

PEDAGOGINEN DRAAMA JA FILOSOFIAA LAPSILLE

-Opettajan ja ryhmän toiminta-

Kasvatustieteen

pro gradu -tutkielma

Jarmo Puttonen

Kesä 2002

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

PUTTONEN, J: Pedagoginen draama ja filosofiaa lapsille -Opettajan ja ryhmän toiminta-. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatus-tieteiden pro gradu -tutkielma 2002. 69 s.

Tutkielman tarkoitus on selvittää, miten draamapedagogiikan ja filosofiaa lapsille -ohjelman metodeja voi yhdistää käytännön työssä. Erityisesti keskittään tutkimaan ryhmän ja opettajan toimintaa kolmessa erilaisessa harjoitteessa, jotka suoritettiin Jyväskylässä pidetyssä filosofian ja draaman työpajassa. Työpajaan osallistui kahdeksan aikuista. Tutkielmassa selvitetään myös sekä pedagogisen draaman että filosofiaa lapsille -ohjelman keskeisiä teorioita sekä vertaillaan niitä toisiinsa. Filosofia-osiossa tukeudutaan pääasiassa Matthew Lipmanin ajatuksiin ja teorioihin. Draaman puolella käytetään lähteinä keskeisiä draamapedagogiikan teoksia. Työpajatyöskentely analysoidaan oman kokemuksen kautta ja pohjataan teoriaviitteisiin.

Tutkielmassa kävi ilmi, että opetusmenetelmiä voidaan käyttää toistensa tukemiseen melko hyvin. Opetuksen suunnitelmallisuus, ja opettajan vastuu opetustilanteiden luomisesta ja niiden toteuttamisesta nousivat tärkeiksi tekijöiksi onnistuneessa yhdistämisessä. Tärkeä havainto on myös se, että huolimatta lukuisista eroavaisuuksista opetusmenetelmien välillä, monet yhdistävät seikat tukevat yhteistyötä. Tällaisista tärkeimpinä esiin tulivat hyvän ajattelun kehittyminen, yhteisöllisyys ja eläytyminen toimintaan.

ASIASANAT

Pedagoginen draama, Filosofiaa lapsille, draama, filosofian opetus.

1 LAPSET, FILOSOFIA, DRAAMA.	4
2 PEDAGOGINEN DRAAMA	7
2.1 Pedagogisen draaman käsite	7
2.2 Pedagogisen draaman toimintaperiaatteet	7
2.2.1 Lasten tarpeiden havaitseminen, draaman aihe ja sisältö	10
2.2.2 Draaman olosuhteet	10
2.2.3 Opettajan asema ja tehtävät	11
2.2.4 Draaman rajaaminen ja polttopisteen löytäminen	12
2.2.5 Uskottavuuden rakentaminen	13
2.2.6 Draamastrategiat	14
2.3 Pedagogisen draaman tavoitteet opetuksessa	16
2.4 Merkityksen luominen pedagogisessa draamassa	17
3 FILOSOFIAA LAPSILLE -OHJELMA	19
3.1 Miten ohjelma syntyi?	19
3.2 Lapsi filosofina	20
3.3 Miksi filosofiaa tulisi opettaa lapsille?	21
3.4 Ohjelman tavoitteet	22
3.5 Miten "Filosofiaa lapsille" käytännössä toimii?	23
3.5.1 Opetusmateriaali	24
3.5.2 Oppitunnin rakenne	25
3.5.3 Tutkiva yhteisö	25
3.5.4 Opettajan asema ja toiminta	27
4 DRAAMA JA FILOSOFIA YHTEISESSÄ TYÖPAJASSA	29
4.1 Miksi pedagoginen draama ja filosofiaa lapsille?	29
4.2 Taustaa tutkimukselleni	29
4.3 Opetusmetodien vertailua	30
4.4 Yhteneväisyyksiä metodien toiminnassa	32
4.5 Draama filosofian työpajassa	34

5 HYVÄ ELÄMÄ -PAPERI	38
5.1 Toteutus	38
5.2 Suunnittelun teoriapohja	38
5.3 Opettajan rooli pedagogisen draaman ohjaajana	40
5.4 Opettajan rooli filosofian opettajana	41
5.5 Ryhmän toiminta pedagogisessa draamassa	43
5.6 Ryhmä filosofian oppijoina	44
6 PATSAS	46
6.1 Toteutus	46
6.2 Suunnittelun teoriapohja	47
6.3 Opettajan rooli pedagogisen draaman ohjaajana	48
6.4 Opettajan rooli filosofian opettajana	51
6.5 Ryhmän toiminta pedagogisessa draamassa	52
6.6 Ryhmän toiminta filosofian oppijoina	54
7 OMANTUNNON KYSYMYKSET	57
7.1 Toteutus	57
7.2 Suunnittelun teoriapohja	58
7.3 Opettajan rooli pedagogisen draaman ohjaajana	60
7.4 Opettajan rooli filosofian ohjaajana	61
7.5 Ryhmän toiminta pedagogisessa draamassa	62
7.6 Ryhmän toiminta filosofian oppijoina	64
8 POHDINTA	65
LÄHTEET:	70

1 LAPSET, FILOSOFIA, DRAAMA.

Filosofiaa lapsille ja pedagoginen draama ovat termeinä varmoja kunnioituksen nostattajia ja mielenkiinnon tappajia kaveripiirissäni. Monimutkaiset sanahirviöt yleensä ovat. Silti kysymys ei ole kovin hankalista asioista. Itse olen ajatusteni solmiutuessa hakenut selvyyttä ajatuksiini paperille kirjoittamistani selityksistä: keskustelua lasten kanssa ja tekemistä lasten kanssa. Sen vaikeammista asioista ei onneksi ole kysymys. Innostukseni pedagogiseen draamaan juontaa juurensa puhe- ja ilmaisukasvatuksen opintoihini, joissa tutustuin tähän opetusmetodiin 35 opintoviikon edestä. Kiinnostus Filosofiaa lapsille -ohjelmaan heräsi viitisen vuotta sitten osallistuttuani koulutukseen, jossa sitä käsiteltiin.

Tässä tutkimuksessa keskeisenä tarkoituksena on selvittää, kuinka hyvin pedagogista draamaa ja filosofian opetusta lapsille voidaan käyttää toistensa tukena. Aiempaa tutkimustietoa löytyy pedagogisesta draamasta runsaasti, Filosofiaa lapsille -ohjelmasta niukasti ja näistä yhdessä ei lainkaan. Tämä oli minulle yllätys, sillä kuultuani draamapedagogina Filosofiaa lapsille -ohjelman periaatteista näin näillä kahdella paljon yhteneväisyyksiä. Työn edetessä suurimmaksi vaikeudeksi nousi filosofiapuolen niukka kirjallisuus. Tämä yhdistettynä omaan taustaan aiheutti sen, että työ uhkasi muuttua liian draamapainotteiseksi. Rajatessani aihetta jouduin luopumaan mielestäni haastavimmasta tutkimusalueesta, lasten ajattelun kehittymisestä. Koin sen liian suureksi palaksi itselleni. Niinpä keskityin selvittämään käytännönläheisempiä asioita siitä, kuinka ohjaaja ja ryhmä toimivat erilaisten oppimistilanteiden aikana, ja selvittämään tätä kautta opetusmetodien sopivuus toistensa täydentämiseen.

Tutkimus rakentuu opetustilanteiden analysoinnin ympärille. Ensiksi esittelen sekä pedagogisen draaman että Filosofiaa lapsille -ohjelman periaatteet niin erikseen kuin yhdistettynäkin. Sen jälkeen alan esitellä Jyväskylän yliopis-

tolla 1999 pidettyä työpajaa ja siellä pidetyistä opetustuokioista kolmea tarkemmin. Nämä opetustilanteet suoritettiin aikuisryhmässä ja niissä käytettiin kummankin metodin vaatimia menetelmiä. Vaikka tutkimuksen tavoitteena on selvittää kuinka hyvin nämä metodit sopisivat yhdisteltynä lasten opetukseen, en silti näe suurta ristiriitaa siinä, että koeryhmä koostui aikuisista. Kumpikin opetusmetodi on jo aiemmin todettu sopivaksi lapsien kanssa työskennellessä. Nyt siis keskityttiin vertailemaan niitä ja pohtimaan miten ne voisivat lomittua toisiinsa. Tutkimus koostuu opetustilanteiden kuvailusta eri näkökulmista ja perustuu omiin kokemuksiini sekä kirjallisuuteen. Vastauksia tutkimusongelmiin käsitellään vasta pohdintaosiossa, mutta paljon pohdintaa niistä on upotettu myös kappaleisiin 4-7 lukijan sieltä löydettäviksi.

Tässä yhteydessä haluan vielä selventää, että vaikka tutkimuksessa puhutaan filosofiaa lapsille -ohjelmasta, käytettiin sitä ainoastaan opetusmenetelmänä. Jos ohjelmaa toteutettaisiin täydellisesti, käytettäisiin myös Matthew Lipmanin ohjelmaa varten kirjoittamaa oppikirjasarjaa. Nyt näin ei siis tehty. Draaman puolella käyttämäni ja tässä tutkimuksessa esittelemäni menetelmät edustavat perinteistä pedagogista draamaa. Tutkimusmenetelmänä oli selvittää ensin näiden kahden metodin teoriataustat, sen jälkeen suunnitella niiden perusteella opetuskokonaisuus ja lopuksi raportoida kuinka toiminta sujui käytännössä. Teoriataustojen selvittämisessä toivon tehneeni hyvää työtä. Opetuskokonaisuuden suunnittelu näille pohjille sujui mielestäni hienosti, ja sain siinä apuakin kuten myöhemmin kerron. Tutkimukseni luotettavuuden kannalta kriittisin osio on viimeinen, jossa itse analysoin pitämäni opetuskokonaisuutta. Jotta olisin saanut tallennettua kaiken koetun mahdollisimman totena, olen pyrkinyt nojaamaan alan kirjallisuuteen ja toisaalta olemaan rehellinen itselleni.

Työni käsitellessä opetusmetodeja, jotka ovat koulussa suhteellisen uusia, on ajatus vaeltanut usein miettimään niitä asioita joita kouluilta ja

opettajilta nykyään vaaditaan. Kummassakin tutkimuksessani käsitellyistä metodeista oppilaat ovat eräällä tavalla samalla viivalla opettajien kanssa. Heille on annettu paljon vastuuta omasta kasvustaan. Molemmissa metodeissa luotetaan myös siihen että oppilaat ovat aktiivisia. Molemmat ovat kuitenkin myös hyvin herkkiä häiriöille. Toivon että draama ja filosofian opetusta lapsille olisivat muiden opetusmenetelmien ohessa muokkaamassa lasten ajatus- ja arvomaailmaa nykyistä parempaan suuntaan. Suurimpana vaarana tämän tyyppisissä opetusmenetelmissä näen sen, että kaikenlainen käytös ja kaikenlaiset ajatukset aletaan nähdä oikeina ja oikeutettuina. Tärkeintä on se, että me opettajat ymmärrämme vastuumme lasten persoonallisuuksien ja ajattelun kehittämisessä.

2 PEDAGOGINEN DRAAMA

2.1 Pedagogisen draaman käsite

Pedagogisella draamalla on Suomessa lyhyt historia. Tästä johtuen myös alueeseen liittyvä käsitteistö on vasta vakiintumassa. Käsitteiden monitahoisuus johtuu siitä, että suomen kielessä draama-sanalla on jo olemassa näytelmää tarkoittava merkitys. Toisaalta englannin ja ruotsin kielistä tehdyt käännökset on tulkittu eri tavoin eri paikkakunnilla ja eri yhteyksissä. Laakso (1997b, 16-17) pyrkii selventämään terminologiaa ja saamaan aikaiseksi kentän, jossa kaikki käyttävät asioista samoja nimiä. Englannissa drama-termillä on opetustyössä kaksi merkitystä:

1. draamaopetus on teatteritaiteen opetusta
2. draamaopetus on työskentelyä persoonallisuuden kehittämiseksi tai ymmärtämisen syventämiseksi

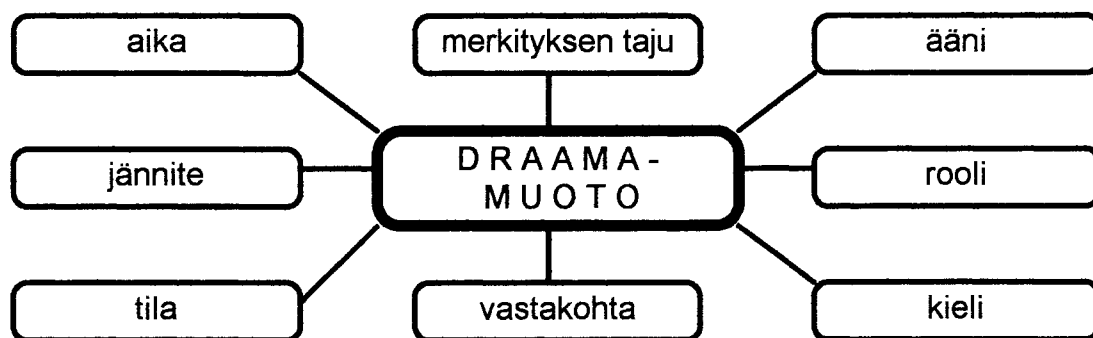
Suomessa pedagoginen draama ja draamapedagogia ovat termit, joiden määrittelyssä oli epäselvyyksiä vuosien ajan. Laakso (1997a, 13) esittää, että pedagoginen draama on työtapaa ja tarkoittaa draaman käyttöä opetusmenetelmänä. Draamapedagogiikka sisältää sekä tämän opetusmenetelmän, mutta sen lisäksi myös teatteritaiteeseen perehtymisen. Tässä tutkimuksessa esittelen nimenomaan pedagogisessa draamassa käytettäviä menetelmiä. Tulen myös käyttämään pedagogisen draaman sijasta pelkkää draama-sanaa.

2.2 Pedagogisen draaman toimintaperiaatteet

Pedagoginen draama on toimintaa, jossa draaman keinoin pyritään kasvatuksellisiin tai opetuksellisiin päämääriin. Pedagoginen draama on opetusmenetelmä, jossa tehdään yhteistyötä, asetutaan toisen ihmisen asemaan,

ilmaistaan tunteita, keskustellaan, kyseenalaistetaan ja yritetään laajentaa näkökulmaa. Draamatyöskentelyssä vuorottelevat toiminta ja siihen olennaisesti liittyvä keskustelu (Laakso 1994, 14-22). Kanerva ja Viranko (1997, 109-111) kokevat pedagogisen draaman opetusmenetelmänä monitasoiseksi, kokonaisvaltaiseksi ja nykyvaatimuksiin erittäin hyvin sopivaksi. Siinä käytetään teatterin keinoja ja monipuolisia toiminnallisia ja jäseniteleviä työtapoja. Pedagoginen draama opetusmenetelmänä ulottuu pedagogiselle, psykologiselle, sosiaaliselle ja esteettiselle alueelle. Draamamenetelmä tuo yhtenäisyyttä ja syvyyttä eri oppiaineisiin ja tarjoaa jokaiselle oppilaalle valmiuksia itsensä ilmaisuun ja oppimisen omakohtaiseen prosessointiin.

