukea oppilaan myönteisen minäkäsityksen kehittymistä. Olimme luokitelleet tapausoppilaamme hiljaisiksi, mutta heissäkin oli nähtävissä hyvin persoonallisia eroja ilmaisussa. Siten myös ilmaisutaidoissa ja ilmaisurohkeuden kehittämisessä draamajaksolla oli nähtävissä eroja.

Titta eteni melko pitkin harppauksin ja hänen mielikuvituksensa oli hyvin värikästä. Hänen ilmaisurohkeutensa kasvoi erityisesti roolityöskentelyssä: roolin sisäistäminen ja siinä pysyminen vahvistuivat harjoitusten edetessä. Myös puhumisessa oli nähtävissä rohkaistumista. Titta uskaltautui sanomaan mielipiteitään toisille spontaanimmmin. Harjoitusten edetessä repliikkien määrä kasvoi ja hän uskaltautui esittämään niitä reippaammalla äänellä. Ilmaisurohkeuden kehittyminen vuorovaikutustaidoissa näkyi Titan kohdalla erityisesti vastuun ottamisen lisääntymisenä. Titan suhtautuminen luokkatovereihin oli harjoituksissa tasapuolista.

Saaran hyvin rauhallinen ja hiljainen olemus säilyi samanlaisena koko jakson ajan. Hän osallistui harjoituksiin, mutta hieman arkaillen. Saaran ilmaisurohkeuden kehittyminen oli hyvin pientä. Erityisesti se näkyi roolityöskentelyssä: harjoitusten alussa Saara vilkuili melko paljon toisten tekemisiä, mutta harjoitusten edetessä hän uskaltautui tekemään hieman rohkeammin omia roolisuorituksiaan. Puhumisessa tapahtui pientä rohkaistumista ja jouluevankeliumesityksessä Saara uskalsi sanoa reippaasti vuorosanansa suuren yleisön edessä Katjan kanssa. Ilmaisurohkeuden kehittymistä vuorovaikutustaitojen kohdalla ei juurikaan tapahtunut. Saara oli hyvin huomaavainen toisia kohtaan, mutta hän ei uskaltanut ryhmän suunnittellessa sanoa omia mielipiteitään. Pariesitysten suunnittelussa hän keskusteli hieman arkaillen parinsa kanssa.

Ville oli harjoituksissa alusta lähtien melko rohkeasti mukana. Roolin sisäistäminen ja siinä pysyminen pysyivät jakson läpi suhteellisen samankaltaisina eikä niissä juurikaan tapahtunut muutoksia. Jouluevankeliumissa Villen roolisuoritukset

olivat mainioita, ja hän kykeni ilmentämään kahta roolihenkilöään eri tavoin. Villen mielikuvituksen käyttö oli jo jakson alusta lähtien melko rohkeaa ja värikästä ja tämä jatkui läpi harjoitusten. Puhumisessa tapahtui rohkaistumista äänenkäytössä ja spontaaniudessa: hänen äänensä selkiytyi jakson edetessä ja vuorovaikutustilanteissa Ville rohkaistui ideoittensa julki tuomisessa toisille ja ryhmäsuunnittelun johtamisessa. Ville osallistui keväällä draamajakson jälkeen koko koulun näytelmäpajan esittämään näytelmään. Voidaankin pohtia, kuinka suuri vaikutus draamajakson kokemuksilla oli hänen rohkaistumiseensa esiintyä näytelmässä suuressa juhlassa.

Katjalla tapahtui rohkaistumista jakson aikana vaihtelevassa määrin: välillä hän saattoi olla roolissa keskittyneesti, mutta seuraavassa harjoituksessa hän ei välttämättä jaksanut enää keskittyä roolissa pysymiseen. Katja rohkaistui jakson kuluessa aloittamaan työskentelynsä spontaanimmmin, eikä enää seurannut niin paljon toisten tekemisiä. Puhumisessa tapahtui rohkaistumista spontaanisuuden osalta: Katja innostui jakson loppupuolella arvailemaan toisten rooleja esitysten jälkeen. Myös jouluevankeliumesityksissä Katja uskaltautui sanomaan repliikkinsä yhdessä Saaran kanssa melko reippaalla äänellä. Vuorovaikutustaidoissa Katjalla ei juurikaan tapahtunut rohkaistumista: hän seurasi suunnittelun aikana mieluummin sivusta toisten ehdotuksia. Parityöskentelyssä Katja kuitenkin uskalsi esittää ajatuksensa parilleen.

Syitä ilmaisurohkeuden kehittymiselle oli ensinnäkin luokassa vallinnut hyvä ja turvallinen ilmapiiri, jossa lasten oli helppo ilmaista itseään. Kenenkään suorituksille tai esityksille ei naurettu, mikä auttoi hiljaistakin lasta sanomaan mielipiteensä tai ideansa. Pienistäkin onnistumisen kokemuksista annettiin myönteistä palautetta, millä oli varmasti vaikutusta siihen, että oppilas uskalsi seuraavan kerran tehdä rohkeamman suorituksen. Harjoituksissa oppilaan lähtökohdista liikkeelle lähteminen oli myös ilmaisun rohkaistumiselle välttämätöntä. Jokainen sai harjoituksissa valita oman roolinsa omien taitojensa ja kykyjensä mukaan. Näin ollen kukaan ei kokenut, että olisi joutunut ylivoimaisten tehtävien eteen. Tapausoppilaat kuten muutkin oppilaat näyttivät kuitenkin asettavan riman sopivan korkealle, eikä niin sanottuja alisuorituksia-kaan ollut. Vaikka ketään ei pakotettu esiintymään, menivät kaikki esittämään ilmaisun taitojaan toisille.

Tutkimus antoi tietoa draamamenetelmän oivallisuudesta tuoda hiljaiset lapset myönteisessä valossa esille luokassa. Puolikas ryhmä helpotti oppilaisiin tutustumista ja antoi tilaisuuden huomata oppilaat ja antaa heille palautetta yksilöllisemmin. Oli mielenkiintoista kuunnella, mitä sanottavaa myös hiljaisilla oppilailla oli, kun he eivät tavallisesti oma-aloitteisesti kertoneet itsestään. Samalla hiljaiset saivat arvokkaita kokemuksia omien ajatusten ja mielipiteiden tärkeydestä toisten oppilaiden joukossa. Tällaisilla kokemuksilla on kauaskantoisia vaikutuksia niin yksilön oman ilmaisun kehittämiseen kuin vuorovaikutustilanteissa selviytymiseen.

Terveen itsetunnon omaavat tapausoppilaamme eivät olleet ilmaisultaan rohkeita, vaikkakin heillä kehitystä oli jo nähtävissä. Jatkotutkimuksissa ilmaisun alueella olisi hyödyllistä selvittää esimerkiksi, onko puolestaan ilmaisurohkealla ihmisellä aina hyvä itsetunto? Mielenkiintoista olisi tutkia luonteeltaan erilaisten oppilaiden, myös rohkeiden, ilmaisurohkeutta.

Tulevina opettajina draamajakso ilmaisuharjoituksineen ja joulukuvaelman toteuttamisineen oli tutustumista oppilaisiin muutoin kuin tavallisten tuntien merkeissä. Lisäksi jakso antoi meille alkukankeuksien jälkeen kannustavia kokemuksia draaman vetämisestä ja sen käyttökelpoisuudesta melko vaivattomana opetusmenetelmänä. Luokka muuntui helposti draamaluokaksi, ja myös erilaisten esineiden ja tapahtumapaikkojen kuvittelemisen onnistui oppilailta vaivattomasti. Lisäksi draamatuokioiden ja -tuntien suunnittelu vei suhteellisen vähän aikaa alan kirjallisuudesta ja erikoistumisopinnoista saatuja vinkkejä apuna käyttäen. Saimme myös kokeilla jonkin verran draaman integroimista eri aineisiin, esimerkiksi uskontoon ja matematiikkaan, mikä osoittautuikin antoisaksi oppimiskokemukseksi niin meille kuin oppilaillekin.

Pitkäkestoinen ja säännöllinen draamaopetus oli hedelmällisempi tapa opettaa ilmaisutaitoja kuin esimerkiksi pelkästään viikon kestävä temajakso. Tällä tavoin oppilaiden epävarmuus osallistumisessa väheni ja draaman työmuodot tulivat tutummiksi sekä oppilaille että opettajalle. Toteutettu jakso oli kuitenkin vasta alkutaival ilmaisun rohkaistumisessa ja ilmaisutaitojen hankkimisessa ja kehittämisessä, sillä matka ilmaisurohkeuteen kestää läpi elämän.

## LÄHTEET

- Aaltola, J. 1988. Humanismi kasvatuksen perustana. Teoksessa A. Kantola (toim.)  
Tulevaisuuden opettaja. 3. painos. Jyväskylä: Atena, 75 - 91.
- Aaltonen, H. 1997. Selkeyttä draamapedagogiikkaan. Teatteri -lehti 5, 32 - 33.
- Adler, P. A. & Adler, P. 1994. Observational techniques. Teoksessa N. K. Denzin & Y.  
S. Lincoln (toim.) Handbook of qualitative research, 377 - 392.
- Aho, S. 1988. Opettajaksi opiskelevien minäkäsitys, minän kehitystaso, persoonallisuuden  
piirteet, kausaaliattribuutit ja opiskelusuoritusten motiivit. Turun yliopisto.  
Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja A. Tutkimuksia 131.
- Aho, S. 1993. Oppilaiden moraalikehitystason, minäkäsityksen, sosiaalisen aseman ja  
kouluasenteiden muuttuminen peruskoulun ala-asteella. Seurantatutkimuksen  
loppuraportti. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja A.  
Tutkimuksia 167.
- Aho, S. 1994. Miten ja miksi lasten itsetunto muuttuu koulussa? Kasvatus 25, 5,  
469 - 471.
- Aho, S. 1996. Lapsen minäkäsitys ja itsetunto. Helsinki: Edita.
- Aitolehti, S. 1994. Teksti eläväksi draaman keinoin. Teoksessa I. Grönholm (toim.),  
31 - 35.
- Ala-Pappila, H. & Mähönen, M. 1994. Videopalautteen yhteys kuudesluokkalaisten  
esiintymisminäkäsitykseen. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro  
gradu -tutkielma.
- Alasuutari, P. 1993. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.
- Anderson, A. L. H. & Scheel, C. L. 1994. Camcorders in the early childhood classroom:  
video assessment. The Educational Forum 59, 1, 53 - 62.
- Arvola, R. 1995. Vuorovaikutusleikit auttavat jaksamaan. Theraplay -kasvatusta leikin  
avulla. Luokanopettaja 6, 18 - 20.
- Aumanen, T. & Mikkola, O. 1988. Opetusdraama. Jyväskylän yliopisto. Opettajankou-  
lutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.
- Bell, J. 1993. Doing your reseach project. A guide for first-time reseachers in education  
and social science. 2. painos. Buckingham: Open University Press.

- Bidwell, S. M. 1990. Using drama to increase motivation, comprehension, and fluency. *Journal of Reading* 34, 1, 38 - 41.
- Bogdan, R. & Biklen, S.K. 1992. *Qualitative research for education. An introduction to theory and methods*. 2. painos. Boston: Allyn & Bacon.
- Bolton, G. 1984. *Luova toiminta kasvatuksessa. Teoriaa draamasta*. Suom. T. Karppinen. Helsinki: Tammi.
- Bolton, G. 1992. *New perspectives on classroom drama*. London: Simon & Shuster.
- Borg, W. R. & Gall, M. D. 1989. *Educational research: an introduction*. 5. painos. New York: Longman.
- Braanaas, N. 1992. *Dramapedagogisk historie og teori*. Trondheim: Tapir.
- Brain, S. G. 1983. *Drama with children*. 2. painos. New York: Harper and Row.
- Bryman, A. 1992. *Quantity and quality in social research*. London: Routledge.
- Cairns, R. B., Leung, M.-C., Buchanan, L. & Cairns, B. D. 1995. Friendships and social networks in childhood and adolescence: Fluidity, reliability and interrelations. *Child Development* 66, 1330 - 1345.
- Cattanach, A. 1992. *Drama for people with special needs*. London: A & C. Black.
- Chaib, C. 1996. *Ungdomsteater och personlig utveckling: en pedagogisk analys av ungdomars teaterskapande*. Lunds Universitetet. Pedagogiska institutionen.
- Chaille, C. & Silvern, S. B. 1996. Understanding through play. *Childhood Education* 72, 5, 274 - 277.
- Chen, X., Rubin, K. & Li, Z.-Ys. 1995. Social functioning and adjustment in Chinese children: a longitudinal study. *Developmental Psychology* 31, 4, 531 - 539.
- Chen, X. Rubin, K. & Sun, Y. 1992. Social reputation and peer relationships in Chinese and Canadian children: a cross-cultural study. *Child Development* 63, 1336 - 1343.
- Cohen, L. & Manion, L. 1985. *Research methods in education*. 2. painos. London: Croom Helm.
- Coopersmith, S. 1959. A method of determining types of self-esteem. *Journal of Abnormal and Social Psychology* 59, 87 - 94.
- Coopersmith, S. 1967. *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: Freeman.
- Corsaro, N. A. 1985. *Friendship and peer culture in the early years*. New Jersey: Ablex.

- D'Andrea, M. & Daniels, J. 1995. Helping students learn to get along: assessing the effectiveness of a multicultural developmental guidance project. *Elementary School Guidance and Counseling* 30, 2, 143 - 154.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. 1994. (toim.) *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage.
- Donelan, K. 1991. Windows on the drama classroom: a collaborative ethnographic approach to reseach. Teoksessa J. Hughes (toim.), 83 - 91.
- Ehrnroth, J. 1990. Intuitio ja analyysi. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta*. Helsinki: Painokaari Oy, 30 - 41.
- Erberth, B. & Rasmusson, V. 1996. *Undervisa i pedagogiskt drama*. Lund: Studentlitteratur.
- Fein, G. 1981. Pretend play in chilhood: an integrative review. *Child Development* 11, 291 - 296.
- Gall, M. D., Borg, W. R. & Gall, J. P. 1996. *Educational research: an introduction*. 6. painos. New York: Longman.
- Gresham, F. M. 1988. Social competence and motivatonal characteristics of learning disabled students. Teoksessa M. C. Wang, M. C. Reynolds & H. J. Walberg (toim.) *Handbook of special education: reseach and practice*, 2. Oxford: Pergamon Press, 283 - 302.
- Gröndahl, M. 1994. Draaman käyttö tekstin tuottamisessa. Teoksessa I. Grönholm (toim.), 36 - 42.
- Grönfors, M. 1982. *Kvalitatiiviset kenttätömenetelmät*. Porvoo: WSOY.
- Grönholm, I. 1994. Ilmaisun monet kielet. Teoksessa I. Grönholm (toim.), 5 - 10.
- Grönholm, I. (toim.) 1994. *Ilmaisun monet kielet*. Helsinki: Opetushallitus.
- Heathcote, D. 1984. *Collected writings on education and drama*. London: Hutchinson.
- Heathcote, D. & Bolton, G. 1995. *Drama for learning: Dorothy Heathcote's mantle of expert approach to education*. Portsmouth: Heinemann.
- Heikkinen, H. 1996 *Kohti keskeneräisyyden estetiikkaa: lähtökohtia esteettisen merkityksenannon perusteista nousevalle draamapedagogiikan teoriamuodostukselle*. Pedagogiska Fakulteten vid Åbo Akademi, Vaasa.