Draamassa todellinen ja kuvitteellinen maailma ovat vuorovaikutuksessa. Boltonin (1984, 146; 1992, 114) mukaan draamallinen muoto syntyy niistä elementeistä, jotka edistävät tätä vuorovaikutusta. Nämä elementit on esitelty seuraavassa kuviossa. (Kuvio 1)

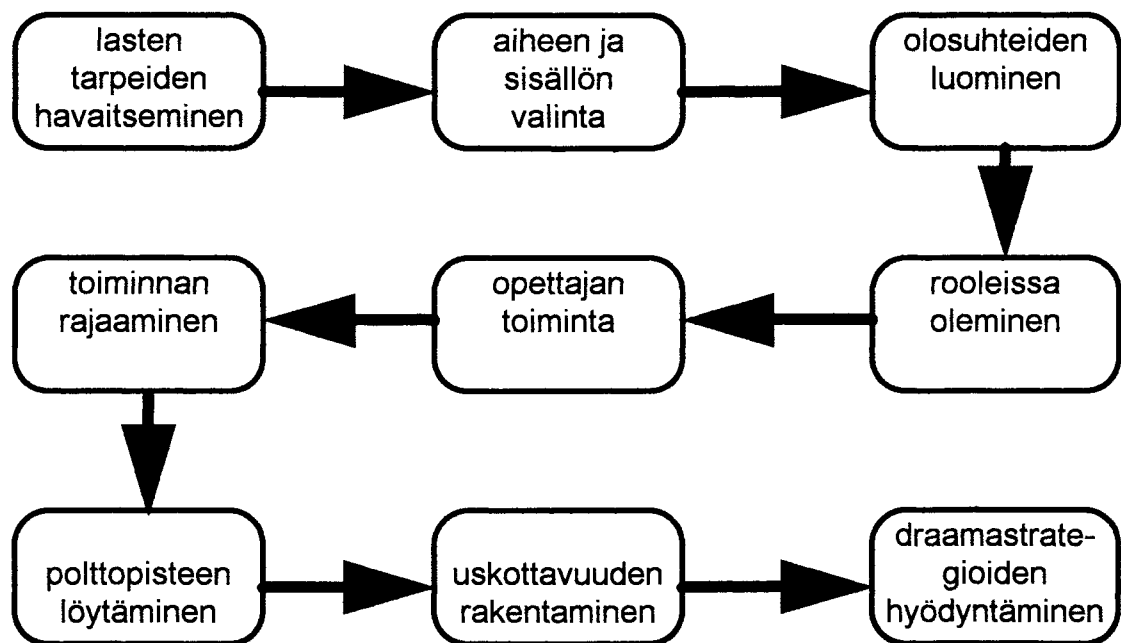


KUVIO 1. Draamamuoto rakentuu draaman elementeistä. (Bolton 1984, 146)

Muotoon liittyvät käsitteet luovat draamaan jännitettä, joka on elintärkeää niin pedagogisessa draamassa kuin teatterissakin. Jännitteen kautta oppilaat kokevat draamatilanteet merkityksellisemmiksi. Jännite draaman elementtinä sisältää aineksia oikeastaan kaikista muista elementeistä. Jänni-

tettä draamaan synnyttää ajan, tilan ja roolien manipulointi. Se tarkoittaa käytännössä sitä, että oppilas käsittelee ja kontrolloi aikaa ja tilaa luoduissa olosuhteissa, eläytyen "tässä ja nyt" -henkeen. Oppilas ymmärtää myös sen, että draaman kannalta on tärkeää keskittyä siihen, mitä seuraavaksi tapahtuu. Jännitettä synnyttää myös draaman olosuhteisiin sopivan puhutun tai symbolisen kielen käyttäminen, rooleissa oleminen ja niihin liittyvien näkökulmien ymmärtäminen. Myös vastakohtaisuudet roolien käyttäytymisessä lisäävät jännitettä. Jännitteen perustana on, että ymmärretään toiminnan merkitys. (Bolton 1992, 65-69).

Entä miten draamapedagoginen opetus sitten käytännössä etenee? Seuraavassa Pamela Bowellin esittämä kaavio pedagogisessa draamassa toimimisen eri vaiheista.



Kuvio 2. Draamassa toimimisen eri vaiheet Bowellin mukaan

Seuraavissa kappaleissa tarkastelen tarkemmin pedagogisen draaman etenemistä esitetyn kuvion perusteella.

2.2.1 Lasten tarpeiden havaitseminen, draaman aihe ja sisältö

Ensimmäistä vaihetta voidaan kutsua nollatasoksi. Owens ottaa esille nollatason mainitsemalla paikallisen tilanteen (local situations). Kouluympäristöön vietyä tämä voi tarkoittaa niin luokan kuin kyläyhteisönkin sen hetkistä tilaa. Owensin mielestä nämä on tärkeää ottaa huomioon suunniteltaessa opetusta. Yleensä draaman aiheet löytyvät oppilaiden jokapäiväisistä tekemisistä ja ympäristöistä. Kun draamaa aletaan rakentamaan tällaisista lähtökohdista, jotka lapset tunnistavat omiksi ja tutuiksi, muotoutuu myös itse draama enemmän ryhmän näköiseksi ja oppilaille motivoivimmiksi. Myös von Wrightin (1993, 12) mukaan oppilaat kokevat mielekkäiksi haasteiksi sellaiset, jotka liittyvät heidän omaan elämänsä kulkuunsa. Aina draamaa ei kuitenkaan voi johtaa oppilaiden tarpeista. Näin on silloin kun pedagogista draamaa käytetään jonkin tietyn asian opettamisessa tai silloin kun opettaja työskentelee aivan uuden ryhmän kanssa.

Opettaja voi olla luontevasti mukana draaman aiheen valinnassa. Aiheita voidaan kerätä luokan yhteiseen laatikkoon, kirjata niitä ylös vihkoon kun muilla tunneilla törmätään mielenkiintoisiin aiheisiin, joita halutaan jatkaa tai keksiä jokin muu tapa. Yleensä opettaja kuitenkin valitsee aiheen, mutta edellä mainittujen keinojen avulla hän voi muokata draamatuokiot mahdollisimman hyviksi ja oppilaita kiinnostaviksi. Draaman sisällöstä vastuussa on yksin opettaja. Hän päättää mitä milläkin tunnilla opetellaan ja millaisia harjoitteita kulloinkin käytetään.

2.2.2 Draaman olosuhteet

Vaikka pedagogisessa draamassa toimitaankin kuvitelluissa olosuhteissa, täytyy tekemistä varten olla tietysti myös fyysinen tila. Draamaluokalta ei kovin paljoa vaadita. Tyhjä tila sekä erilaisia esineitä ja välineitä, joilla pysty-

tään syventämään draamallisia elementtejä (Laakso 1997a, 13). Kuvitteellisten olosuhteiden luominen on tuloksen kannalta erittäin tärkeää. Kaikkien draamaan osallistujien tulee olla tietoisia olosuhteista, joiden puitteissa draamassa toimitaan. Draamaryhmällä tulee olla jo toiminnan alussa sovitut säännöt, joita noudatetaan kaikissa työskentelytuokioissa (McGregor ym. 1977, 53). Tämän lisäksi jokaisessa draamassa on omat rajoitteet, jotka tulee sopia tarkasti ennen työskentelyn alkua.

Draaman kuvitteellinen luonne takaa osallistujien turvallisuuden. Tietäessään, että tapahtumat eivät ole totta, lapset voivat kokea pelottaviakin hetkiä ja tuntea silti olonsa turvalliseksi (Heathcote 1984, 69). Myös se, että lasten ei tarvitse riskeerata omaa persoonaansa, vaan he voivat piiloutua kuvitteellisen hahmon taakse, antaa lapsille rohkeutta heittäytyä mukaan tekemiseen. Neelands (1990, 84) toteaa, että draaman on tunnettava todelliselta, eli kuvitteellisessa maailmassakin on "normaalimaailman" lakien pädeviä. Draama ei ole totta, mutta voi tuntua hyvin realistiselta. Koska draama ei ole totta, se voidaan myös keskeyttää minä hetkenä hyvänsä (Linnell 1989, 2).

2.2.3 Opettajan asema ja tehtävät

Pedagogisen draaman opettajasta käytetään nimitystä draamapedagogi. Kuka tahansa draamaa opetuksessa hyväkseen käyttävä opettaja ei kuitenkaan voi kutsua itseään draamapedagogiksi vaan nimikettä ovat Suomessa oikeutettuja käyttämään ainoastaan asianmukaisen koulutuksen saaneet. Dorothy Heathcote määrittelee draamapedagogin "siksi joka luo oppimistilanteet muille". Tämä määritelmä antaa draamapedagogille aktiivisen luonteen. Juuri hän toimii alkuun saattavana voimana ja on päättänyt oppimisen aiheen ja metodin, jolla sitä käsitellään. Geoff Davies (1983, 20-26) erottelee tehtävät, joihin pedagogisen draaman ohjaaminen jakaantuu. Aluksi tehtävänä on auttaa oppilaita löytämään sellainen aihe, joka kiinnostaa heitä ja joka voidaan muutenkin hyväksyä tutkimuskohteeksi. Aihe tai näkökanta valitaan

suuremmasta aihekokonaisuudesta, jonka opettaja on valinnut ennen tuntia. Tärkeää aiheen valinnassa on se, että saadaan aikaan jonkinlainen ristiriita, jota käydään selvittämään. Toinen tärkeä seikka, johon opettajan on kiinnitettävä huomiota on se, että draaman pedagoginen arvo säilyy.

Myös O'Neill ja Lambert (1989, 21-27) korostavat opettajan vastuuta draamapedagogisten menetelmien valinnassa ja niiden esittelyssä oppilaille. He myös kannustavat positiivisen palautteen antamiseen. Se antaa vahvistuksen onnistuneesta oppimistilanteesta ja rohkaisee oppilaita syvempään pohdiskeluun ja arviointiin. Neelands (1984, 27-31) käsittelee laajasti opettajan ja oppijan välisiä monimutkaisia suhteita. Tärkeimpänä ryhmän hyvälle, jatkuvalle toiminnalle hän pitää rehellisyyden heijastumista opettajalta ryhmälle. Sen, että opettaja tarjoaa oppimistilanteita, joita ryhmä pitää haastavina ja että ryhmälle annetaan riittävästi itsenäisyyttä, näkee Neelands myös tärkeänä. Tässä yhteydessä tulee esiin se, kuinka tärkeää opettajan on oppia tutkiskelemaan myös itsessään tapahtuvia muutoksia ja niiden peilautumista oppilaisiin. Opettajan tehtävänä on myös toimia puheenjohtajana, ja ohjailla opetuskeskustelua niin draaman aikana kuin myös sen jälkeen. Heinigin (1991, 199) mukaan draaman ohjaaja arvioi keskustelun aikana koko ajan ryhmän edistymistä käsiteltävässä aiheessa. Opettajan tulee olla riittävän joustava pitääkseen keskustelun lasten tarpeissa ja mielenkiinnon kohteissa. Samanaikaisesti opettaja kantaa Heinigin mukaan vastuuta ryhmän organisoinnista ja tehtävän olennaisuuksissa pitämisestä.

2.2.4 Draaman rajaaminen ja polttopisteen löytäminen

Draaman rajaaminen on hyvin merkityksellinen vaihe suunnittelussa ja draaman etenemisessä. Merkitykselliseksi tämän vaiheen tekee se, että rajaaminen lisää jännitettä. Kun rajaaminen on tehty huolella, oppilaat ymmärtävät sekä draaman tarkoituksen että sen polttopisteen. Heathcoten (1984) mukaan draaman rajaamisessa vaikuttaa kaksi asiaa: a) toiminta, joka tähtää

tilanteen ratkaisuun ja b) näkökulma, josta käsin roolihahmot lähestyvät tilannetta. Nämä yhdessä muodostavat draamalle kehykset, jotka rajaavat toiminnan.

Polttopisteen ymmärtäminen merkitsee samalla jännitteen lisääntymistä. Kun oppilaat yhteisesti tiedostavat edessä olevan ongelman, heidän on helpompi synnyttää roolihahmossaan erilaista, jopa vastakohtaista käyttäytymistä. Polttopisteen valinta riippuu siitä, minkälaisia asioita lasten halutaan oppivan (Bolton 1992, 116). Usein draaman rajaaminen on opettajalle vaikea paikka. Jo etukäteen opetusta suunniteltaessa saattaa huomata, että draamassa olisi mahdollisuuksia moniin herkullisiin aiheisiin. Jotta draamasta saataisiin jännetevä ja ytimekäs kokonaisuus, on tarkka rajaus kuitenkin tarpeellinen. Tällöin myös polttopisteet tulevat paremmin käsitellyiksi ja tekeminen ei leiviä liian laaja-alaiseksi, jolloin vaarana on draamatilanteen jännitteen heikkeneminen.

2.2.5 Uskottavuuden rakentaminen

Jotta draamasta saadaan aikaan mahdollisimman intensiivinen ja uskottava tilanne, on opettajan turvauduttava erilaisiin keinoihin. Opettajalla on mahdollisuus tehdä kuvaavia liikkeitä ja toimintoja, ja käyttää tietynlaista kieltä, joiden avulla hän rakentaa uskottavuutta. Voidaan puhua opettajan rituaalisesta puheesta ja käyttäytymisestä (Linnell 1982, 44). Toisaalta uskottavuuden luomiseen voivat liittyä konkreettiset objektitkin. Tällaisia voivat olla mm. kirjeet, täydennettävät kaavakkeet, erilaiset vaatteet ja korut (Linnell 1982, 44-45). Myös kaikki muut teatterissakin käytettävät apukeinot, valot, äänet, pukeutuminen ja maskeeraus palvelevat usein oppimistapahtumaa. Täytyy kuitenkin pitää mielessä, että mielikuviutus ja eläytyminen ovat oppimisen kannalta tärkeimpiä seikkoja. Jos niillä saadaan aikaan tarpeeksi uskottava tilanne, on turhaa vesittää tilannetta tuomalla siihen lisää yksityiskohtia, jotka saattavat häiritä ryhmän keskittymistä.

2.2.6 Draamastrategiat

Pedagogista draamaa suunniteltaessa opettaja valitsee tiettyjä toimintatapoja, draamastrategioita, joiden avulla hän uskoo pääsevänsä draaman tavoitteisiin. Strategian valinta riippuu Bowellin mukaan siitä, mitä lasten halutaan oppivan. Neelands (1990, 36) on jakanut draamastrategiat neljään eri ryhmään, sen mukaan millaisesta toiminnasta ja draaman vaiheesta kulloinkin on kysymys.

1. Toiminta olosuhteiden rakentamiseksi
2. Kertova toiminta
3. Draaman symboliikkaa vahvistava toiminta
4. Refleктоiva toiminta

Toiminta olosuhteiden rakentamiseksi

Tähän ryhmään kuuluvat strategiat, joissa joko ryhmissä rakennetaan näyttämö tai lisätään tietoisuutta draamaan sisältyvistä olosuhteista. Tällainen toiminta luo symboleja ja teemoja tulevalle draamalle. Tässä toiminnassa paremminkin rakennetaan draaman olosuhteita kuin varsinaisesti toimitaan niissä. Esimerkkeinä mm. still-kuvat ja rooli seinällä, jossa draaman oleellinen hahmo esittyy kuvana koko ryhmälle. Kuvasta pyritään saamaan mahdollisimman paljon informaatiota, joka on merkittävää tietoa draaman etenemisen kannalta. Toiminnassa opettaja ei ole roolissa.

Kertova toiminta

Tämän ryhmän strategiat keskittyvät draaman kannalta merkittävimpiin tapahtumiin, tilanteisiin ja kohtauksiin. Ne ovat keskeisiä strategioita tarinan juonta esiteltäessä ja kehiteltäessä. Strategiat korostavat myös draaman "mitä seuraavaksi tapahtuu" -dimensiota. Osallistujat käyttävät toiminnassa kontekstiin sopivaa kieltä ja käyttäytyvät olosuhteisiin nähden oikealla tavalla, ja juuri se vie tarinaa eteenpäin. Esimerkkeinä tällaisista strategioista

ovat koko ryhmän improvisointi sekä asiantuntijan mantteli. Jälkimmäisessä oppilaat edustavat jonkin alan asiantuntijoita ja pyrkivät omaksumaan näille ominaisen asenteen. Asiantuntijoina oppilaat joutuvat ratkaisemaan heille annettuja tehtäviä. Tehtävien ratkaisemista helpottaa, jos oppilaat ovat jollain lailla aiemmin tutustuneet ko. asiantuntijan edustamaan tietoon tai taitoon. Tämä toimintatapa edellyttää usein oppilailta roolin ottamista ja silloin turvallinen ilmapiiri sekä aito kiinnostus korostuvat. Tässä toiminnassa opettaja on itsekin usein roolissa.