- Heikkinen, H. 1997. Kuvat kumartavat ja katoavat: 'esteettinen' draamapedagogiikassa. Teoksessa R. Taskinen ja P. Teerijoki (toim.), 34 - 40.
- Heimonen, M. & Seppälä, M. 1993. Pedagoginen draama peruskoulun ala-asteella. Opettajan toiminta draamatunnilla. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.
- Heinig, R. B. & Stillwell, L. 1993. Creative drama for the classroom teacher. 4. painos. New Jersey: Prentice Hall.
- Helminen, J. 1989. Näyttämölle! Ilmaisutaidon harjoituskirja. Porvoo: WSOY.
- Hirsjärvi, S. 1985. Johdatus kasvatustieteeseen. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1985. Teemahaastattelu. 2. painos. Helsinki: Gaudeamus.
- Honkala, M. 1992. Pedagoginen draama ala-asteen opetuksessa. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.
- Hornbrook, D. 1991. Education in drama. Casting the dramatic curriculum. London: The Falmer Press.
- Hoyt, L. 1992. Many ways of knowing: using drama, oral interactions, and the visual arts to enhance reading comprehension. *The Reading Teacher* 45, 8, 580 - 584.
- Hughes, J. 1991. Drama in education: the state of the art, an Australian perspective. Teoksessa J. Hughes (toim.), 1 - 12.
- Hughes, J. (toim.) 1991. Drama in education, the state of the art. North Epping: Desktop.
- Hytönen, J. 1992. Lapsikeskeinen kasvatustieteeseen. Helsinki: WSOY.
- Hytönen, P. & Patrikainen-Kokkonen, P. 1990. Roolileikin käyttö ja siihen liittyvät puitteet kuusivuotiaiden esiopetuksessa sosiaalis-emotionaalisten tavoitteiden kannalta tarkasteltuna. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.
- Hännikäinen, M. 1992. Roolileikkiin siirtyminen leikin kehitysvaiheena. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteellisen laitoksen julkaisuja 2.
- Immonen, S. 1997. Ilmaisutaidoilla irti koulukiusaamisesta. *Mielenterveyden keskusliiton lehti* 5, 32.



- Irwing, E. C. 1987. Drama: the play's the thing. *Elementary School Guidance and Counseling* 21, 4, 276 - 283.
- Jeffreys, J. 1986. Lessons from the first World War. *British Journal of Special Education* 13, 2, 53 - 55.
- Kalliopuska, M. 1984. *Itsetunto*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Kanerva, P. 1990. Ilmaista iloa. Harjoituksia ilmaisutaidon ja äidinkielen tunneille ja kerhoihin. Helsinki: Laatusana.
- Kauppinen, E. 1997. Mmobborron siivellä draamaleikkeihin. *Kaleva* 23. 2. 1997.
- Keltikangas-Järvinen, L. 1994. *Hyvä itsetunto*. Helsinki: WSOY.
- Kinnunen, K. P. 1996. Draamaa vaan ei näytelmää. Teoksessa M. Mäkisalo (toim.) *Bibliodraama: draamaa vaan ei näytelmää*. Helsinki: Seurakuntapaino, 10 - 23.
- Kolb, D. 1984. *Experiential learning. Experience as the source of learning development*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Korhonen, P. 1996. Koulujen teatteriopetus - teatteria vai draamaa? *Luokanopettaja* 4, 26 - 27.
- Korpinen, E. 1979. Koulutyypin yhteydestä oppilaan minäkäsitykseen: oppi-, kansalais- ja peruskoululaisten minäkäsityksen vertailua. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteellisen tutkimuslaitoksen julkaisuja 301.
- Korpinen, E. 1987. Luokanopettajaksi opiskelevien minäkäsityksen kehityksestä II. Minäkäsityksen pysyvyys koulutuksen aikana sekä ammatillinen minäkäsitys koulutuksen päätösvaiheessa. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 31.
- Korpinen, E. 1990. Peruskoululaisen minäkäsitys. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 34.
- Korpinen, E. 1996. Opettajuutta etsimässä. Kunnallissalan kehittämissäätöön *Polemia* -sarjan julkaisuja 18.
- Koskenniemi, M. 1982. *Yhdessä ja yhteistoimin: koulu ja sosiaalisuuteen kasvaminen*. Keuruu: Otava.

- Kääriäinen, H. 1986. Oppilaan selviytyminen koululaisena sekä minäkuvan ja kouluasenteiden kehitys peruskoulun luokilla 1 - 4. Helsingin yliopiston opettajakoulutuslaitoksen tutkimuksia 45.
- Laakso, E. 1994. Ilmaisukasvatuksen lähtökohdista. Teoksessa I. Grönholm (toim.), 11- 30.
- Laakso, E. 1996. Draamapedagogiikkaa vai pedagogista draamaa? Lastentarha 19, 14 - 15.
- Laakso, E. 1997. Draama - taideaine ja oppimismenetelmä. Opettaja 93, 32, 16 - 18.
- Lane, P. & McWhirter, J. J. 1992. A peer mediation model: Conflict resolution for elementary and middle school children. Elementary School Guidance and Counseling 27, 1, 15 - 23.
- Lapinoja, H. - L. & Ropponen, J. 1990. Sadusta kuunnelmaksi kokonaisopetuksen avulla. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.
- Lehtonen, J. & Sajavaara, K. 1985. The silent Finn. Teoksessa D. Tannen & M. Saviile-Troike (toim.) Perspectives on silence. New Jersey: Ablex, 193 - 201.
- Lehtonen, J. 1994. Puhekasvatus ja sosiaaliset taidot. Teoksessa P. Isotalus (toim.) Puheesta ja vuorovaikutuksesta. Jyväskylän yliopisto. Viestintätietiedien laitoksen julkaisuja 11, 43 - 59.
- Lehtonen, J. & Lintunen, J. (toim.) 1995. Draama. Elämys. Kokemus.: kirjoituksia ilmaisukasvatuksen alalta II. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus. Tutkimuksia ja selvityksiä 24.
- Lehtonen, J. & Tantu - Knapp, H. (toim.) 1994. Draama. Nyt.: kirjoituksia ilmaisukasvatuksen alalta. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus. Tutkimuksia ja selvityksiä 14.
- Leinhardt, G. 1988. Videotape recording in educational research. Teoksessa J. P. Keeseeves (toim.) Educational research, methodology and measurement. An international handbook. Oxford: Pergamon Press, 493 - 495.
- Linnell, R. 1982. Approaching classroom drama. Teaching matters. London: Edward Arnold.
- Liukko, S. 1990. Ilmaisukasvatuspainotteinen kokonaisopetuskokeilu Savonlinnan normaalikoulussa 1986 - 1989. Kouluhallituksen julkaisuja 26.

- Luhtala, S. & Tuominen, K. 1996. "I can do that": tapaustutkimus kolmasluokkalaisten minäkäsityksistä ja sosiaalisista taidoista kielipainotteisella ja rinnakkaisluokalla. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.
- Manninen, P. & Muhonen, S. 1994. Opettajakeskeisen ja oppilaskeskeisen luokan ilmapiiri ja sosiaalinen rakenne. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.
- Marlo, M. 1995. Spontaanisuus ja draama. Teoksessa J. Lehtonen & J. Lintunen (toim.), 225 - 237.
- Maykut, P. & Morehouse, R. 1994. Beginning qualitative research. London: Falmer.
- McCaslin, N. 1990. Creative drama in the classroom. 5. painos. New York: Longman.
- McCroskey, J.C. & Richmond, V. P. 1991. Willingness to communicate: a cognitive view. Teoksessa M. Booth-Butterfield (toim.) Communication, cognition and anxiety. Newbury Park: Sage, 19 - 37.
- McCroskey, J. C. 1992. An introduction to communication in the classroom. Communication in instruction. Minnesota: Burgess.
- McDonald, K. A. 1980. Enhancing a child's positive self-concept. Teoksessa T. D. Yawkey (toim.) The self-concept of the young child. Brigham: Young University Press.
- McLeod, J. 1994. Doing counselling research. London: Sage.
- Mecca, M. E. 1995. Classrooms where children learn to care. *Childhood Education* 72, 2, 72 - 74.
- Meriläinen, L. Koulun mahdollisuuksista lisätä nuorten elämänhallintaa. Teoksessa Terveen itsetunnon ja elämänhallinnan edistäminen peruskoulussa. 1997. Opetusministeriön työryhmien muistioita 29, liite 3.
- Miller, H., Rynders, J. E. & Schleien, S. J. 1993. Drama: a medium to enhance social interaction between students with and without mental retardation. *Mental Retardation* 31, 4, 228 - 233.
- Morse, J. M. 1994. Critical issues in qualitative research methods. Thousand Oaks: Sage.
- Neelands, J. 1984. Making sense of drama. A guide to classroom practice. Oxford: Heinemann.

- Neelands, J. 1992. Learning through imagined experience: the role of drama in the national curriculum. London: Hodder & Stoughton.
- Neelands, J. 1995. Structuring drama work. A handbook of available forms in theatre and drama. 8. painos. Cambridge: Cambridge University Press.
- Niiranen, P. 1995. Arka lapsi päiväkodin vertaisryhmässä. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 24.
- Norton, R. 1983. Communication style: theory, applications and measures. Beverly Hills: Sage.
- Ojala, T. & Uutela, A. 1993. Rakentava vuorovaikutus. Porvoo: WSOY.
- Ojajärvi, A. & Seppälä, P. 1996. Flow - kokemusten pyörteissä. Viestijäkuvaltaan erilaisten kuudesluokkalaisten esiintymiskokemuksia radio-ohjelma -projektissa. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.
- O'Neill, C. & Lambert, A. 1989. Drama structures: a practical handbook for teachers. London: Hutchinson.
- Paju, M. & Viitanen, M. 1994. Pedagogisessa draamassa toimimisen perusteet. Draamajakson kuvaus ja arviointi oppilaan edistymisen näkökulmasta. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.
- Patton, M. Q. 1990. Qualitative evaluation and reseach methods. 2. painos. Newbury Park: Sage.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Opetushallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Piaget, J. 1988. Lapsi maailmansa rakentajana. Suom. S. Palmgren. Juva: WSOY.
- Piekkari, U. 1995. Draamavalmiuksien kehittäminen esi- ja alkuopetuksessa. Teoksessa J. Lehtonen & H. Tantt - Knapp (toim.), 151 - 168.
- Pierse, L. 1991. Improvisation and theatresports in education. Teoksessa J. Hughes (toim.), 52 - 58.
- Pätäri, T. 1996. Suvaitsevat kasvot Turun seudulla. Opettaja 33, 39.
- Pörhölä, M. 1995. Yksin yleisön edessä. Esiintymisjännitykseen ja esiintymishalukkuuteen liittyvät kokemukset, käyttäytymispiirteet ja vireytyminen yleisöpuhetilanteessa. Jyväskylä Studies in Communication 2.
- Raamattu 1992. Helsinki: WSOY.

- Rainio, E. 1993. Draamaopettajien käsityksiä draaman opetusmenetelmällisestä käytöstä 70 - 90 -lukujen Suomessa. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Pro gradu -tutkielma.
- Rainio, E. 1996. Elävää dialogia opetukseen. *Opettaja* 40, 18 - 19.
- Rauhala, L. 1990. Humanistinen psykologia. Helsinki: Yliopistopaino.
- Richmond, V. P. & McCroskey, J. C. 1995. Communication: apprehension, avoidance and effectiveness. West Virginia University: Gorsuch Scarisbrick.
- Rinne, R. 1998. Teatteri - ilmaisulle raivataan paikkaa kouluissa. *Opettaja* 4, 21.
- Roberts, W. & Strayer, J. 1996. Empathy, emotional expressiveness and prosocial behavior. *Child Development* 67, 2, 449 - 470.
- Rogers, C. R. 1986. Client-centered therapy. 8. painos. London: Constable.
- Rogosch, F. A. & Newcomb, A. F. 1989. Children's perceptions of peer reputations and their social reputations among peers. *Child Development* 60, 3, 597 - 610.
- Rubin, K. Chen, X. & Hymel, S. 1993. Socioemotional characteristics of withdrawn and aggressive children. *Merrill-Palmer Quarterly* 39, 4, 518 - 534.
- Rytkönen, K. 1995. Opettajaksi kasvamassa. Teoksessa E. Korpinen (toim.) Opettajaksi oppimaan - kasvattajaksi kasvamaan. 3. painos. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 7, 133 - 136.
- Saarilampi, K. 1996. "Mä oon oppinu silleen ajattelemaan." Tapaustutkimus draaman merkityksestä minäkäsityksen kehitykselle. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.
- Sallinen-Kuparinen, A. 1986. Finnish communication reticence. Perception and self-reported behavior. Jyväskylän yliopisto. *Studia Philologica Jyväskyläensia* 19.
- Sandqvist, V. 1997. Ihminen instrumenttina. *Teatteri -lehti* 5, 9 - 13.
- Scheinin, P. 1990. Oppilaiden minäkäsitys ja itsetunto. Vertailututkimus peruskoulussa ja Steinerkoulussa. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 77.
- Slade, P. 1955. Child drama. New York: Philosophical Library.
- Somers, J. 1994. Drama in the curriculum. London: Cassell Educational Limited.