Draaman symboliikkaa vahvistava toiminta

Tämän ryhmän strategiat korostavat tai pyrkivät luomaan draaman symboliikkaa. Näissä strategioissa käytetään tarkasti sovittua puhuttua kieltä sekä elekieltä. Toiminta pyrkii irrottautumaan juonitason ajattelusta ja tuomaan työhön tuoreen näkökulman, joka on luettavissa tarinan "rivien välistä". Strategiat tähtäävät draaman avainsymbolien ja merkityksien tutkimiseen. Ne laajentavat samalla muodon tiedostamista, sillä useat strategiat vaativat teatterinomaista toimintaa: valmistetaan muulle ryhmälle esitys, jossa on sovittua ja suunniteltua toimintaa, kieltä ja eleitä. Esitys toimii jonkin idean tai kokemuksen havainnollistajana. Esimerkkinä näistä strategioista ovat mm. pienryhmäimprovisointi, jossa ryhmät valmistavat piennäytelmiä ilman sovittua käsikirjoitusta, ja miiminen toiminta, jossa ryhmät demonstroivat kokemuksia pikemminkin liikkein ja elein kuin puheen avulla. Bolton (1992) käyttää juuri tällaisten strategioiden yhteydessä käsitettä havainnollistava esitys. Opettaja ohjaa tällaista työskentelyä ulkopuolelta, ilman roolia.

Reflektioiva toiminta

Tähän ryhmään kuuluvat strategiat viittaavat "sisäiseen toimintaan" (Bolton 1984) eli toimintaan, jossa tavallaan astutaan ulos draamatoiminnasta pohtimaan sitä, minkälaisia merkityksiä on siihen mennessä luotu. Tällaiset strategiat voivat auttaa oppilaita löytämään keinot, joilla he pystyvät kertomaan sen mitä roolihahmot ajattelevat. Yksi tällainen strategia on sisäiset

äänät. Tällöin ryhmä tutkii jonkun draamaan kuuluvan hahmon tai roolihenkilön ajatuksia, tai vaikeaan valintaan liittyviä kysymyksiä tietyllä hetkellä. Osa ryhmästä lausuu ääneen hahmon ristiriitaisia ajatuksia, tai toimii jonkinlaisena "kollektiivisena omatuntona", antaen moraalisia ohjeita hahmolle. Opettaja ohjaa toimintaa roolissa, mutta on mahdollista, että myös ilman roolia.

Neelands (1990, 6) korostaa, että draamastrategioiden ryhmittely ei ole hierarkkinen. Hän mainitseekin, että draaman dynaaminen luonne vaatii siirtymistä toimintatyyppistä toiseen sitä mukaa kun tilanteet draamassa muuttuvat. Käytännössä voidaan siis siirtyä kertovasta draamastrategiasta refleктоivaan toimintaan ja taas takaisin kertovaan.

2.3 Pedagogisen draaman tavoitteet opetuksessa

Opettaja yhdistää tavallisesti opetussuunnitelmassa olevien aiheiden tavoitteet pedagogisen draaman tavoitteisiin (Heinig 1993, 285-286). Opetusohjelmaan liittyvät tavoitteet muotoutuvat aina kunkin sisällön perusteella (Heinig 1993, 22-23). Bolton (1992) kokoaa draamaopetuksen historiasta neljä päätavoitetta, joiden voidaan katsoa sisältyneen draamaopettajien teorioihin.

1. Draamasisällön ja muodon oppiminen
2. Persoonan kasvu ja kehittyminen
3. Positiivinen sosiaalinen vuorovaikutus ryhmän jäsenten välillä
- (4. Teatteritietojen, -tekniikoiden ja -taitojen oppiminen)

Ensimmäisenä tavoitteena on draamasisällön ja muodon oppiminen. Pedagogisella draamalla on aina merkitys, sisältö, teema, aihe ja opetussuunnitelma. Tavoitteiden ymmärtäminen saavutetaan taidemuodon kautta. (Bolton 1992, 108.) Toisena tavoitteena on persoonan kasvu ja kehittyminen. Persoonan kehittymisessä korostetaan itse-ilmaisuutta, identiteettiä, itsetuntoa,

herkkyyttä, yksilöiden ainutlaatuisuutta ja kypsyminenprosessia. Persoonan kehittyminen ja siihen yhdistyvät ilmaisutaidot liittyvät tiiviisti kieleen ja liikkeeseen, ja niiden voidaan katsoa olevan jatkuvia ns. pehmeitä tavoitteita. (Bolton 1992, 117-119.) Positiivinen sosiaalinen vuorovaikutus ryhmän jäsenten välillä on kolmas tavoite ja onnistuneen draaman edellytys. Ryhmän jäsenten täytyy oppia luottamaan toisiinsa ja ryhmänä heidän tulee luottaa draamaan ja draamaopettajaan. Ryhmäprosessit ovat osa ainutlaatuista oppimisympäristöä ja ne avustavat oppimista, sekä luovat mahdollisuuden oppia toisilta. Sosiaaliseen kehitykseen sisältyy tunne yhteisen vastuun syntymisestä, myös silloin kun ollaan roolissa. (Bolton, 1992, 120-122.) Neljäs tavoite kuuluu draamapedagogiikkaan, ei niinkään käsittelemääni pedagogiseen draamaan. Tavoite on teatteritietojen (historia, käsitteet), -tekniikoiden (äänen ja liikkeen käyttäminen, ohjaaminen, sopivan ympäristön tekeminen, tekstin lukeminen) ja -taitojen (valot, suunnittelu, maskeeraus) oppiminen. (Bolton 1992, 124-127.) Mutta koska teatteritekniikoiden opettaminen pitäisi upottaa sisällön ja muodon oppimiseen, mainitsen ne tässä. Heinig (1993) sisällyttää teatteridraamallisiin opetustavoitteisiin draaman rakenteen ja konfliktin tajun, rooleihin samastumisen ja liikkeen leikinomaisuuden ymmärtämisen. Olisi tärkeää viedä oppilaat vierailulle oikeaan teatteriin, missä he voivat seurata aitoa ja ammattimaista teatteria. (Heinig 1993, 26-27.)

2.4 Merkityksen luominen pedagogisessa draamassa

Lapsella on kyky luoda merkitys. Draama on ajatus toiminnassa. Sen tarkoitus on luoda merkitys. Draaman välineenä on vuorovaikutus kahden konkreettisen yhteyden välillä. Tästä vuorovaikutuksesta saatavat merkitykset ovat sekä subjektiivisia että objektiivisia. Leikeissä ja draamassa opitaan sekä taitoja, että objektiivista tietoa, mutta syvällisin muutos, joka voi tapahtua, on subjektiivisen merkityksen tasolla. Se täytyy aina kokea tunnetasolla (Bolton 1984, 37 - 51). Subjektiiviset merkitykset sisältävät ne persoonalliset, yksilölliset, itsekeskeiset ja tunnepohjaiset merkitykset, jotka tuodaan koke-

mukseen. Objektiiviset taas sisältävät yhteiset, sosiaaliset, ei-henkilökohtaiset ja tiedolliset merkitykset.

Boltonin mukaan draamassa eräs opettajan perustehtävistä on ohjata osallistujia työskentelemään kohti kirjaimellisen yläpuolella olevia merkityksiä. Draama nojaa kokemuksen konkreettiseen muotoon, toimintaan. Draaman voima on sen konkreettisuudessa, mutta sen mahdollisuus merkitysten luomiseen perustuu sen symbolisuuteen. Draaman ylimmät abstraktiot ovat si-doksissa toiminnan "tässä ja nyt" -asenteeseen. Draamatyöskentelyssä saavutetaan todellisia muutoksia. Jälkivaikutuksia voi olla kolmenlaisia:

1. Henkilökohtaisia (muutos omassa tietoisuudessa)
 2. Yleismallisia (kokemusten sijoittaminen yleisempään teoriaan ja periaatteeseen)
 3. Analogisia (hyppäys yhteydestä toiseen)
- (Bolton 1984, 164)

Mitään ei tapahdu, ellei synny sisäistä ymmärrystä. Tarvitaan lisää moraalialia, tietoista osaamista ja paneutumista asioihin. Sisäisen ymmärtämisen kehitys tapahtuu draamatyöskentelyn kautta. Tiedot, taidot ja asenteet ovat muutoksen välineitä (Gore M.L. 1993, 2). Merkitys ja sen synty on liitetty pedagogisiin tavoitteisiin ja määritelty draamapedagogisessa toiminnassa alunperin kehittymiseksi ja oppimiseksi draaman avulla. Myöhemmin on siirrytty puhumaan syvällisestä ymmärtämisestä ja sen muuttumisesta, sekä todellisuuden uudelleenrakentamisesta. O'Toolen mukaan merkitys ei ole passiivinen ajatusrakennelma, eikä sitä voi sellaisena määritelläkään. Draaman tehtävä on toiminnallinen. Se ei peilaa passiivisesti elämää, vaan enemmänkin se on keino ajatella ja jäsenellä sitä. (O'Toole 1992, 216-217.)

3 FILOSOFIAA LAPSILLE -OHJELMA

3.1 Miten ohjelma syntyi?

Philosophy for Children (P4C) on amerikkalaisen professorin Matthew Lipmanin kehittämä opetusohjelma. Ohjelma on suunniteltu 5-18 vuotiaille. Suomessa ohjelman nimestä käytetään sekä käännöstä "Filosofiaa lapsille ja nuorille" että "Filosofiaa lapsille", molemmat Hannu Juuson suomennoksia. Ohjelman tarkoituksena on rohkaista lasten luonnollista kiinnostusta pohdiskeluun ja päättelykyvyn kehittämiseen. Lisäksi pyritään siihen, että lapset oppisivat ajattelemaan kriittisemmin ja keskustelemaan asioista avoimemmin. (Lipman 1996, 14)

Filosofiaa lapsille -ohjelma sai alkunsa 1960-luvun lopulla, jolloin Lipman vielä toimi New Yorkissa Columbian yliopiston filosofian professorina. Huomatessaan yliopisto-opiskelijoiden tottumattomuuden kriittiseen ajatteluun hän sai idean ajattelun opiskelemisen aloittamisesta jo kouluiässä. Seurattuaan aikansa kouluopetusta hän havaitsi, että koulu onnistuu tehokkaasti uskottelemaan lapsille, että he eivät kykene ajattelemaan itse ja että heidän älyllinen kapasiteettinsa riittää korkeintaan toisten esittämien ongelmien ratkaisemiseen. (Juuso 1995, 50-52.) Lipmanin mukaan koululla ei voi olla tärkeämpää tehtävää kuin opettaa kurinalaista ajattelua, arviointikykyä ja päättelytaitoa. (Freese 1992, 78.) Perehtyminen Brunerin ja Vygotskyn ajattelua ja oppimista koskeviin käsityksiin sekä G. Rylen ja L. Wittgensteinin "arkikielen filosofiaan" yhtyneinä Lipmanille tuttuun pragmatistiseen perinteeseen muodostivat sen filosofisen maaperän, josta Filosofiaa lapsille -ohjelma sai pedagogisen muotoilunsa (Juuso 1995, 50).

3.2 Lapsi filosofina

Jos tavallista kadun ihmistä pyydetään kuvailemaan filosofi, yleisin vastaus on luultavasti parrakas, vanha, hiljainen mies. Lapsen kuvailu tuottaa ehkä jo erilaisia vastauksia, mutta suurin osa ihmisistä varmasti pitää lapsia versoina, ajattelultaan aikuisiin verrattuna "alhaisempina olentoina". Niinpä filosofian opetus lapsille tuntuu varmasti usean mielestä turhalta. Robinson (1995, 6) esittää kaksi syytä, joista johtuu, että lasten filosofoimista pidetään mahdottomana. Ensimmäinen on se, että yhteiskunnassamme on totuttu siihen, että filosofiaa voidaan opiskella vain yliopistossa. Toinen syy on Piaget'n näkemys lasten ajattelun kehittymisestä. Silti läpi historian filosofeilla on ollut erilaisia käsityksiä lasten suhteesta filosofiaan. Freesen (1992, 41) mukaan lasten filosofoinnista on filosofien keskuudessa erotettavissa kolme suuntausta:

1. Lapsilla ei katsota olevan kykyä filosofointiin tai heidät neuvotaan pitämään siitä erillään (mm. Aristoteles, Schopenhauer).
2. Filosofia itsessään saa kiittää olemassaolostaan lapsuuden metafyyisistä käsitystä alkuelämyksistä ja lapsen kysymyksistä (mm. Jaspers, Groethuyesen).
3. Filosofiaa suositellaan lapsille henkiseksi harjoitukseksi elämää opiskeltaessa (mm. Epikuros, Montaigne, Kant).

Lipman on oman aikamme ehkä tunnetuin filosofiaa jo pienten lasten kasvatukseen vaatinut filosofi. Freesen jaottelussa hän sijoittuu lähinnä viimeksi mainittuun montaignelais-kantilaiseen suuntaukseen. (Juuso 1995, 49.) Lipmanin mielestä lapset ovat kykeneviä filosofiseen pohdintaan ja he ovat kaiken lisäksi luontaisesti kiinnostuneita filosofisista asioista.

3.3 Miksi filosofiaa tulisi opettaa lapsille?

Lipman (1996, 2,7) pohtii, mikä on kasvatuksen tarkoitus ja miten filosofian opetus edesauttaisi sitä. Kasvatuksen tarkoituksena on kasvu, mutta se on myös sidoksissa siihen, millaisessa maailmassa ja yhteiskunnassa haluamme elää. Filosofiaa opettamalla parannamme kasvatettavan kykyä jatkaa omaa kasvuaan ja toteuttaa itseään. Demokratia perustuu kansalaisten oletettuun kykyyn tehdä kriittisiä valintoja, erottaa järkevät argumentit propagandasta. Tähän filosofinen dialogi tarjoaa luonnollisen tavan. Robinson (1995, 7-11) on listannut artikkelissaan kuusi keskeistä syytä, miksi filosofian opetusta lapsille voidaan pitää tärkeänä.

1. Jos oppiaineet ovat tiiliä, on filosofia laasti niiden välillä.

Kaikki oppiaineet perustuvat pohjimmiltaan filosofisiin kysymyksiin. Lisäksi kaikissa oppiaineissa voidaan käyttää hyväksi filosofisia ajattelutapoja. Näin löydämme sillan eri aineiden välille ja pystymme paremmin ymmärtämään yhteyksiä niiden välillä ja luomaan yhtenäisemmän opetuskokonaisuuden.

2. Filosofia on kulttuurisesti rikas.

Filosofia on kuulunut länsimaiseen kulttuuriin jo yli kaksi tuhatta vuotta. Näin ollen käyttäessämme sitä opetuksessa saamme ajatuksillemme syvyyttä.

3. Filosofia kehittää koko persoonaa, ei vain opeta tekniikoita.

Vaikka filosofian kautta opitaankin erilaisia päättelytaitoja ja ajatusmalleja, ne eivät jää erillisiksi taidoiksi. Pääasia on oppia tekemään perusteltuja, järkeviä päätöksiä jokapäiväisessä elämässä.

4. Filosofiassa luodaan elämänarvoja.

Filosofiaa opettamalla emme perinteiseen malliin siirrä omaa arvomaailmaamme oppilaille, vaan autamme heitä pohtimaan kriittisesti arvoja ja luo-

maan pohdiskelujen pohjalta oman arvomaailman. Näin arvot saavat perustellut pohjat.

5. Filosofia määrittelee sen miten suhtaudumme toisiimme.

Kun ihminen on pohtinut asioita filosofiselta kannalta hän pystyy paremmin ymmärtämään eettisten päätösten syitä ja näin oppii asioita demokratiasta, vapaudesta, tasa-arvosta sekä yhteisön toimintamekanismeista. Kaikki tämä vaikuttaa siihen miten ihmiset kohtelevat toisiaan

6. Oppiaineiden perusta pystytään fokusoimaan filosofian avulla

Jos pyritään aikaansaamaan todellista oppimista yli ainerajojen, toimii filosofia hyvänä siltana eri aineiden välillä. Filosofiaa apuna käyttäen saamme helpommin fokusoitua ne ongelmat ja toisaalta kehitysmahdollisuudet, joita jokaiseen oppiaineeseen sisältyy.

Lipman (1994, 281) pitää koulun tärkeänä tehtävänä lasten ajattelun kehittämistä. Tähän filosofian opetus tarjoaa oikein käytettynä hyvän välineen.

3.4 Ohjelman tavoitteet

Filosofian opetuksen tehtävänä on rohkaista lapsia ajattelemaan itsenäisesti, paremmin ja kriittisemmin (Lipman ym. 1980, 53). Tavoitteena ei ole kasvattaa lapsista filosofeja, vaan auttaa heitä kasvamaan harkitseviksi, toiset huomioon ottaviksi arvostelukykyisiksi ja järkevästi toimiviksi yksilöiksi.

Freesen (1992, 80) mukaan keskeisenä tavoitteena on pyrkimys kehittää lasten johdonmukaista ja kriittistä ajattelua sekä moraalista arvostelukykyä. Lapsille pyritään tarjoamaan tarvittavia työvälineitä ja kriittisen ajattelun menetelmiä, joita käyttäen he voivat tarkastella ja ymmärtää niin omaa kuin toistenkin ajattelua (Lane & Lane 1986, 266 - 267).

Lipman itse esittää ohjelmalleen kolme tavoitetta. Hänen mukaansa ohjelmalla pyritään lasten luovuuden kehittämiseen, eettisen ymmärryksen parantamiseen sekä heidän sosiaalisen kehityksensä myötävaikuttamiseen (Lipman ym. 1980, 64 - 66). Ohjelmalla pyritään rohkaisemaan lapsia vapaampaan ja avoimempaan ajatteluun niin tosi- kuin mielikuvitusasioistakin. Loogista ajattelua voidaan rohkaista luovalla toiminnalla ja luovuutta voidaan puolestaan vaalia loogisen kyvyn kehittämisellä (Lipman ym. 1980, 64).

Lipman selvittää tavoitteitaan ajattelun kehittämisestä useassa eri yhteydessä. Hän toivoo, että hänen suunnittelemansa ohjelma kehittäisi sekä kriittistä-, että luovaa ajattelua. Näistä kahdesta osasta koostuu hänen mukaansa "higher-order thinking", korkea-asteista ajattelua, joka on neuvokasta ja joustavaa ajattelua (Lipman 1991, 20). Luova ajattelu voidaan määritellä arvostelukykyä edistävänä ajatteluna, jota ohjaavat konteksti, itsensä ylittäminen ja herkkyys kriteereille. Kriittinen ajattelu taas liittyy läheisesti kyseenalaistamiseen ja perustelemiseen. Lipmanin (1996, 15) mukaan kriittinen ajattelu on vastuullista, koska se perustuu kriteereihin, on itseään korjaavaa ja kontekstisidonnaista. Kun tähän korkea-asteiseen ajatteluun lisätään vielä moniulotteisuus, saadaan erinomaista ajattelua. Moniulotteisuudella tarkoitetaan sitä, että ajateltaessa asioista luovasti ja kriittisesti, ollaan samalla tietoisia omista menettelytavoista (Lipman 1991, 24). Moniulotteinen ajattelu ottaa huomioon oman metodologiansa, menettelytapansa ja näkökantansa.

3.5 Miten "Filosofiaa lapsille" käytännössä toimii?

Filosofian opetuksessa lapsille ei pyritä opettamaan logiikkaa vaan loogista ajattelua toteaa Lipman (Laine, 1995, 71). Tämä kuvaa mielestäni hyvin filosofian opetuksen luonnetta. Opetus pohjautuu filosofiselle dialogille, eli oppiminen perustuu keskusteluun eikä kirjoitettuun tekstiin. Opettajalla ei tunnin alussa ole listaa opetettavista asioista jotka pitää käydä läpi tunnin kuluessa. Myöskään oppilaat eivät pysty tietämään mistä tunnilla puhutaan,

vaikka he tekstin etukäteen lukisivatkin. Ulkoisesti opetustilanne ei eroa paljoakaan mistään muista tunneista, oppilaat ja opettaja toimivat luokassa niin että näkevät toisensa koko ajan, ollen näin luontevassa keskustelujärjestyksessä.

3.5.1 Opetusmateriaali

Filosofiaa lapsille -ohjelmaan kuuluu runsaasti opetusmateriaalia jotka on suunniteltu silmälläpitäen eri ikäluokkia. Kaikki materiaali on kehitetty Matthew Lipmanin vuonna 1974 perustamassa Filosofiaa lapsille -instituutissa (Institute for the Advancement of Philosophy for Children) Yhdysvalloissa. Suomen kielelle teoksia on kääntänyt Hannu Juuso. Vanhin teos ("Harry Stottelmeier's Discovery") ilmestyi englanniksi jo vuonna 1974, kun suomennos saatiin markkinoille vasta 1994. Kaikkiaan on julkaistu seitsemän oppikirjaa, joista suomeksi on käännetty neljä. Nuorimmille tarkoitettu "Elfie-pohdimme yhdessä" -kirja on suunniteltu 5-8 -vuotiaille. Tästä sarja etenee "Kim ja Jonnan", "Pixien", "Harrin", "Lisan" ja "Sukin" kautta "Markiin", jonka kohderyhmänä ovat lukiolaiset.

Kirjoissa on lyhyitä tarinoita, jotka kietoutuvat kunkin päähenkilön elämän ympärille. Tarinat ovat joskus ainoastaan muutaman virkkeen mittaisia. Ne eivät ole narratiivisia, eikä niissä useinkaan ole juonta, vaan ne kuvaavat enemmän ongelmia ja ajatuksia, joita päähenkilö pohtii. Kirjat eivät siis ole perinteisiä oppikirjoja siinä mielessä, ettei niissä esitellä mitään asiaa ja asioita, joita kappaleesta pidetystä oppitunnista opitaan vaihtelevat ryhmittäin erittäin paljon. Filosofiaa lapsille -ohjelmassa lähdetään liikkeelle filosofisilla ideoilla "kyllästetyistä" tarinoista. Lapsia rohkaistaan löytämään heitä itseään kiinnostavia ongelmia sekä kehittämään ja tutkimaan niitä yhteisessä dialogissa (Juuso 1994, 288). Jokaiseen oppikirjaan liittyy laaja opettajan opas, josta löytyy ideoita ja ajatuksia käsiteltävistä kappaleista.

3.5.2 Oppitunnin rakenne

Filosofian tunnin tulisi olla ympäristöltään rauhallinen ja turvallinen. Oppilaiden ja opettajan tulisi olla luontevasti katsekontaktissa toistensa kanssa niin että keskusteltaessa ei tarvitse kääntyillä suuntaan ja toiseen. Tunnin aluksi luetaan oppikirjasta joko kokonaan jokin novelli tai vain osa sellaisesta. Lukeminen toteutetaan luokka-asteesta riippuvalla tavalla. Ennen lukemista on mahdollista tehdä jokin virittävä aktiviteetti tai tehtävä, johon palataan tunnin päätteeksi. Vaikka keskustelun lähtökohtana pääsääntöisesti käytetään yleensä jotain luettua tarinaa, voidaan tunti pitää myös jonkin yhteisen kokemuksen pohjalta. Luokassa voidaan myös pitää aloitelaatikkoa, josta ilmenneistä ajatuksista saadaan hyviä ajatuksia hedelmälliselle keskustelulle.

Lukemisen jälkeen oppilailta kysytään, mikä heidän mielestään oli mielenkiintoista tai mistä he haluaisivat keskustella enemmän. Kiinnostuksen kohteet muotoillaan kysymyksiksi ja kirjoitetaan taululle. Kun kaikki kysymykset on saatu muotoilluksi, aletaan tarkastella taululle kirjoitettuja lauseita. Niistä voidaan hakea yhteneväisyyksiä tai kysymyksistä voidaan keskustella kysymyksinä. Lopulta valitaan kysymyksistä jokin, jonka tiimoilta aloitetaan pohdiskeleva keskustelu. Keskustelu toimii niin kuin keskustelun tulisi toimia, jokainen esittää perusteltuja ajatuksiaan asiasta aina silloin kuin niitä mieleen tulee. Opettaja ei toimi puheenjohtajana vaan lapset opetetaan vähitellen kohteliaaseen keskustelukulttuuriin, jossa ei puhuta toisen päälle vaan kuunnellaan puhujaa ja odotetaan sopivaa tilaisuutta esittää omia ajatuksia.

3.5.3 Tutkiva yhteisö

Yksi Lipmanin ohjelman keskeisimmistä käsitteistä on tutkiva yhteisö. Tutkiva yhteisö -käsitettä käytti ensimmäisen kerran Peirce vuonna 1877 tarkoittaen sillä kaikkien maailman tiedemiesten tiettyihin normeihin ja käyttäyty-

mistapoihin sitoutunutta yhteisöä (Juuso 1994, 289). Jos joku tiedemiehistä löysi jotain uutta, hänellä oli velvollisuus jakaa uusi tieto muiden asiasta kiinnostuneiden kanssa. Lisäksi käsitteeseen liittyi se, että julkaisija oli sitoutunut kohtaamaan löytöönsä kohdistuvan kritiikin ilman henkilökohtaista loukkaantumista. Lyhyesti sanoen tiedonhakuun suuntautunut yhteisö on prosessi, jossa ryhmä ihmisiä työskentelee yhdessä dialogin keinoin saadakseen selvemmän käsityksen yhteisestä kiinnostuksenaiheesta (Morehouse 1988, 257). Lipman on kehittänyt tästä ajatuksesta ehkä ohjelmansa kaikkein keskeisimmän ja pedagogisesti haastavimman näkemyksen. Filosofian opetuksessa tutkiva yhteisö koostuu ryhmästä (opettaja ja oppilaat), sekä ryhmän keskinäisestä dialogista. Tällainen yhteisö on samalla samalla sekä ohjelman päämäärä että metodi. Silti mikä tahansa ryhmä ei ole tutkiva yhteisö. Juuso (1995, 63) esittää kuviossa 3 tutkivan yhteisön pääpiirteet.

Tutkivan yhteisön dialogissa oppilaan yksilöllinen tapa hahmottaa maailmaa toimii perustana uuden ymmärtämiselle. Dialogisuus merkitsee sitä, että vähintään kaksi ihmistä saavuttaa yhdessä jotain uutta, jota kukaan ei olisi yksin tullut ajatelleeksi. Osallistujat puhuvat suhteessa toisiinsa ja edellisiin puheenvuoroihin. (Laine 1995, 72 - 73.) Ominaista hyvälle tutkivalle yhteisölle on pyrkimys puolueettomuuteen ja yhteistyöhön sekä avoimuus, rehellisyys ja uteliaisuus. Avoimuus näkyy kykynä ja haluna tarkastella asioita myös toisista ja toisten näkökulmista, rehellisyys kykynä harkita myös muita vaihtoehtoja. Uteliaisuus merkitsee pyrkimystä olla ohittamatta esille tulleita näkökulmia. (Juuso 1994, 290-291.)

TUTKIVA YHTEISÖ



KUVIO 3 Tutkivan yhteisön pääpiirteet (Juuso, H. 1995, 63)

3.5.4 Opettajan asema ja toiminta

Jos verrataan opettajan asemaa filosofian opetuksessa muiden oppiaineiden perinteiseen opetukseen, huomataan että opettajan tehtävät ovat paljolti samoja, mutta toimenkuva hyvin erilainen. Opettaja on ohjaaja. On selvää, että opettaja on lapsille myös auktoriteetti, mutta hänen tulee käyttää auktoriteettiaan pedagogisiin tarkoituksiin. Toisin sanoen opettaja on aina pedagogisesti vastuussa siitä, mitä ryhmässä tapahtuu niin sisällöllisten seikkojen kuin järjestyksenkin osalta (Lipman 1994, 290). Lipman ei edellytä filosofian opettajalta akateemisia opintoja filosofiassa. Enemmän hän peräänkuuluttaa

filosofoinnin taitoa ja intoa, jotka ovat edellytyksiä hyvälle filosofian opettajalle.

Tunnin aikana opettaja ohjaa keskustelua. Tällöin opettaja tekee koko ajan eettisiä valintoja ja tietoon liittyviä syvällisiä ratkaisuja, joiden olemassaolo on pyrittävä tiedostamaan ja pohtimaan niiden oikeutusta. Keskustelu ei saa muuttua indoktrinaatioksi vaan keskustelussa tulee kuulua "erilaisten äänten". (Juuso 1996, 18.) Opetuksen etenemisen kannalta on tärkeää, että opettajalla on rohkeutta antaa vastuuta ryhmän muille jäsenille (oppilaille). Toisaalta opettajalla tulee olla runsaasti kokemusta keskustelun ohjaamisesta silloin kun ryhmä ei enää pääse keskustelussa eteenpäin. Filosofian opettajan työ muuttuu vähitellen ryhmän kehittymisen myötä. Alussa, kun opetellaan keskusteluun pohjautuvaa työskentelytapaa, opettaja joutuu olemaan enemmän äänessä. Vähitellen, ryhmän taitojen kehittyessä opettajasta tulee tavallaan tasa-arvoisempi ryhmän jäsen. Opettajan tulisi pystyä säilyttämään ryhmässä luontevan avoin, tutkiva ilmapiiri. Yksi keino on tunnustaa, ettei opettajakaan tiedä kaikkea. Kun oppilaat huomaavat, että ovat löytäneet tällaisille uusille alueille, jotka ovat jännittäviä, mielenkiintoisia ja arvokkaita, vahvistuu ryhmässä luonteva avoimuuden ilmapiiri (Juuso 1994, 291).

4 DRAAMA JA FILOSOFIA YHTEISESSÄ TYÖPAJASSA

4.1 Miksi pedagoginen draama ja filosofiaa lapsille?

Havaitessani tietynlaisia yhteneväisyyksiä tutkittavina olevissa opetusmenetelmissä en kuvitellutkaan, että ne voisi laittaa yhteen pakettiin. Kuten tulimme havaitsemaan, useista yhteneväisyyksistä huolimatta löytyy myös paljon suuriakin eroavaisuuksia. Heti alusta saakka kiinnostuksen kohteena oli enemmänkin se, voisivatko nämä kaksi menetelmää jollain lailla täydentää toisiaan. Ajattelin että jos olisi mahdollista löytää keinoja saada nämä asiat toimimaan lomittain, antamaan lisäarvoa toiselle työskentelytavalle, kannattaisi näiden tapojen yhdistämistä kokeilla. Kun sitten tarjoutui mahdollisuus osallistua työpajaan, jonka tehtävänä oli tutustua draamaopetuksen mahdollisuuksiin filosofian opetuksessa, päätin tarttua tilaisuuteen.

Syy miksi opetusmetodeiksi työpajaan valittiin juuri pedagoginen draama ja sen rinnalle filosofiaa lapsille -ohjelman mukainen työskentelytapa syntyi yhteistyössä koulutuksesta vastaavien kanssa. Halusimme tutustua filosofiaa lapsille -ohjelman käytännön toteutukseen ja tutustua sen toimintaan tekemällä sitä itse. Samalla minulle tarjoutui mahdollisuus tehdä havaintoja siitä, kuinka nämä menetelmät toimivat yksinään ja kuinka ne saattaisi saada nivottua toisiaan täydentäviksi. Alunperin tarkoitus oli kerätä noita kokemuksia vain omaan käyttöön hyödynnettäväksi myöhemmin opettajan työssäni. Huomasin kuitenkin jo suunnitellessamme opetustuokioita, että tulevasta kokemuksesta saisi tietoa enemmänkin ja voisin hyödyntää sitä opinnoissani.