- Stenius, N. 1991. Ajatuksia ja kokemuksia teatterikasvatuksesta peruskoulussa. Viheiksi opettajille. Teoksessa A. Salonen (toim.) Koulusta kouluun. Ala-asteen kokeilut kertovat. Helsinki: VAPK -kustannus, 89 - 146.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopisto. Kasvatustieteellinen tiedekunta. Tutkimuksia 51.
- Syrjäläinen, E. 1990. Oppilaiden ja opettajien roolikäyttäytyminen luokkahuoneyhteisössä. Etnografinen tapaustutkimus peruskoulun ja steinerkoulun ala-asteen 4. vuosiluokalta. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 78.
- Syrjäläinen, E. 1991. Etnografinen tutkimusote kasvatuksen tutkimuksessa. Teoksessa L. Syrjälä & J. Merenheimo (toim.) Kasvatustutkimuksen laadullisia lähestymistapoja. Oulun yliopiston kasvatustieteellisen tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 39, 32 - 49.
- Szatkowski, J. 1994. Drama on margins or could life be imitating theatre...? *Broadsheet, the Journal for Drama in Education* 10, 3, 21 - 34.
- Takala, E. & Gerlander, M. (toim.) 1995. Polkuja puheviestintään. Avoimen yliopiston julkaisusarja. Oppimateriaaleja 3.
- Tanttu, H. 1992. Ei autoritäärinen, vaan ohjaava ote. *Teatteri -lehti* 46, 3, 35 - 36.
- Taskinen, R. & Teerijoki, P. (toim.) 1997a. *Drama Boreale*. Jyväskylän yliopiston ja Ilmaisukasvatus - dramapedagogik ry:n yhteisjulkaisu 2.
- Taskinen, R. & Teerijoki, P. 1997b. Kohti draamapedagogiikan dialogia. Analyysi kielen perusluonteesta draamapedagogisen pelikentän mahdollisuuksien ymmärtämiseksi. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu - tutkielma.
- Taylor, P. 1996. Doing reflective practitioner research in arts education. Teoksessa P. Taylor (toim.) *Researching drama and arts education. Paradigms and possibilities*. London: The Falmer Press, 25 - 58.
- Thorp, D. M., Stahmer, A. C. & Schreibman, L. 1995. Effects of sociodramatic

- playtraining on children with autism. *Journal of Autism and Developmental disorders* 25, 3, 265 - 282.
- Tiittula, L. 1992. Puhuva kieli: suullisen viestinnän erityispiirteitä. Helsinki: Finn Lectura.
- Tulonen, H. 1997. Oppilaiden itsetuntoa aletaan kohentaa kouluissa. *Helsingin Sanomat* 7.9.1997.
- Warren, B. (toim.) 1995. *Creating a theatre in your classroom*. Canada: Captus Press.
- Warren, K. 1991. Drama for young children. Teoksessa J. Hughes (toim.), 59 - 68.
- Varto, J. 1996. *Laadullisen tutkimuksen metodologia*. Tampere: Tammer- Paino.
- Washington, E. 1983. Choral reading an aid to teaching novice oral interpretation students. *Communication Education* 32, 117 - 121.
- Way, B. 1976. *Luova toiminta ja persoonallisuuden kehittäminen*. Suom. T. Karppinen. Helsinki: Tammi.
- Viranko, V. & Kanerva, P. 1997. *Aplodeja etsijöille - näkökulmia draamaan sekä taidekasvatuksessa että opetusmenetelmänä*. Helsinki: Laatusana Oy.
- Wolf, S. A. 1995. Language in and around the dramatic curriculum. *Journal of Curriculum Studies* 27, 2, 117 - 137.
- Woolland, B. 1993. *The teaching of drama in the primary school*. Essex: Longman.
- Vähänikkilä, R. 1995. Draama on viestintää. Teoksessa J. Lehtonen & J. Lintunen (toim.), 123 - 138.
- Yin, R. K. 1994. *Case study research: design and methods*. Applied social research method series. 2. uusittu painos. Newbury Park: Sage.
- Zimbardo, P. G. 1981. *The shy child. A parent's guide to preventing and overcoming shyness from infancy to adulthood*. New York: McGraw-Hill.
- Åström, E. 1994. *Din röst och ditt tal*. Lund: Studentlitteratur.
- Östern, A. - L. 1994. Pedagoginen draama. Teoksessa I. Grönholm (toim.), 43 - 73.
- Östern, A. - L. 1997. Kontekstin rakentaminen ja perspektiivinvaihto lasten narratiivisessa ja draamallisessa ilmaisussa. Teoksessa R. Taskinen & P. Teerijoki (toim.), 27 - 33.

Julkaisemattomat lähteet:

- Korpela, L. & Lassila, H. 1997. "Kun valmistutte, tulkaa tänne opeiksi." Opettajaharjoittelu 4. Harjoitteluraportti. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.
- Lassila, H. & Leppävuori, K. 1996. Draamaa kuudennella ja toisella luokalla. Opettaja harjoittelu 3. Harjoitteluraportti. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.



**LIITTEET**

Liite 1: Minäkuvakysely

Liite 2: Minäkuvakysely osa-alueittain

Liite 3: Sosiogrammikysely

Liite 4: I sosiogrammi 28.10

Liite 5: Lukujärjestys

Liite 6: Jouluevankeliumin käsikirjoitus

Liite 7: Kuvaelmakysely

Liite 8: II sosiogrammi 20.12

## Liite 1: Minäkuvakysely

Nimi: \_\_\_\_\_

Yritän olla siistin näköinen.	Kyllä	Ei
Pidän huolta terveydestäni ja kunnostani.	Kyllä	Ei
Olen ylpeä koulusaavutuksistani.	Kyllä	Ei
Vanhempani ovat kiinnostuneita tekemisistäni.	Kyllä	Ei
Jännitän vastaamista tunnilla.	Kyllä	Ei
Olen tyytyväinen siihen, miltä näytän.	Kyllä	Ei
Tunnen itseni kömpelöksi.	Kyllä	Ei
Vanhempani auttavat minua vaikeuksissa.	Kyllä	Ei
Pidän tuntemistani ihmisistä.	Kyllä	Ei
En halua leikkiä uusilla leluillani tai pelata uusia pelejäni kavereideni kanssa.	Kyllä	Ei
Olen tärkeä ystäväilleni.	Kyllä	Ei
Suutun helposti kotona.	Kyllä	Ei
Olen mielestäni kaunis.	Kyllä	Ei
Toimin mielestäni oikein.	Kyllä	Ei
Minulla on kotona kotitöitä, esim. tiskaamista, siivoamista.	Kyllä	Ei
Puolustan kaveriani, jos häntä kiusataan, esim. haukutaan.	Kyllä	Ei
Kerron vanhemmilleni salaisuuteni.	Kyllä	Ei
Olen suosittu kavereiden keskuudessa.	Kyllä	Ei
Jaksan juosta pitkän matkan hengästymättä.	Kyllä	Ei
Minulla ei ole hyviä kavereita.	Kyllä	Ei
Ratkaisen omat ongelmani.	Kyllä	Ei
En välitä siitä, mitä muut minusta puhuvat.	Kyllä	Ei
En pidä toisten ihmisten seurasta.	Kyllä	Ei
Kuuntelen tarkasti toisten ideat ryhmätöissä.	Kyllä	Ei
Menestyn koulussa, jos yritän oikein kovasti.	Kyllä	Ei
Olen luotettava ystävä.	Kyllä	Ei
Minun on vaikea puhua vieraiden ihmisten kanssa.	Kyllä	Ei
Toivon usein olevani joku toinen.	Kyllä	Ei
Istun tunneilla opetuksen aikana rauhallisesti.	Kyllä	Ei
Olen melko onnellinen.	Kyllä	Ei
Arvioin itseäni todistuksissa rehellisesti.	Kyllä	Ei
Minusta on kivaa, että minut huomataan luokassa.	Kyllä	Ei
Puhun aina totta.	Kyllä	Ei
Olen tyytyväinen itseeni juuri tällaisena kuin olen.	Kyllä	Ei
Otan parikseni kenet tahansa luokkatovereistani.	Kyllä	Ei
Yritän olla reilu sisaruksilleni ja vanhemmilleni.	Kyllä	Ei
Tunnen olevani huono koulussa.	Kyllä	Ei
Tahdon heti saada uusimmat lelut ja pelit itselleni.	Kyllä	Ei
Teen koulutyöni niin hyvin kuin pystyn.	Kyllä	Ei
Toimin opettajan ja muiden aikuisten ohjeiden mukaan.	Kyllä	Ei