4.2 Taustaa tutkimukselleni

Samalla kun suunnittelin opetustuokioita, mietin miten pystyisin parhaiten hyödyntämään tulevan työpajan annin ja tallentamaan sen niin, että siitä olisi

minulle eniten hyötyä myöhemmin. Se että valitsin tutkimukseni toteutustavaksi oman kokemuksen kautta pohdiskelun johtui varmasti juuri siitä, että halusin samalla tutustua niihin tapahtumiin ja tuntemuksiin, joita minussa tapahtuisi toiminnan aikana. Tarkoitukseni oli siis hyvin itsekkäät. Lisäksi pelkäsin sitä, että jos alkaisin kerätä tietoja ryhmän jäseniltä joko haastattelulla tai kyselylomakkeilla, menettäisin ehkä ison osan siitä aitoudesta joka nyt toivottavasti olen saanut välitettyä ajatuksistani ja tunteistani tähän tutkimukseen. Itse olen usein törmännyt kyselylomaketta täyttäessäni tunteeeseen, että se vie tapahtuneesta osan pois. Draamapedagogian opinnoissa tuli tällaisia tilanteita. Oli vaikeaa yrittää analysoida tapahtunutta nopeasti, oli edessä olevassa paperissa sitten avoimia tai monivalintakysymyksiä. Osittain valinta keskittyä pohtimaan ryhmän ja opettajan toimintaa vaikutti myös siihen, että en kokenut tiedonhankintaa jäseniltä niin tärkeäksi. Jos olisin päättänyt tutkia ryhmän jäsenten kehittymistä työskentelyn aikana, olisi laajempi tietojen keruu ollut perusteltua.

Valitsemani tapa vaikuttaa tietysti siihen, että tutkimuksen näkökanta perustuu täysin minun omiin näkemyksiini tapahtumista. Tutkimuksen luotettavuuden kannalta olisi saattanut olla parempi, jos olisin hankkinut tietoja myös muilta ryhmän jäseniltä. Olen kuitenkin itse vakuuttunut siitä että valitsemani tie kuvailla tapahtumia omien kokemusteni kautta ja peilata niitä saatavilla olevaan lähdekirjallisuuteen tuotti tarpeeksi monipuolisen kuvan opetuskokonaisuuksista. Samalla työni kuvaa omaa kehittymistäni pitkän graduntekoprosessin aikana antaen esitetyille asioille entistä syvemmän näkemyksen.

4.3 Opetusmetodien vertailua

Seuraavaan kuvioon (kuvio 3) olen kerännyt muutamia tavoitteita, joihin pedagogisessa draamassa ja toisaalta filosofiaa lapsille -ohjelmassa pyritään.

	Pedagoginen draama	Filosofiaa lapsille
Miksi?	Jotta lasten ja nuorten persoonallisuus kehittyisi	Jotta lapset ja nuoret oppisivat ajattelemaan paremmin
Ryhmä	Positiivinen sosiaalinen vuorovaikutus jäsenten välillä	"Tutkiva yhteisö" Avoimuus ja tietojen jakaminen takaavat ryhmän ja yksilön kehityksen
Opettaja	Luo oppimistilanteet muille	Puheenjohtaja, keskustelun ohjaaja
Oppitunti	Rakenne vaihtelee. Tekemistä ja keskustelua	Usein sama rakenne. Keskustelua
Ajattelu	Opitaan tekemisestä. Ajattelu kehittyy kun pohditaan tekojen motiiveja ja seurauksia	Tärkeintä kehittää omaa, parempaa, kriittistä ajattelua. Perusteluiden, sitoumusten etsiminen.
Elementit	Jännite, tila, aika, merkityksen taju, ääni, rooli, kieli, vastakohta	Kieli, dialogi, avoimuus, kriittisyys, haaste, logiikka, järjestelmällisyys

Kuvio 4. Filosofiaa lapsille ja pedagogisen draaman vertailua

Tiedot taulukkoon olen keräillyt kappaleista kaksi ja kolme ja olen yrittänyt saada mahdutettua muutamaan sanaan tärkeimmät tulkinnat. Tämän vertailun perusteella voidaan todeta, että metodeilla on paljon eroja. Suurimmat erot näyttäisivät osuvan näistä valituista kriteereistä oppitunnin ja elementtien kohdalle. Kaikki muut, vaikka erilaisia ovatkin, ovat jossain määrin samansuuntaisia. Tästä ajatuksesta aloin päätellä, että muiden osa-alueiden yhdistelyä voisi kokeilla, mutta näihin perimmäisiin toimintaperiaatteisiin ei voisi koskea. Niinpä tuntui luonnollisesta alkaa suunnitella opetuskokonaisuutta, joka olisi näiltä ominaisuuksiltaan selkeästi kaksijakoinen. Samalla oppitunnilla käytettäisiin sekä draaman että filosofiaa lapsille -oppituntien malleja. Koska draamaan kuuluu osana toiminnan jälkeinen keskustelu,

tuntui järjestyskin selkeältä, ensin tekemistä draaman muodossa ja sitten keskustelua filosofian merkeissä.

4.4 Yhteneväisyyksiä metodien toiminnassa

Ensimmäinen mieleen tullut samankaltaisuus näissä metodeissa on oppilas-keskeisempi lähtökohta oppimistilanteessa. Vaikka opetus on muutenkin viimeisen vuosikymmenen aikana siirtynyt etäämmälle perinteisestä periaatteesta, jossa opettaja on kaiken tiedon lähde ja oppilaat vastaanottavat tietoa, menään näissä opetusmenetemissä vielä pidemmälle. Kummallekin tavalle on leimallista se, että opettaja on osa ryhmää, ei sen yläpuolella. Samalla lailla oppimisen ideat, aiheet ja tarpeet kumpuavat lapsista. Tämä ilmaisee sitä, että lasten ajatuksia ja kysymyksiä arvostetaan. Kun aletaan tehdä draamaa tai keskustella filosofian tunnilla asioista, jotka ovat syntyneet ryhmässä, tulee tekeminen varmasti huomattavasti merkityksellisemmäksi ja ryhmän jäsenillä on aito kiinnostus niitä asioita kohtaan, joita keskustelun tai tekemisen seurauksena päätellään. Myös se että opettajan kaikitietävyys asetetaan kyseenalaiseksi, saattaa motivoida lapsia parempiin tuloksiin. Kun lapset huomaavat, että myös opettaja uskaltaa tehdä virheitä ja "ajatella väärin", kriittisyys omiin pieniin virheisiin laskee ja saadaan aikaan tilanne jossa opettaja ja oppilaat kasvavat aidosti yhdessä toisiaan tukien.

Ryhmän muodostuminen ja toiminta muistuttavat pedagogisessa draamassa ja filosofian opetuksessa lapsille paljon toisiaan. Yleensä kouluissa opetus-tilanteissa oppilaat toimivat yksilöinä. Jokainen oppii mitä on oppiakseen, eikä ympärillä hääräävästä luokasta ole yleensä oppimista edistävää vaikutusta. Sekä draamassa että filosofian opetuksessa ryhmän muodostuminen on edellytys oppimiselle. Vähitellen työskentelyn aloittamisen jälkeen lapset huomaavat, että he tarvitsevat muita oppiakseen uusia asioita. Ryhmällä on kummassakin metodissa säännöt, joiden tehtävänä on varmistaa ryhmän

toimivuus. Näissä säännöissä on se yhteneväisyys että niiden avulla luodaan oppimisympäristö, foorumi, joka ei ole fyysinen tila vaan yhteisistä sopimuksista syntyvä todellisuus, jonka tehtävänä on kehittää ryhmää ja sitä kautta jokaista sen jäsentä. Tämä syntynyt tila, ”yhteinen tietoisuus” elää ja muuttuu jatkuvasti. Osittain sen liikkeisiin ja etenemiseen osallistujat pystyvät vaikuttamaan, mutta paljon tapahtuu myös sellaista joka ei ole osallistujien tietojen summa vaan jotain muuta.

Molemmissa tunteet, mielikuvitus ja aiemmat kokemukset ovat läheisessä yhteydessä oppimiseen ja ajattelun kehittämiseen. Eläytyminen toimintaan ja keskusteluun on avainasemassa pohdittaessa, kuinka paljon ryhmän jäsenet pystyvät oppimistuokioista uusia tietoja ja ajatuksia omaksumaan. Eläytymisen kautta opitut asiat muodostuvat ryhmäläisille omakohtaisimmiksi ja täten ne myös ymmärretään paremmin ja ne pysyvät mielessä. Fiktiolla on tärkeä sija erityisesti draamaopetuksessa. Ottamalla roolin ja kokemalla tapahtumat turvallisesti jonain toisena, saatetaan yksilötasolla ymmärtää asioita omasta elämästä, joiden käsittely olisi muuten ollut hankalaa. Kun lapsen ei tarvitse riskeerata omaa persoonaansa, on hän valmiimpi käyttämään mielikuvitusta ja pohtimaan asioita uusista näkökulmista. Vaikka filosofian opetuksessa lapsille ei liikutakaan suoranaisesti rooleissa, voidaan ajatella että niin kuitenkin jossain määrin tapahtuu. Se että tutkivan yhteisön tavoitteena on yhteisen ymmärtämisen kehittäminen aiheuttaa sen, että jokainen ryhmän jäsen palvelee tuota tarkoitusta. Tämä yhdistettynä ryhmän sääntöihin aiheuttaa sen, että henkilön persoonaan kohdistuvaa kritiikkiä ei tarvitse pelätä. Oppimistapahtumien nopeuteen vaikuttaminen, erityisesti niiden hidastaminen on yleistä molemmissakin opetusmenetelmissä. Tapahtumia hidastamalla ja jo tapahtuneita tai käsiteltyjä asioita analysoimalla saadaan oppimiselle syvyyttä.

4.5 Draama filosofian työpajassa

Jyväskylän yliopistolla järjestettiin 20.11.1999 filosofian opettajille koulutus nimellä "Draamaa, kuvia ja tekstejä hyvästä elämästä". Itse osallistuin kursseille draamatyöpajan kouluttajana yhdessä John Pajusen kanssa. Työpajojen tarkoituksena oli esitellä niitä keinoja ja tekniikoita, joita filosofian opetuksessa voidaan käyttää hyväksi. Kurssin osallistujat olivat pääosin lukion filosofian tai elämänskatsomustiedon opettajia. Koulutuksen aluksi luennoitsijat tutustuttivat osallistujat päivän aiheeseen, siihen miten filosofian opetusta saatettaisiin pystyä rikastuttamaan tuomalla siihen uusia elementtejä. Sen jälkeen osallistujat jakaantuivat haluamiinsa työpajoihin ja ryhmät ohjattiin omiin paikkoihinsa. Draamatyöpajaan osallistui Pajusen ja itseni lisäksi kahdeksan osallistujaa.

Draaman ja filosofian yhdistäminen käytännössä oli suunnitteluvaiheessa melkoinen haaste. Lähtökohtanamme Pajusen kanssa oli se että minä toimin draaman ja hän filosofian erikoismiehenä. Päädyimme lähes heti suunnittelemaan aloittaessamme ratkaisuun, jossa nojasimme filosofian opetuksessa hyvin vahvasti Lipmanin luomiin näkemyksiin. Tämä johtui siitä, että kysely ja keskustelu sopi mielestämme paljon paremmin draamallisen tekemisen jälkeen tapahtuvaan opetukseen kuin vaikkapa luennointi. Pyrimme suunnittelemaan työpajan harjoitteet sellaisiksi, että opettajat pystyisivät käyttämään niitä filosofian opetuksessa sellaisenaan hyväksi. Itse suunnittelu eteni niin, että esittelin Pajuselle niitä draaman aineksia joiden uskoin toimivan tällaisen ryhmän kanssa. Pajunen puolestaan vastasi ideoinnista filosofisten teemojen puolella. Emme tunteneet toisiamme aiemmin, mutta toista täydentävä työskentely sujui miellyttävästi. Toisen ehdottaessa jotain, toinen pystyi heti sanomaan, löytyykö omasta erikoisalasta jotain suunniteltua toimintaa tukevaa. Jokaiseen työpajaan suunniteltuun opetustuokioon joutui tekemään valmistavia toimenpiteitä, esimerkiksi kirjoittamaan lappuja ja keksimään roolihahmoille joitain luonteenpiirteitä. Nämä käytännön toimenpiteet tein

pääasiassa itse. Suunnitellessamme havaitsimme sen valtavan työmäärän, johon jokainen opetustuokioita suunnitteleva törmää. Vielä se, että opetustuokiot esittelisivät tällaisia opetusmenetelmiä kyseisille ihmisille ensimmäistä kertaa, loi lisää painetta.

1. Aluksi selvitetään säännöt ja työskentelytavat joita työpajassa tullaan käyttämään.

2. Hyvä elämä -paperi

Johdatetaan ryhmän jäsenet ajattelemaan päivän aiheetta. Samalla totutellaan filosofiseen keskusteluun. Puretaan harjoite heti sen päättymisen jälkeen.

3. Patsas

Tällä harjoitteella aletaan aktivoida enemmän työpajan draamallista teemaa, siirrytään hieman enemmän tekemisen puolelle. Samalla tuodaan päivän aiheeseen uusia rakennusaineita. Harjoitteen jälkeen taas välitön purku ja palaute.

4. Omantunnon kysymykset

Draamatyöskentelyssä harjoitellaan roolinottoa ja eläytymistä tekemiseen. Pyritään edelleen syventämään ja tuomaan uusia näkökulmia käsiteltävään teemaan.

5. Oikeussalidraama

Syvennetään roolinottoa ja filosofisella puolella keskitytään moraaliin ja päätöksenteon vaikeuksiin.

Kuvio 5. Draama filosofian työpajassa -opetuskokonaisuuden kulku

Kuviossa 5 esitetään suunnitelmamme pääpiirteet. Aluksi esittelin itseni ja Johnin, kerroin millaiseksi olimme työpajan kaavailleet ja millaisen aikataulun puitteissa toimisimme (kohta 1). Lisäksi selvitin ne säännöt, joita tämän työskentelyn aikana noudatettaisiin, tarkoitukseni luoda ryhmään turvallisuuden tunne (McGregor ym. 1977, 53). Käytössämme olevan tilan olimme valmistelleet opetustuokiollemme sopivaksi. Olimme muodostaneet tuoleista avoimen piirin, jossa kaikilla oli näköyhteys toisiinsa. Keskelle ja eteen muodostui näin riittävä tila tekemistä varten. Aikaisempaa käytännön kokemusta draamasta oli vain minulla ja yhdellä kurssilaisista, muut olivat tutustumassa draamaan ensimmäistä kertaa. Ensimmäisen kohtaamisen tärkeimmäksi tavoitteeksi olimme asettaneet sen, että tilaan syntyisi iloinen, ystävällinen ja kaikinpuolin luottamaustaherättävä tunnelma. Luokkatila jossa toimimme, oli ryhmällemme hieman liian suuri. Tämä aiheutti sen, että ainakin jälkikäteen ajatellen tilanne ei ehkä aluksi ollut tarpeeksi lämmin ja intiimi. Toisaalta valoisuus ja tila antoivat jokaiselle tarpeeksi reviiriä.