(jatkuu)

## Liite 1 (jatkuu)

Jaan mielelläni saamani karkkipussin kavereideni kanssa.	Kyllä	Ei
En paljasta minulle kerrottuja salaisuuksia muille.	Kyllä	Ei
Päätän itse mitä teen ja miten sen teen.	Kyllä	Ei
Olen tyytyväinen koenumeroihini.	Kyllä	Ei
Minua ei kiinnosta toisten esittämät näytelmät tai kertomukset.	Kyllä	Ei
Minua väsyttää usein koulussa.	Kyllä	Ei
Minulle tulee paha mieli, jos epäonnistun jossakin.	Kyllä	Ei
Minusta on kiva touhuta vanhempieni kanssa yhdessä.	Kyllä	Ei
Minun on vaikea puhua luokan edessä.	Kyllä	Ei
Sanomani pieni valhe ei aiheuta vahinkoa kenellekään.	Kyllä	Ei
En ole sellainen kuin haluaisin olla.	Kyllä	Ei

Vastaa seuraaviin kysymyksiin lyhyillä lauseilla, perustele ajatuksesi jos mahdollista. Muistathan vastata rehellisesti, vastauksesi lukevat vain Liisa ja Henna.

1. Missä asioissa tunnen olevani hyvä ja taitava?

2. Mitä haluaisin muuttaa itsessäni?

3. Missä tilanteissa minua jännittää koulussa?

Liite 2: Minäkuvakysely osa-  
alueittain

## FYYSINEN MINÄ

- 1 Yritän olla siistin näköinen.
- 2 Pidän huolta terveydestäni ja kunnostani.
- 3 *Olen mielestäni kaunis.*
- 4 Jaksan juosta pitkän matkan hengästymättä.
- 5 *Istun tunneilla opetuksen aikana rauhallisesti.*
- 6 *Olen tyytyväinen siihen, miltä näytän.*
- 7 Tunnen itseni kömpelöksi.

## PERHEMINÄ

- 8 Vanhempani ovat kiinnostuneita tekemisistäni.
- 9 Minusta on kiva touhuta vanhempieni kanssa yhdessä.
- 10 Suutun helposti kotona.
- 11 Vanhempani auttavat minua vaikeuksissa.
- 12 Minulla on kotona kotitöitä, esim. tiskaamista, siivoamista.
- 13 Yritän olla reilu sisaruksilleni ja vanhemmilleni.
- 14 Kerron vanhemmilleni salaisuuteni.

## KAVERIMINÄ

- 15 *Olen tärkeä ystäväilleni.*
- 16 *Minulla ei ole hyviä kavereita.*
- 17 *Otan parikseni kenet tahansa luokkatovereistani.*
- 18 *En pidä toisten ihmisten seurasta.*
- 19 *Kuuntelen tarkasti toisten ideat ryhmätöissä.*
- 20 Pidän tuntemistani ihmisistä.
- 21 *Olen luotettava ystävä.*
- 22 Minun on vaikea puhua vieraiden ihmisten kanssa.
- 23 *Minua ei kiinnosta toisten esittämät näytelmät tai kertomukset.*

## ITSETYYTYVÄISYYSMINÄ

- 24 *Olen suosittu kavereiden keskuudessa.*
- 25 *Olen melko onnellinen.*
- 26 Ratkaisen omat ongelmani.
- 27 *En ole sellainen kuin haluaisin olla.*
- 28 *En välitä siitä, mitä muut minusta puhuvat.*
- 29 *Toivon usein olevani joku toinen.*
- 30 *Olen tyytyväinen itseeni juuri tällaisena kuin olen.*

## KOULUMINÄ

- 31 *Olen ylpeä koulusaavutuksistani.*
- 32 *Minusta on kivaa, että minut huomataan luokassa.*
- 33 *Teen koulutyöni niin hyvin kuin pystyn.*

(jatkuu)

- 34 *Minun on vaikea puhua luokan edessä.*  
 35 *Menestyn koulussa, jos yritän oikein kovasti.*  
 36 *Tunnen olevani huono koulussa.*  
 37 *Olen tyytyväinen koenumeroihini.*  
 38 *Jännitän vastaamista tunnilla.*  
 39 *Minua väsyttää usein koulussa.*  
 40 *Minulle tulee paha mieli, jos epäonnistun jossakin.*

#### MORAALIS-EETTINEN MINÄ

- 41 Puhun aina totta.  
 42 Puolustan kaveriani, jos häntä kiusataan, esim. haukutaan.  
 43 En paljasta minulle kerrottuja salaisuuksia muille.  
 44 Toimin opettajan ja muiden aikuisten ohjeiden mukaan.  
 45 Arvioin itseäni todistuksissa rehellisesti.  
 46 Toimin mielestäni oikein.  
 47 Sanomani pieni valhe ei aiheuta vahinkoa kenellekään.  
 48 Päätän itse mitä teen ja miten sen teen.  
 49 Jaan mielelläni saamani karkkipussin kavereideni kanssa.  
 50 Tahdon heti saada uusimmat lelut ja pelit itselleni.  
 51 En halua leikkiä uusilla leluillani tai pelata uusia pelejäni kavereideni kanssa.

#### AVOIMET KYSYMYKSET

1. Missä asioissa tunnen olevani hyvä ja taitava? ( itsetyytyväisyys )
2. Mitä haluaisin muuttaa itsessäni? ( itsetyytyväisyys )
3. Missä tilanteissa minua jännittää koulussa? ( kouluminä, itsetyytyväisyys )

## Liite 3: Sosiogrammikysely

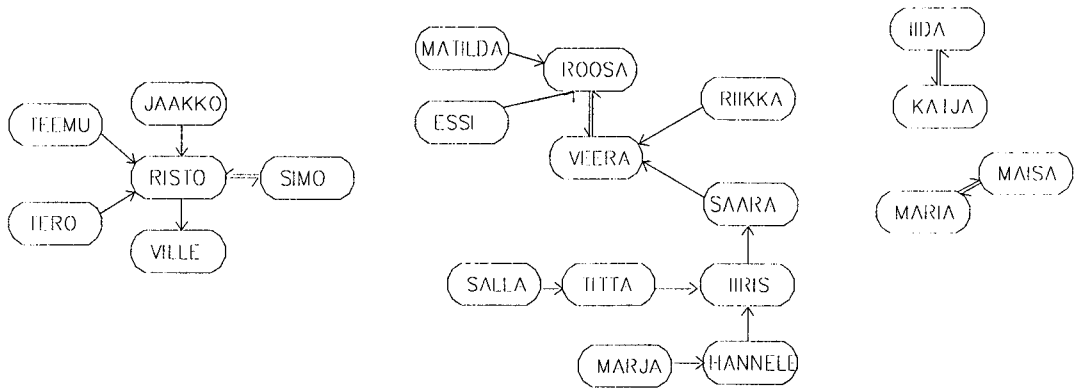
Nimi: \_\_\_\_\_

Valitse luokastasi...

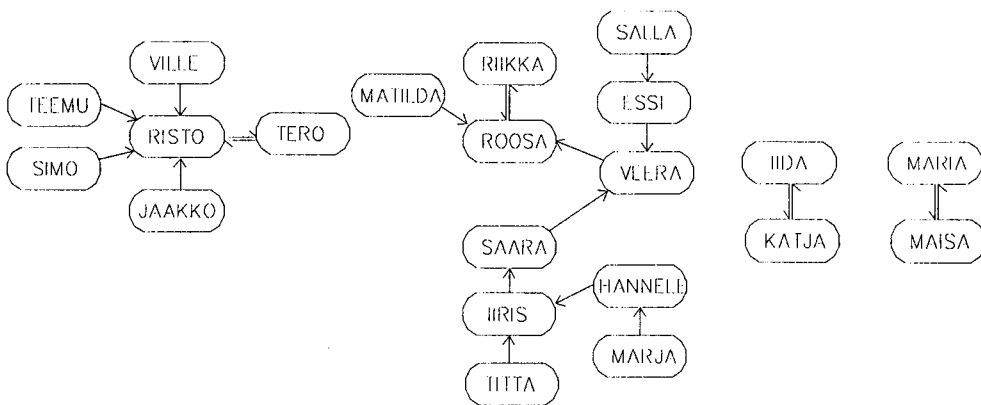
1. Kenen kanssa haluaisit tehdä paritöitä ?
2. Kenelle kertoisit tärkeän salaisuutesi ?
3. Kenet valitsisit päättämään luokan asioista koulun oppilasneuvostoon ?

Liite 4: I sosiogrammi 28.10.

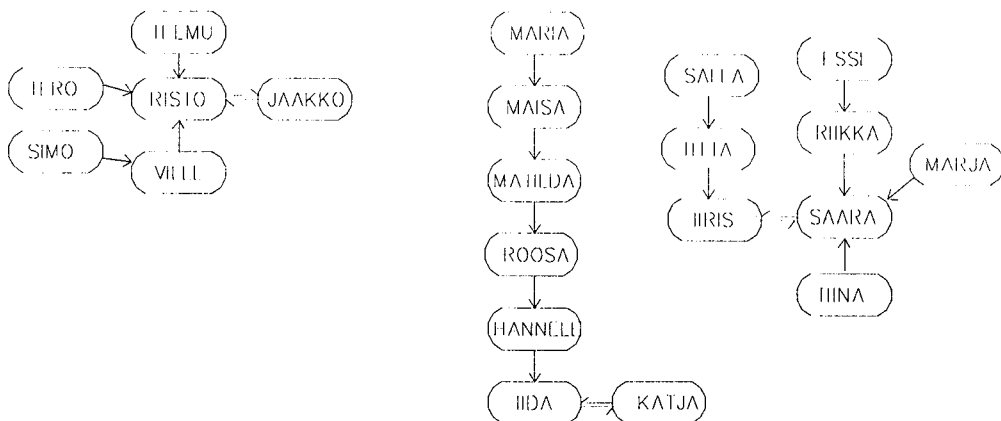
"PARITYÖ"



"SALAISUUS"



"ORGANISAAITTO"



## Liite 5: Lukujärjestys

PVM	HARJOITUKSET
18. ja 20.11.96	1) Tervehtimisleikki 2) Gibberish -professori 3) Pariesitykset gibberish -kielellä
25. ja 27.11.96	4) Palloharjoitus 5) Tarinapiiri 6) Tekstin lukeminen eri äänensävyillä 7) Vuoropuhelua eri äänensävyillä/tunteilla
2.12.96	8) Eläytymistarina 9) Liiottelumatkiminen 10) Rikkinäinen silmä 11) Vuoropuhelua eri äänensävyin/tunnetiloin
9. ja 11.12.96	12) Heitä hymy 13) Pallo muuttuu matkalla 14) Pantomiimiesitykset ryhmissä 15) Pienoisnäytelmät
16. ja 18.12.96	16) Tarinapiiri 17) Jatka tarinaa kuvasta 18) Tarina tavaran ympärille



## JOULUEVANKELIUMI

### 1. KOHTAUS

(Lähetti saapuu lavalle ja lukee keisarin käskyn)

Lähetti (Risto): Jokaisen Israelin kansalaisen on mentävä omaan kaupunkiinsa verolle pantavaksi. Tämä on käsky keisari Augustukselta.

### 2. KOHTAUS

(Maria (Riikka) ja Joosef (Tero) saapuvat Beetlehemiin - kulkevat salin poikki ja nousevat portaita pitkin näyttämölle)

*Laulu: Joosef ja vaimo Maria saapuivat kaupunkiin, ei ollut paikkaa synnyttää, ei ollut ystävää...*

### 3. KOHTAUS

(Maria ja Joosef etsivät majapaikkaa kävellen ympäri näyttämöä)

Joosef: Vaimoni Maria synnyttää kohta. Onko teillä meille yöpymispaikkaa?

I Majatalon isäntä (**Ville**): Ei täällä ole tilaa, mutta parin korttelin päässä on toinen majatalo, kysykää sieltä.

Joosef: Vaimoni Maria synnyttää kohta. Onko teillä meille yöpymispaikkaa?

II Majatalon isäntä (Risto): Ei täällä ole yhtään tilaa, menkää pois!

Joosef: Vaimoni Maria synnyttää kohta. Onko teillä meille yöpymispaikkaa?

III Majatalon isäntä (Simo): Talossani ei ole tilaa, mutta voitte mennä talliin nukkumaan. Tässä teille öljylamppu. Siitä saatte valoa.

Joosef ja Maria: Kiitoksia paljon.

*Laulu: Ei ollut paikkaa muualla, talliin heidät käskettiin. Luona eläinten härkäin vuohien syntyi lapsi...*

(Joosef ja Maria poistuvat)

(jatkuu)

## Liite 6 (jatkuu)

## 4. KOHTAUS

(Paimenet istuvat kedolla. Enkelit ilmestyvät heille)

Iida: Onneksi susia ei ole vähään aikaan näkynyt. Ovat varmaan löytäneet paremman paikan.

Essi: Mikä ihmeen valo tuo on?