Kohtien 2-4 suunnittelu ja toteutus on selvitetty tarkasti luvuissa 5, 6 ja 7. Kohta 5, Oikeussalidraama jää tässä työssä käsittelemättä, sillä sen toteutus pajassa jäi osittain ajanpuutteen, osittain huonon suunnittelun vuoksi puolitiehen. Päädyin jättämään tuon osion tämän työn ulkopuolelle lähinnä siitä syystä, ettei toteutuksessa työskentelystä tullut enää uusia elementtejä jo esiteltyjen lisäksi. Tuon draaman analysointi olisi ollut antoisaa mietittäessä niitä asioita, jotka voivat mennä pieleen suunnittelussa ja toisaalta myös toteutuksessa. Siksi olenkin pyrkinyt tietoisesti korostamaan niitä analysoidesani kolmen ensimmäisen draamatuokion ongelmia ja niitä asioita, joihin opettajan tulisi kiinnittää huomiota suunnitteluvaiheessa. Suunnitelmissa oli olemassa myös kohta 6 "Katariina Suuri". Sen suunnittelu jäi kuitenkin niin olemattomaksi, että se poistettiin listalta työpajaa edeltävinä päivinä. Tämän suunnitelmarungon ulkopuolelta pitää vielä nostaa esiin jo mainittu alkuluento sekä työpajojen jälkeinen kaikille ryhmille yhteinen osio. Näillä ei kuitenkaan ollut keskeistä merkitystä tutkimuksessani käsittelemilleni toimille.

Vaikka suunnittelu sujuikin pääpiirteittäin sujuvasti, törmäsimme myös ongelmiin. Osanottajamäärä oli yksi niistä tekijöistä, joka vaikeutti suunnittelua tällaisen opetuksen ollessa kyseessä. Koska emme tienneet, kuinka monta osallistujaa pajaamme tulee, täytyi meidän tehdä pieniä varasuunnitelmia ja variaatioita kun kirjasimme ajatuksiamme paperille. Erityisesti omatuntoharjoite oli sellainen, jonka onnistuminen riippui siitä, että osallistujamäärä oli oikea. Suuri kysymysmerkki oli myös aika. Vaikka minulla olikin kokemusta draaman opettamisesta, oli suunnitteluvaiheessa hankalaa miettiä, kuinka paljon aikaa mihinkin harjoitteeseen varaa. John hoiti filosofian opetuksessa osaa keskustelun johtamisesta. Tämä yhdistettynä siihen, ettei minulla itselläni ollut juuri lainkaan käytännön kokemusta Lipmanin oppien mukaisesta oppitunnin pitämisestä aiheutti tietysti lisää ongelmia niin ajankäytön kuin yleisten järjestelyjen suunnittelun suhteen. Päädyimme lopulta järjestelyyn, jossa minä johdin keskustelua pääosin ja John kokosi ajatuksia aina välillä peilaten niitä yleisiin filosofisiin teorioihin. Päädyimme tällöin myös esittelemääni ratkaisuun, jossa suunnittelimme varmuuden vuoksi ylimääräisen harjoitteen (Oikeussalidraama, Katariina Suuri) siltä varalta, että niitä tarvitsisimme. Työskentelyn ytimen muodostivat kuitenkin kolme harjoitetta, joita seuraavaksi esittelen.

5 HYVÄ ELÄMÄ -PAPERI

5.1 Toteutus

Jotta olisimme saaneet ajatukset aiheeseemme "Hyvä elämä", piti aluksi tehdä lämmittelyharjoitus. Tällaiseksi valitsimme harjoitteen, jossa jokaisen tuli pohtia sanaa joka tulee mieleen "Hyvästä elämästä". Luokkatilan etuosassa oli suuri paperi, jonka yläosaan oli kirjoitettu "Hyvä elämä", vasempaan laitaan oli piirretty aivot ja oikeaan laitaan sydän. Osallistujille oli jaettu pieni paperilappu ja kynä. Lapulle tuli jokaisen kirjoittaa sana, joka pohdinnan tuloksena oli mieleen tullut. Kun kaikki olivat sanansa kirjoittaneet, luki jokainen vuorollaan oman sanansa ja kiinnitti lappunsa luokan edessä olevaan paperiin pohtien samalla liittyikö sana enemmän järkeen vai tunteisiin ja sijoittaen sen siten paperille. Lopuksi keskustelimme sanoista ja pohdimme niiden paikkoja paperilla. Tällaisella harjoitteella saatiin aktivoitua ryhmä ajattelemaan päivän aihetta mielestäni yllättävänkin tehokkaasti. Lappujen kiinnittämisen jälkeinen keskustelu, kutsuttakoon sitä nyt tässä opetuskeskusteluksi, siirtyi jo pohdiskelemaan eettisiä ja moraalisiakin kysymyksiä. Lisäksi keskustelua aiheutti järki-tunteet -jaon tarpeellisuus ja oikeellisuus.

5.2 Suunnittelun teoriapohja

Työpajan tarkoituksena oli selvittää miten pedagogisen draaman menetelmin voitaisiin opettaa filosofiaa. Tärkeimpinä tavoitteina oli esitellä ryhmälle erilaisia draamaharjoitteita, joihin oli yhdistetty filosofisia elementtejä. Esittelysana ei sikäli kuvaa tapahtunutta, että tässä järjestelyssä ryhmä oppi kokeamalla; heidät asetettiin tilanteessa oppilaan asemaan. Draamallisesti ensimmäisen harjoitteen suunnittelussa piti lähteä hyvin alhaiselta tasolta. Pedagogisen draaman osalta tämän ensimmäisen harjoitteen suunnittelu nojasi muutamaankin keskeiseksi koettuun tavoitteeseen.

- Tutustutaan ryhmään
- Uskalletaan tehdä jotain
- Luodaan turvallisuuden tunnetta

Filosofian opetuksen kannalta tavoitteita olivat:

- Tutustutaan termeihin
- Orientoidutaan aiheeseen

Syy tällaisen päällisin puolin yksinkertaisen harjoitteen tekemiseen oli se, että ryhmämme oli ehkä vielä tavallistakin "hajanaisempi" kuin tavallisesti; kaikki olivat vieraita toisilleen. Lisäksi kenelläkään ei ollut kokemusta draamasta, ja se varmasti aiheutti paljon epävarmuutta, sillä moni varmaankin yhdistää esittämisen ja draaman voimakkaasti toisiinsa. Jotta siis saimme ajatukset epäolennaisesta (vieraille ihmisille esiintymisen pelosta) olennaiseen (filosofian opiskeluun) tarvittiin jotain yksinkertaista tekemistä, jonka jokainen varmasti osasi, ja jossa kenelläkään ei ollut suurta epäonnistumisen pelkoa. Lisäksi tekemisellä tietysti pyrittiin orientoimaan osallistujat päivän aiheeseen. Jokainen joutui kuitenkin hieman esiintymäänkin, sillä lappu piti käydä kiinnittämässä luokan edessä ja esitellä sana siellä. Tällä saatiin toivottavasti rikottua hieman jäätä, vaikka draaman keskeisenä tavoitteena ei olekaan muille esittäminen vaan tekemällä oppiminen. Jos palaamme kappaleeseen 2.2.6 huomaamme että Neelandsin draamastrategioissa tekeminen menee kategoriaan "Toiminta olosuhteiden rakentamiseksi". Suunniteltu harjoite muistuttaa role-on-a-wall -tekniikkaa, jossa toiminnan kannalta keskeiselle hahmolle tai asialle kerätään määreitä jotta sen luonne pystyttäisiin paremmin ymmärtämään harjoitteen aikana. Tässä tapauksessa voidaan ajatella, että harjoitteessa luotiin "hyvä elämä" -hahmo, jota sitten käytettiin hyväksi myöhemmissä harjoitteissa.

5.3 Opettajan rooli pedagogisen draaman ohjaajana

Tilanteessa, jossa ryhmä on ensimmäistä kertaa koossa, eikä kenelläkään ole aiempaa kokemusta pedagogisesta draamasta, on opettajan syytä keskittyä perusasioihin. Opettajan rooli lähtee suunnittelusta. Geoff Daviesin (1983, 20-26) mukaan opettajan tulisi auttaa oppilaita löytämään aihe, joka kiinnostaa heitä. Tässä tapauksessa aihe oli ennalta määrätty, mikä ei kuitenkaan varmasti laskenut osallistujien innokkuutta. Suunnitteluun sisältyy olennaisena osana draamastrategioiden valitseminen. Tässä tilanteessa päätin edetä hyvin rauhallisesti ja niinpä päätin olla käyttämättä mitään erityistä strategiaa. Ainoina draamallisina tavoitteina pidin tilaan, ryhmään ja tekemiseen tutustumista. Niinpä päätin pakottaa jokaiseen liikkumaan ja esiintymään. Rekvisiitan ja tilan järjestely kuuluu myös tähän opettajan ennakotyöhön. Tuolit oli järjestetty haluamaamme järjestykseen. Ryhmän tarvitsemat kynät ja paperinpalat oli varattu ja tilan etuosaan oli tuotu fläppitaulu.

Ohjaajan suurin haaste tällaisessa tilanteessa on luoda tilaan ja ryhmään turvallisuuden henki. Vain silloin voi odottaa sitä, että ihmiset uskaltavat tuoda omaa persoonaansa työskentelyyn. Tämän ensimmäisen tehtävän aikana yritin henkilökohtaisesti huolehtia siitä, että oma esiintymiseni olisi selkeää, reipasta ja rehellistä. Näillä keinoilla pyrin siihen, että saisin luonnollista jännitystä laskemaan osallistujien joukossa. Ajattelin että mitä lähempänä normaalia käytöstä pystyn itse tilanteessa toimimaan, sitä helpompi osallistujien on alkaa toimia luonnollisesti. Normaali käyttäytyminen ei opettajallekaan ole itsestään selvää. Sen huomasi hyvin itsestään siitä, että tilanne sinällään oli jännittävä myös minulle. En aiemmin ollut työskennellyt aikuisten kanssa. Vaikka opiskelujen aikana teimmekin harjoitteet pääasiassa opiskelukavereiden kanssa, oli tällainen tilanne silti hieman erilainen ja uusi. Tilannetta pystyi rauhoittamaan ajattelemalla, että olin draamaopetuksen ammattilainen ja tehnyt näitä harjoitteita lukemattomia kertoja aiemmin. Neelands (1984,

27-31) muistuttaa juuri siitä, miten tärkeää opettajan on oppia tutkiskelemaan myös itsessään tapahtuvia muutoksia ja niiden peilautumista oppilaisiin.

Tehtävän aluksi pyysin osallistujia sulkemaan silmät ja ottamaan hyvän asennon. Sitten aloin kertoa osallistujille, kuinka heidän tulisi alkaa siirtää ajatuksiaan vähitellen hyvän elämän miettimiseen. Yritin käyttää rentoa ääntä pyrkien sillä siihen, että ihmiset alkaisivat käyttää mielikuvitustaan. Kun tämän jälkeen osallistujat alkoivat kirjoittaa mieleen tullutta sanaa paperille pyrin antamaan heille tarpeeksi aikaa, ettei heille tulisi hätä, vaan he saisivat kaikessa rauhassa pohtia. Kun kukin vuorollaan vei lappunsa luokan eteen, luki sen siellä ja kiinnitti tauluun, olin opettajana ottanut pari seikkaa huomioon. Ensiksikin sen, että kullekin vuorossa olleelle taattiin rauha koko vuoron ajaksi. Toiseksi yritin luoda ryhmän jäseniin yhteyttä kutsumalla heitä nimillä, kiittämällä ja ottamalla katsekontakteja aina kun se oli luontevaa. Kokonaisuudessaan tämän harjoitteen draamapedagoginen jännite oli hyvin pientä, koska varsinaista ihmisten välistä kommunikaatiota ei tehtävään sisältynyt. Tästä johtuen myöskään opettajan rooli ei sisältänyt toiminnan aikana juuri muuta kuin yleisen ilmapiirin toimivuuden takaamisen.

5.4 Opettajan rooli filosofian opettajana

Ensimmäisen opetustuokion tavoitteena filosofian opetuksen osalta oli tutustua valittuun aiheeseen. Yleensä Filosofiaa Lapsille-ohjelman mukaan pidetyllä tunnilla toiminta käynnistyy niin, että luetaan lyhyt teksti jonka jälkeen opettaja kokoaa tekstin oppilaille aiheuttamat kysymykset taululle. Toinen mahdollisuus aloittaa tunti on jonkin yhteisen kokemuksen pohjalta, ja harjoitetta, jonka olimme tehneet, voi varmasti verrata sellaiseen. Tekemisen jälkeen istuimme paikoillamme ja aloin kysellä millaisia kysymyksiä tekemisen aikana oli kullekin syntynyt. Jokainen sai esittää kysymyksiä vapaasti, ketään ei pakotettu keksimään mitään. Kysymyksiä ei kirjoitettu taululle,

vaan ohjasin opettajana keskustelua niiden kysymysten suuntaan, joiden havaitsin kiinnostavan ryhmää eniten. Opettajana toimin tässä liian itsekkäästi, sillä olisi ollut filosofian opetuksen kannalta tärkeää, että kaikki osallistujat olisivat nähneet kaikki kysymykset kirjoitettuina ja voineet valita sitten niistä kiinnostavimman. Nyt keskittyminen saattoi herpaantua, kun kukin omassa mielessään saattoi vielä miettiä tai yrittää muotoilla hyvää kysymystä.

Kaksi kysymyksistä, joihin mietimme vastausta olivat, "Kuinka monta sanaa hyvän elämän kuvaamiseen tarvitaan?" ja "Voiko sanan sijoittaa joko tunteisiin tai järkeen liittyväksi?" Keskustelu alkoi sujua heti alusta saakka hyvin jouhevasti ja muut osallistujat huomioonottavasti. Tämä johtui varmasti suurelta osalta pienestä ryhmäkoosta ja myös paljon siitä että ryhmä koostui aikuisista. Opettajan roolissa oli oltava valppaana ja seurattava herkeämättä, millaisia ajatuksia keneltäkin tuli. Vaikka filosofiaa lapsille onkin oppilaskeskeinen opetustapa, Sofo ja Imbroscianto (1991, 294) muistuttavat, että se on myös hyvin opettajasta riippuva. Opetustilanne ei muutu itsestään filosofiseksi keskusteluksi, vaan opettajalla tulee olla taito ohjata tilannetta, jottei opetustuokio epäonnistuisi. Vaikka opettaja kuuluu tällaisessa työskentelyssä ryhmään yhtä paljon kuin kaikki muutkin, on hänellä vastuu pitää ilmapiiri avoimena ja rohkaista myös erilaisten mielipiteiden ilmaisemiseen. Tässä ensimmäisessä työskentelyssä huomasin myös yhden sellaisen asian, jota ei osannut suunnitella ottaa huomioon. Nimittäin sen, että ihmiset helposti heittelevät hyvin pitkälle pohdittuja ajatuksia ja mielipiteitä. Tällainen "valmiiden ajatusten" esilletuominen lienee inhimillistä ja luulen sen osittain liittyvän aikuisuuteen. Olisivatkohan lapset uskaltaneet esittää aluksi hio-mattomampia ajatuksia? Opettajana tulee myös tällaiseen asiaan puuttua, ellei ryhmä itse tartu huomaamattaan tähän asiaan. Työskentelyn tarkoituksena on kehittää ajattelua, ja se mielestäni vaatii sitä että jokainen ryhmässä uskaltautuu kyseenalaistamaan myös omia aiempia mielipiteitään ja näkökantojaan. Vasta kun yhdessä on pystytty purkamaan ajatuksia pieniin osiin, voidaan niistä alkaa kasata uusia päätelmiä. Tässäkin harjoituksessa piti

ohjaajana yrittää ruokkia ihmisiä ajattelemaan kriittisesti. Hyvä keino oli ainakin kysyä tai väittää jotain aivan absurdia. Tällöin ihmiset alkoivat käyttää mielikuvitustaan ja uskaltautuivat itsekkin tuomaan yhteiseen keskusteluun ”vääriä vastauksia”, joita ilman ei mielestäni voida käydä rakentavaa pohdiskelua.