*Laulu: Nyt taivaat avautuu, laulaa kuoro enkelten. Maan ääriin kantautuu suuri ilouutinen...*

Hannele: Älkää peljätkö! Minä ilmoitan teille suuren ilosanoman, suuren ilon koko kansalle. Tänään on teille Daavidin kaupungissa syntynyt Vapahtaja. Hän on Kristus Herra. Tämä on merkinä teille: te löydätte lapsen, joka makaa kapaloituna seimessä.

Maria: Hän pelastaa kansan.

**Kaisa ja Saara:** Kansa, joka pimeydessä vaeltaa näkee suuren valon.

**Titta ja Sirpa:** Kiiruhtakaa riemumielin lasta kunnioittamaan.

Kaikki enkelit: Jumalan olkoon kunnia.

(Enkelit poistuvat)

## 5. KOHTAUS

Veera: Oliko se Herran enkeli?

Iida: Kyllä varmaankin.

Maisa: Onpa täällä kylmä.

*Laulu: Paimenet luona lammasten he saivat nähdä sen, tähti uusi taivainen vei luokse Jeesuksen...*

Salla: Lähtekäämme Beethemiin.

Marja: Seuratkaamme tuota tähteä.

(Paimenet poistuvat)

(jatkuu)

## Liite 6 (jatkuu)

## 6. KOHTAUS

(Paimenet saapuvat lavalle tallin eteen, jossa Jeesus-lapsi on vanhempineen)

Roosa: Tuo on varmaan se talli.

Leena: Katsokaa tähti on pysähtynyt tallin päälle!

(Tallissa)

Veera: Voi, kuinka suloinen lapsi!

Marja: Tämä on lapsi, jonka Herra on meille luvannut.

## 7. KOHTAUS

(Itämaan tietäjät matkalla salin poikki lavalle)

Teemu: Mikä tuo on?

Jaakko: Se on se tähti. Seurataan sitä.

**Ville:** Veikkaan, että tuolla on syntynyt Vapahtaja.

*Laulu: Taivahalla syttyi juuri tähti kirkas tähti suuri, josta viisaat...*

## 8. KOHTAUS

(Tietäjät saapuvat lavalle ja tallin luo)

Teemu: Antakaamme lahjat Jeesus-lapselle. Tässä on suitsuketta.

Jaakko: Tässä on kultaa.

**Ville:** Ja tässä mirhaa.

## 9. KOHTAUS

Kaikki tulevat seimen ympärille.

*Yhteislaulu: Joulun kiitosvirsi.*

## Liite 7: Kuvaelmakysely

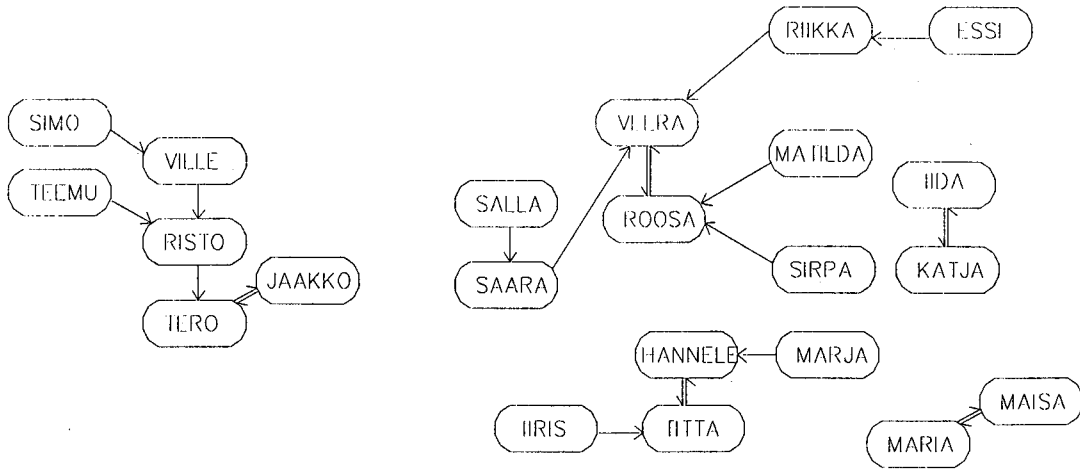
Vastaa jouluevankeliumia koskeviin kysymyksiin rehellisesti ja huolella, niitä lukevat edelleen vain Henna ja Liisa.

1. Oliko sinun helppo valita oma roolisi ? Miksi valitsit juuri \_\_\_\_\_ roolin?
2. Miten keksit vuorosanoja itsellesi ? Oliko vaikea keksiä niitä ?
3. Opitko mitään uutta bibliodraaman aikana ?  
Mikä oli vaikeaa, kun kuvittelit olevasi roolihenkilö ja vastasit Liisan kysymyksiin?
4. Mitä mieltä olet oman roolihenkilösi vaatteista ?
5. Milloin evankeliumin harjoittelu oli rankkaa ?
6. Jännittikö sinua varsinainen esitys joulujuhlassa ?  
Kummassa juhlassa sinua jännitti enemmän ?
7. Oletko tyytyväinen omaan esiintymiseesi ? Minkä vuoksi ?

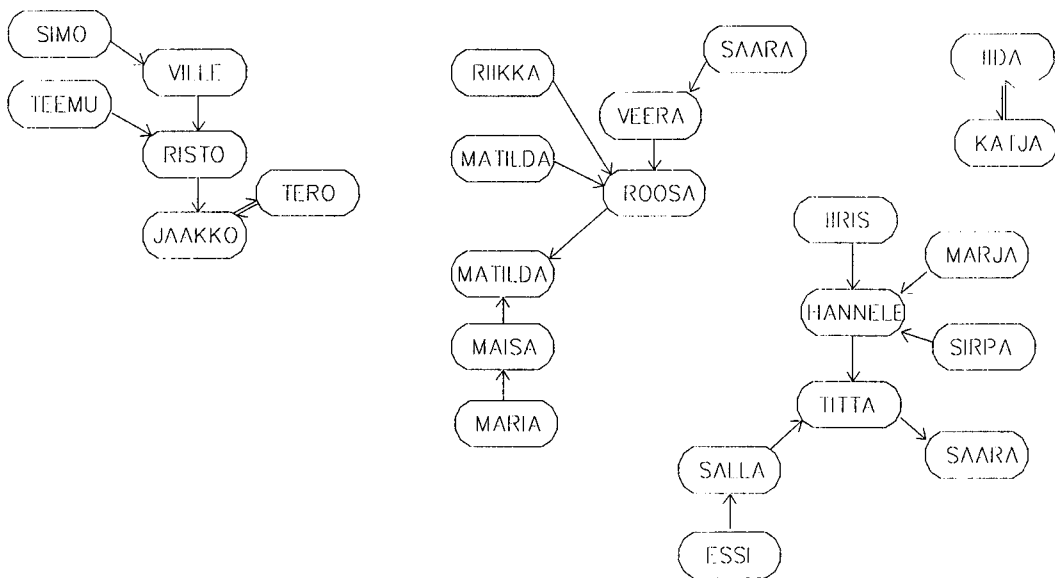
KIITOKSET SINULLE VASTAUKSISTASI  
JA HIENOSTA JOULUEVANKELIUMI  
- ESITYKSESTÄ !  
OLET TAITAVA ESIINTYJÄ !

Liite 8: II sosiogrammi 20.12.

"PARITYÖ"



"SALAISUUS"



"ORGANISAATTORI"