Yksi opettajana tai ohjaajana toimimiseen liittyvä ongelma tuli myös tässä harjoituksessa esille. Tämän ryhmän kanssa omaa jännitystä lisäsi se, että ryhmä koostui filosofian opetuksen ammattilaisista ja epäilin omia taitojani heidän taitoihinsa verrattuna. Kun työskennellään lasten ja nuorten kanssa, saattaa tilanne olla toinen. Saattaa helposti käydä niin, että huomaamattaan asettuu ryhmän yläpuolelle ja estää siitä johtuvilla asenteilla ryhmän luontevan toiminnan. Olipa tilanne mikä tahansa, on opettajan tärkeää ottaa huomioon myös oma tilanteensa ja se että myös sillä on erittäin suuri vaikutus ryhmän toimintaan filosofian opetuksessa.

5.5 Ryhmän toiminta pedagogisessa draamassa

Koska kyseessä oli ryhmän ensimmäinen harjoite yhdessä, oli sen tarkoituksena lähinnä orientoida ryhmän jäseniä tekemiseen. Ryhmän jäsenet olivat toisilleen tuntemattomia, mikä ei tietysti ollut paras mahdollinen lähtötilanne. Kun ei tunne ryhmän käyttäytymistä, on vaikeaa olla oma itsensä, sillä tietty turvallisuuden tunne puuttuu. Toisaalta, kun opettaja aloittaa uuden opetusryhmän kanssa, on tilanne aivan vastaava. Vaikka ryhmän kesken tapahtuva positiivinen vuorovaikutus onkin yksi tärkeimmistä tavoitteista, sen asettaminen päätavoitteeksi työskentelyn tässä vaiheessa ei ollut järkevää. Tärkeämpänä tavoitteena oli se, että jokainen ryhmän jäsen sai tutustua kaikkien muiden ääniin, ulkonäköön ja olemukseen ja sitä kautta alkaa hahmottaa omaa itseään siinä tilassa ja niiden ihmisten kanssa jossa juuri sillä hetkellä olimme.

Näinkin yksinkertaisessa tilanteessa meistä jokainen on suurimmalta osalta tietämättään jonkinlaisessa roolissa. Tätä roolia ei tietenkään voi millään lailla rinnastaa niihin rooleihin, joita pedagogisessa draamassa käytetään. Jotta muut ryhmäläiset voisivat ymmärtää myöhemmin, milloin olet draaman vaatimassa roolissa, täytyy heillä olla jonkinlainen käsitys siitä, miten käytäytyt ja miten olet kun olet oma itsesi, ”omassa roolissasi”. Tämänkin vuoksi ensimmäisen harjoituksen tarkoituksena oli enemmänkin kulkea pois päin draamallisesta tekemisestä, jotta tilanteen tunnelma saatiin laukaistua ja suurin jännitys purettua pinnalta katsoen mitättömään tekemiseen. Ryhmän jäsenten helpottuessa ja vapautuessa myös heidän oma persoonansa tulee paremmin esiin ja ryhmän vuorovaikutus lähtee aidommin käyntiin.

Draamallisesti ryhmän ylimääräinen jäsen, fläppitaulu, oli toiminnassa voimakkaasti mukana. Se otti mukisematta vastaan muiden sanat eikä ollut uhkaava ketään kohtaan. Alkutilanne on aina yleensä sellainen, että kaikkia varmasti jännittää enemmän tai vähemmän laittaa itseään likoon. Niin myös nyt. Tällöin on mahdotonta kuvitella, että ryhmä kykenisi ryhmänä pääsemään yhteiseen todellisuuteen. Jokainen ryhmän jäsenistä hakee omaa paikkaansa ryhmässä tekemisillään ja tekemättä jättämisillään. Uskoisin että tilannetta helpottaneen sen, että jokainen pystyi tavallaan kommunikoimaan taulun kautta. Sijoittaessaan oman sanansa paperille, pystyi sen sijainnilla muihin sanoihin verrattuna kertomaan paljon, sanomatta silti sanaakaan. Näin ajateltuna ryhmä oli yhteisessä, näkymättömässä maailmassaan miettien eri sanojen suhdetta tunne-järki -maailmassa.

5.6 Ryhmä filosofian oppijoina

Annettu tehtävä ei aluksi vaatinut juurikaan filosofista päättelyä, eikä myöskään ryhmän huomioon ottamista. Oli vain päätettävä jokin henkilökohtainen asia joka liittyi ”hyvään elämään”. Ryhmän merkitys kasvoi vasta siinä vai-

heessa kun aloimme tekemisen jälkeen pohtia paperille kiinnitettyjen sanojen suhteita toisiinsa ja myös niiden suhteita järki-tunteet -akselilla. Kun ryhmälle oli annettu tehtäväksi esittää tekemisen aikana syntyneitä kysymyksiä, alkoi niitä tulla heti. Ryhmä oli hyvin innokasta puhumaan. Silti se ei tarkoittanut sitä, että ihmiset olisivat puhuneet toistensa päälle tai pitäneet liian pitkiä puheenvuoroja. Jos ryhmä koostuisi lapsista, olisi ongelma varmasti ollut tässä vaiheessa huomattavasti suurempi. Aikuisten kanssa tulimme toimeen aivan niillä peruskeskustelutaidoilla, jotka jokaisella oli jo valmiiksi.

Jos ryhmäämme olisi kutsunut tuolla hetkellä Tutkivaksi yhteisöksi olisi se saattanut olla hieman liian hienosti sanottu. Silti ryhmän toiminta täytti monta tutkivan yhteisön kriteeriä. Kohtasimme ongelmia ja pulmallisia tilanteita, puhuimme, kyseenalaistimme, havaitsimme erilaisia näkemyksiä, teimme yhteistyötä ja otimme nämä haasteet vastaan turvallisessa ympäristössä. Ryhmä keskusteli asioista vuolaasti ja ihmiset esittivät mielipiteitään innokkaasti osa enemmän ja osa vähemmän perustellen. Sen syvällisempää ajatusten vaihtoa ei syntynyt, eikä se vielä tässä vaiheessa varsinaisesti ollut tavoitteenakaan. Ehkä juuri tässä ryhmän toiminta jäi kaikista kauimmaksi tutkivan yhteisön ajatuksesta. Meillä ei vielä ollut yhteisiä tavoitteita. Emme vielä osanneet huolehtia yhteisestä rakentamisesta, keskustelun prosessista emmekä sen sisällöstäkään. Kaikki tuntuivat pohtivan aina kyseessä olevaa kysymystä vain omista lähtökohdistaan emmekä päässeet vielä tilanteeseen, jossa olisimme päässeet sille tasolle, jossa kaksi tai useampi ihmistä saavuttaa yhdessä jotain sellaista mitä kukaan ei olisi yksin tullut ajatelleeksi.

6 PATSAS

6.1 Toteutus

Toisessa tehtävässä jakaannuttiin kahteen ryhmään. Ryhmien muodostamisessa käytettiin hyväksi pientä leikkiä, jolla saatiin ihmiset vaihtelevaan paikkojaan niin että vieruskaverit vaihtuivat. Leikissä istuimme paikoillamme piirissä ja aloimme pyörittää päätämme vasemmalta oikealle. Aina kun sai katsekontaktin jonkun kanssa, piti vaihtaa paikkaa katsekontaktin kohteen kanssa. Leikki vapautti tunnelmaa ja osallistujat alkoivat tuntea toisiaan paremmin. Katsekontaktien otto loi läheisyyttä ja rohkeutta olla oma itsensä. Kun ryhmät oli saatu aikaan annoin tehtävän. Kummassakin ryhmässä yksi jäsenistä oli taiteilija joka muotoili kolmesta jäljellejääneestä patsaan jonka nimi oli "Hyvä elämä". Jottei ryhmässä syntyisi epätietoisuutta, määräsin kummassakin ryhmässä, kuka oli taiteilija ja ketkä muodostivat patsaan. Ryhmä sai kuitenkin kokonaisuudessaan osallistua teoksen suunnitteluun.

Kumpikin ryhmä sai suunnitella teosta tahollaan viisi minuuttia. Kun aika oli kulunut ryhmän 1 taiteilija muotoili oman patsaansa tilan etuosaan. Ryhmälle 2 annoin uuden tehtävän. Jokainen ryhmän jäsen otti taidekriitikon roolin. Kriitikot tulkitsivat yhdessä kahden minuutin ajan patsasta "Hyvä elämä", jonka Jyväskylän yliopisto oli tilannut kuuluisalta taiteilijalta. Mihin taiteilija oli työllään pyrkinyt, mitä tuntemuksia ja ajatuksia teos katsojassa herättää jne. Kun aika oli kulunut loppuun, selitti taiteilija vuorostaan mitä hän oli ajanut takaa muotoillessaan teosta. Lyhyen kommentointi- ja keskusteluhetken jälkeen patsas purettiin ja tilalle rakennettiin kilpaileva, ryhmän 2 ehdotus, ja vaihdettiin osat. Tekemisen jälkeen käytimme tapahtumia ja kokemuksia filosofisen keskustelun aineksina.

6.2 Suunnittelun teoriapohja

Toisen opetuskokonaisuuden tavoitteena oli loogisesti vaikeuttaa tehtäviä niin, että ryhmän jäsenet joutuisivat laittamaan itseään enemmän peliin. Harjoitteen aluksi ryhmä sekoitettiin siksi, etteivät ne jotka olivat saapuneet koulutukseen jonkun kanssa, joutuisi samaan ryhmään. Lisäksi samalla saatiin yksi pieni harjoite lisää, jolla pyrittiin draaman puolella laskemaan jännitystä. Ensimmäisessä tehtävässä ryhmä ei tehnyt mitään yhdessä, ainoastaan keskusteli. Toisen tehtävän tavoitteena oli saattaa ryhmän jäsenet fyysiseen kosketukseen toistensa kanssa. Myös tätä varten tämän tehtävän alkuun tehty paikanvaihtoharjoitus, jossa kaikki ryhmäläiset joutuivat ottamaan katsekontakteja muiden kanssa oli kohdallaan madaltamassa kynnyistä tässä siirtymässä. Draaman puolella tavoitteeksi asetettiin roolissa työskentelyyn tutustuminen. Filosofian puolella pyrittiin pääsemään syvemmälle tasolle hyvän elämän määrittelyssä.

Tavoitteet pedagoginen draama osalta:

- Uskalletaan toimia ryhmässä
- Otetaan rooli
- Uskalletaan esiintyä ryhmän kanssa

Tavoite filosofian opetuksen kannalta

- Päästään syvemmälle hyvän elämän määrittelyssä

Tämä harjoitus jatkoi vaikeusasteeltaan loogisesti ensimmäistä harjoitetta. Nyt kaikki joutuivat puhumaan jotain, tekemään jotain ja ottamaan myös jonkinlaisen roolin. Silti suorituspainee eivät olleet liian suuret. Missään vaiheessa kenenkään ei tarvinnut esittää mitään kenellekään, yleisöä ei ollut. Lisäksi kenenkään ei tarvinnut laittaa itseään likoon yksinään (pl. taiteilija), vaan jokainen sai ilmaista itseään osana ryhmää. Vaikka draamaopetukseen kuuluu olennaisena osana rooleissa työskentely, en halunnut painottaa sitä

kovin voimakkaasti missään harjoitteista. Rooleissa työskentelyn oppiminen tapahtuu käytännössäkin samalla tavalla kuin tuolloisen ryhmän kanssa. Tässäkään harjoituksessa ei tarvinnut patistaa ketään ottamaan kriitikon roolia, vaan se tuli itsestään. Osalla kriitikossa oli enemmän itseä mukana kuin toisella, mutta seuraavalla kerralla tilanne saattoi olla jo ihan toinen.

Filosofisella puolella saimme taas lisää rakennusaineita hyvän elämän määrittelylle. Taideteosta suunniteltaessa ryhmä joutui päättämään, millaisen lähestymistavan aiheeseen ottaa. Sääntö oli, että jollei yhteisymmärrystä ryhmän keskuudessa saavuteta, on taiteilijalla määräysvalta. Jo tässä suunnitteluvaiheessa kaikki joutuivat pohtimaan lisää hyvää elämää, perustelemaan ja selittämään ajatuksiaan ryhmälle ja kuuntelemaan toisten ajatuksia. Taideteoksesta jokaisen oli helppoa löytää ne aiheeseen liittyvät asiat, jotka olivat itselle jo ennestään tuttuja. Niillä oli helppoa saada juttu alkuun kriitikko-ryhmässä ja jatkoa tuli, kun kuunteli muiden selityksiä ja kommentoi niitä. Vaikka näin osallistujat saivat ehkä hyvinkin pinnallisia ajatuksia hyvästä elämästä, toimi tämä harjoituksen osa hyvänä ideoita luovana osiona. Kriitikki asioiden esittämiseen oli toivottavasti matalalla ja jos aikoi saada jotain sanotuksi, ei aina kerinnyt loppuun saakka miettimään miten viisaita sanoja suustaan päästi. Tällainen "brainstorming" on varmasti yksi hyviä puolia draamassa, ja täydentää vastakohtana hyvin Filosofiaa lapsille -ohjelman ajatusta perustelluista mielipiteistä. Myöhemmässä keskustelussa pystyttiin sitten perusteellisemmin pureutumaan tekemisen aikana esille pulpahtaneisiin ajatuksiin ja pohtimaan, kuinka paljon niillä oli tekemistä käsiteltävän aiheen kanssa.

6.3 Opettajan rooli pedagogisen draaman ohjaajana

Siirtyessämme tähän toiseen osioon, yritin selittää selkeästi lyhyen paikanvaihtoleikin säännöt. Kaikki sujuikin hyvin. Lämmittelyharjoituksen tärkeys selvisi koko suuruudessaan vasta arvioidessani jälkeenpäin koko opetusko-

konaisuuden onnistumista. Yksinkertainen leikki, jota moni kokeili ensimmäistä kertaa, loi hyvän tunnelman ja samalla paransi ryhmähenkeä. Kaikki tämä niin, ettei sanaakaan vaihdettu! On vaikeaa arvioida kuinka paljon ennen tätä yhdessä tehty harjoite vaikutti yhteishenkeen, mutta tämän paikanvaihtoleikin aikana ilmapiiri luokassa parani aivan selkeästi.

Varsinainen patsas-harjoite oli perinteinen draamaharjoite hieman kehiteltynä. Selitin harjoituksen kulun kokonaisuudessaan aikaansaaduille ryhmille. Kysymyksiin pyrin vastaamaan selkeästi ja pyrin korostamaan taas mielikuvituksen käyttöä. Koska tässä harjoituksessa vaadittiin jo roolinottoa, selitin niitä sääntöjä, joita tähän työskentelytapaan liittyy. Rosemary Linellin (1989, 8-16) mukaan heti ensimmäisellä kerralla uuden ryhmän kanssa pitäisi selvittää koko opetusjakson kulku ja säännöt. Itse päädyin kuitenkin tällaiseen tapaan, jossa selvitin säännöt harjoituskohtaisesti. Tämä palveli mielestäni työpajaa paremmin, ja toivoakseni oli myös selvempi tapa osallistujille. Linell sanoo, että selvät säännöt luovat suotuisimman maaperän draamaharjoitteita varten. Uskon että myös näin määrittelemäni säännöt toimivat hyvin.

Ajan, jonka ryhmät käyttivät tehtävään valmistautumiseen olin käytettävissä, mutta en tarkoituksellisesti ollut aktiivisesti suunnittelemassa. Neelands (1984, 27-31) pitää tärkeänä sitä, että opettaja antaa ryhmälle riittävästi itsenäisyyttä. Lisäksi hän korostaa opettajan velvollisuutta luoda oppimistilanteita, jotka ryhmä pitää haastavina. Tämän tehtävän kohdalla ryhmien tekemisen riemusta oli ilo huomata, että tehtävä varmasti koettiin sekä mielekkäänä että haastavana. Kun suunnittelu-aika oli kulunut loppuun, selvitin kummallekin ryhmälle vielä heidän paikkansa ja tehtävänsä ennen kuin ryhmät siirtyivät rooleihin.

Tekemisen aikana oli tehtäväni seurata tapahtumia ja tehdä niistä muistiinpanoja keskustelua varten. En osallistunut draamaan millään tavalla, vaan

konaisuuden onnistumista. Yksinkertainen leikki, jota moni kokeili ensimmäistä kertaa, loi hyvän tunnelman ja samalla paransi ryhmähenkeä. Kaikki tämä niin, ettei sanaakaan vaihdettu! On vaikeaa arvioida kuinka paljon ennen tätä yhdessä tehty harjoite vaikutti yhteishenkeen, mutta tämän paikanvaihtoleikin aikana ilmapiiri luokassa parani aivan selkeästi.

Varsinainen patsas-harjoite oli perinteinen draamaharjoite hieman kehiteltyinä. Selitin harjoituksen kulun kokonaisuudessaan aikaansaaduille ryhmille. Kysymyksiin pyrin vastaamaan selkeästi ja pyrin korostamaan taas mielikuvituksen käyttöä. Koska tässä harjoituksessa vaadittiin jo roolinottoa, selitin niitä sääntöjä, joita tähän työskentelytapaan liittyy. Rosemary Linellin (1989, 8-16) mukaan heti ensimmäisellä kerralla uuden ryhmän kanssa pitäisi selvittää koko opetusjakson kulku ja säännöt. Itse päädyin kuitenkin tällaiseen tapaan, jossa selvitin säännöt harjoituskohtaisesti. Tämä palveli mielestäni työpajaa paremmin, ja toivoakseni oli myös selvempi tapa osallistujille. Linell sanoo, että selvät säännöt luovat suotuisimman maaperän draamaharjoitteita varten. Uskon että myös näin määrittelemäni säännöt toimivat hyvin.

Ajan, jonka ryhmät käyttivät tehtävään valmistautumiseen olin käytettävissä, mutta en tarkoituksellisesti ollut aktiivisesti suunnittelemassa. Neelands (1984, 27-31) pitää tärkeänä sitä, että opettaja antaa ryhmälle riittävästi itsenäisyyttä. Lisäksi hän korostaa opettajan velvollisuutta luoda oppimistilanteita, jotka ryhmä pitää haastavina. Tämän tehtävän kohdalla ryhmien tekemisen riemusta oli ilo huomata, että tehtävä varmasti koettiin sekä mielekkäänä että haastavana. Kun suunnittelu-aika oli kulunut loppuun, selvitin kummallekin ryhmälle vielä heidän paikkansa ja tehtävänsä ennen kuin ryhmät siirtyivät rooleihin.

Tekemisen aikana oli tehtäväni seurata tapahtumia ja tehdä niistä muistiinpanoja keskustelua varten. En osallistunut draamaan millään tavalla, vaan seurasin kuinka ryhmän jäsenet olivat rooleissa, mitä toiminnan aikana ta-

6.4 Opettajan rooli filosofian opettajana

Opetustuokion jälkeen oli vaikeaa saada ryhmää rauhoittumaan ja pääsemään irti tekemisen mukanaan tuomasta kiihkosta. Siksi keskustelimmekin aluksi paljon siitä, miten tekeminen oli sujunut ja millaisia tuntemuksia se oli kenessäkin herättänyt. Opettajan on saatava rauhoitettua ylikierroksilla käyvä luokka jollain konstilla ennen kuin voi olettaa, että kukaan on valmis vastaanottamaan toisilta ryhmän jäseniltä yhtään tiedonmurua, oli ryhmän jäsenten ikä mikä tahansa. Kun aloin heti siirtyä kyselemään asioita joita tekemisen aikana oli tullut mieleen, liittyivät kaikki ajatukset juuri tekemiseen, ei varsinaisiin kysymyksiin. Niinpä hetken vapaamman keskustelun jälkeen ohjasin keskustelun tiukemmin filosofisten kysymysten pohtimiseen.

”Onko hyvä elämä iloista?” oli yksi kysymyksistä joka tuli ryhmän mieleen. Tämä kysymys heräsi siitä, että toisessa taideteoksessa oli ennakoasenteista poiketen jokseenkin vakava ja jylhä tunnelma. Keskustelu lähti käyntiin siten, että ryhmäläisten heitellessä harvakseltaan kysymyksiä, kysyin heti vastakysymyksen, kun ongelma hyvän elämän iloisuudesta tuli toisen kerran jossain muodossa ryhmäläisten suusta. Kysyin voiko surullisena elää hyvää elämää? Tästä eteenpäin opettajan rooli oli aktiivista seuraamista ja tarkkaavaisena olemista. Sprodin (1998, 466) mukaan opettajan on pitänyt etukäteen miettiä opetustuokion etenemislinjoja ja siihen liittyen mahdollisia opetustuokiota edistäviä kikkoja, vaikkei tunnin kulku etukäteen olekaan ennustettavissa. Kenties tärkeintä opettajalle on olla varuillaan ja valmiina kaikkeen. Hetket, jolloin keskustelu on tyrehtymäisillään, ovat kriittisimpiä. Silloin on punnittava mielessään kuinka pitkään odottaa seuraavaa kommenttia. Liian pitkä odotus saattaa aiheuttaa ryhmässä herpaantumista ja ajatusten eksymistä muihin tapahtumiin. Toisaalta on tärkeää antaa aikaa myös ajattelulle, sillä jollekin ryhmän jäsenistä tuo hiljainen hetki saattaa olla juuri se tarvittava, jolloin hän saa ajatuksesta kiinni. Reed (1992, 152-153) varoittaa opettajia kahdesta asiasta. Siitä että hän puhuu liikaa, ja siitä ettei

hän puhu lainkaan. Molemmissa tapauksissa tutkivan yhteisön tehokkuus hänen mukaansa laskee. Yritin itse pitää kiinni suunnitelmasta, jossa minulla piti olla aina vähintään yksi uusi näkökanta tai tarkentava kysymys annettavaksi keskusteluun siinä tapauksessa ettei muilta olisi rakennusaineita riittänyt. Tässäkin suunnitelmassa on elettävä tilanteessa hyvin mukana. Jokin kommentti, joka saattoi puoli minuuttia sitten olla osuva ja oivaltava, voikin olla nyt jo ohitettu ja mielessä pitäisi olla uusi ajatus.

Saman ryhmän kanssa pitempään työskennellessä alkavat jäsenten, sekä oppilaiden että opettajan tavat tulla tutuiksi. Opettajalle tästä on tietysti hyötyä, koska tietää millaisia kommentteja saattaa keneltäkin odottaa. Mutta tämä toimii myös toiseen suuntaan. Opettajan käyttäytymisen tulee olla erityisesti alussa loogista jotta ryhmälle selviää millaisilla säännöillä tunneilla pelataan. Mutta myöhemmässä toiminnassa ryhmän kanssa opettajan pitää osata suhtautua kriittisesti omiin toimiinsa. Lasten oppiessa millaisia kysymyksiä ja kommentteja opettaja missäkin tilanteessa esittää, alkaa myös oppilaiden ajatuskulku kulkea helposti samaa rataa tunnista toiseen. Koska filosofian opetuksessa lapsille yhtenä tavoitteena on kehittää ajattelua, täytyy siihen kiinnittää huomiota. Meidän ryhmämme oli tässä harjoituksessa vasta niin alkuvaiheessa, että tärkeintä oli pyrkiä pitämään keskustelun filosofinen taso niissä rajoissa joihin se tämän opetusmetodin mukaan on tarkoitettu. Selvää kehittymistä ensimmäisestä harjoituksesta oli jo tapahtunut.

6.5 Ryhmän toiminta pedagogisessa draamassa

Rauhallinen alkumme vaikutti ryhmään selkeästi niin, että odotukset todellisen tekemisen alkamisesta olivat korkealla. Paikanvaihtoharjoitteen aikana ja sen jälkeen, kun kerroin tulevasta harjoituksesta, ryhmästä huokui iloisuus ja innostus. Ryhmän jäsenet olivat rauhallisia ja kuuntelivat tarkasti ohjeitani, mutta silti ilmassa oli sähköisen odottava tunnelma. Tällaisen ilmapiirin aistiminen niin tiedostamattomasti kuin tiedostaenkin on huumaava kokemus

sekä opettajalle että ryhmälle ja on varmasti omiaan parantamaan motivaatiota. Ryhmän jakaminen kahtia sujui kivuttomasti, eikä tässä vaiheessa ollut havaittavissa minkäänlaisia ryhmiensisäisiä roolienottojakaan.

Kun ryhmät alkoivat suunnitella teoksiaan, alkoi tietysti tapahtua. Sillä, että yhdellä kummastakin ryhmästä, ”taiteilijalla”, oli tarvittaessa määräysvalta, oli tarkoitus aiheuttaa jännitettä ryhmien sisälle. Päällepäin tällaista vaikutusta ei ainakaan huomannut. Kaikki näyttivät olevan suunnittelussa mukana yhtä aktiivisesti niin puhuen kuin esittäenkin. Pohdin jälkeensä, olisiko tilanne ollut erilainen lasten kanssa. Kokemuksesta tiedän että usein joukossa on yksi jonka mielestä ”tää on tyhmää, en tee”. Miksi ryhmät nyt toimivat niin innolla? Uskoisin että suurin syy oli motivaatio, mutta heti perään olisin tarjoamassa tarpeeksi varovaista työskentelyn aloitusta ja ryhmän pientä kokoa. Kun koulussa tehdään draamaharjoitteita, saattaa koko ryhmä menettää toimivuutensa, jos yhdellekin jää huono kokemus ensimmäisestä draamakerhasta. Sen jälkeen häntä ei enää helposti huvita.

Ensimmäisen ”hyvä elämä” -patsaan kohotessa ja taidekriittikkoryhmän saapuessa paikalle pedagoginen draamamme oli käynnistynyt. Roolit olivat päällä voimalla. Patsaanosat selvästi välttelivät räpsyttämästä silmiään, kriitikot näkivät suuria teemoja ja maalailivat korkealentoisia tulkintoja taiteilijan nojaillessa boheemisti ja arvioidessa kättensä töitä. Oli rikollinen olo seurata tätä hiljaa ulkopuolelta pohtien, mitä lavalla oikeasti sillä hetkellä tapahtui. Jos olisi ottanut kenet tahansa ryhmästä ja vienyt pois, olisi tilanne menettänyt merkitystään. Tuon pari minuuttia ryhmä oli omassa maailmassaan, jossa pätivät ne säännöt, joita se koko ajan itse loi. Yhden kriitikon äänenpaino saattoi vaikuttaa siihen mitä toinen teoksessa näki ja jota ei ehkä muuten ikinä olisi tullut huomanneeksi. Draama tarjoaa juuri tällaisen elävän ja jatkuvasti muuttuvan tilan, jossa ihmiset ovat aktiivisia osallistujia ja on täten kaikkein yhteisöllisin taidemuoto. Yhteisöllisyys sisältää idean vastavuoroisuudesta, toimimisesta ja luomisesta yhdessä toisten kanssa (Courtney

1990, 23). Patsaan kuullessa jonkun kommentin hän saattoi alkaa tuntea, kuinka hänen kätensä asento todellakin edusti vapautta. Kumpaakaan näistä ei ehkä tapahtunut, mutta varmasti kymmeniä muita ajatuksia ja elämyksiä kävi ryhmän mielessä. Osa ehkä niin pikaisesti, ettei niistä jäänyt mieleen pysyvää merkintää, mutta osa saatiin talteen keskustelun aikana. Niinkuin elämässäkin käy.

Kun ryhmät vaihtoivat osia, tultiin rooleista tietysti pois ja keskusteltiin lyhyesti tapahtumista. Tilanteessa huomasi selvästi sen, että tämä vaihe ei ole sopiva kovin analyttiseen keskusteluun. Kaikki olivat vielä niin tekemisen huumassa, että kommentit koskivat ainoastaan sitä, mitä kukin oli tehnyt ja miten mikäkin oli sujunut. Toisaalta varmasti moni odotti jo innolla pääsevänsä kokeilemaan toista roolia. Kuvattuani tapahtumia edellisen kappaleen tavoin, saa varmasti kuvan loisteliaasta teatteriesityksestä ja sitähän tämä ei ollut. Jos videonauhalla katsottaisiin tapahtumia ilman ääntä, ei kukaan ulkopuolinen varmasti tajuaisi, mistä on kyse ja mitä tilanteessa oikeastaan yleensä tapahtuu. Kun toinenkin ryhmä oli saanut arvostella toisten patsaan lopetimme tekemisen ja aloimme valmistautua filosofiseen keskusteluun. Ennen sitä piti kuitenkin saada purettua juuri päätökseen saatu draama. Tämä on tärkeää, jotta ryhmän draamataidot kehittyisivät.

6.6 Ryhmän toiminta filosofian oppijoina

Tekemisen jälkeen oli aika istua alas ja rauhoittua keskustelemaan mielessä liikkuvista asioista. Päälimmäisinä mielessä olivat tekemiseen liittyvät havainnot ja tuntemukset. Ryhmäläiset keskustelivat niistä hyvin välittömästi ja arkisesti. Kun keskustelu sitten pakotettiin filosofisempaan suuntaan, muuttui ryhmä selvästi. Draaman aikana vallinnut spontaani tapahtumiin reagoiminen vaihtui hyvin nopeasti rauhalliseksi analyttisyydeksi. Yksilöiden välillä tässä siirtymisestä työtavasta toiseen on varmasti suuria eroja. Osa pystyy muuttamaan toimintatapojaan hetkessä, osalle tämä saattaa olla hyvinkin

vaikeaa. Tämän ryhmän kanssa ja tässä tehtävässä sopeutuminen sujui kuitenkin mielestäni nopeasti ja aidosti

Kun pääsimme alkuun, alkoi ryhmän toiminta ripeästi. Ensimmäisen harjoitteen jälkeinen keskustelu ja sen rakenne oli selvästi kaikilla mielessä. Tekemisen aikana mieleen tulleita ajatuksia ja valmiiksi muotoiltuja kysymyksiä tuli runsaasti. Tämä vaihe on selvästi sellainen, että siihen pitäisi muistaa aina varata tarpeeksi aikaa ja rauhaa. Ryhmän toimintaan vaikuttaa olennaisesti se, kuinka ohjaaja malttaa antaa jäsenten ajatusten muuttua sanoiksi. Hiljaisuus ei tarkoita sitä, etteikö mitään tapahtuisi. Saattaa tapahtua paljon vähemmän jos ohjaaja, tai miksei joku muukin ryhmän jäsenistä, ajattelee ääneen ja siten ohjaa muiden ajatuksia joko tarkoituksellisesti tai tarkoituksettomasti. Nyt ryhmä oli nopea ja runsassanainen. Syynä saattoi olla se, että draaman aikana jokainen oli kaksi minuuttia hiljaa kuunnellen muiden selitystä. Epäilen, että monet jäsenten mielissä olleet kysymykset olivat syntyneet juuri tuona aikana, kun ei itse voinut eikä tarvinnut keskittyä puheen tuottamiseen.

Jos palautetaan mieleen kuviossa 3 esitelty tutkiva yhteisö ja sen pääpiirteet, huomataan että ryhmän toiminta oli oikealla tiellä. Vaikka tuossa tilanteessa ihmiset selvästi miettivät, mitä he itse ajattelivat ja kokivat, oli tavoitteena kuitenkin yhteistyöllä saada vastauksia niihin ongelmiin jotka ryhmä koki kiinnostaviksi. Edelleen ryhmän ongelmana olivat liian valmiit vastaukset ja omien mielipiteiden kyseenalaistamisen puute. Tämä tuli hyvin esille pohtiessamme ”Onko hyvä elämä iloista” -kysymystä. Ryhmä ei uskaltanut alkaa spontaanisti ehdottelevaan ja perustelevaan näkemyksiä, vaan ensimmäinen reaktio kysymyksen esittämisen jälkeen oli luova hiljaisuus. Tämän hiljaisuuden aikana varmasti kukin meistä ratkaisi ongelman yrittäen saada vastauksen jonka oli ”oikea”. Sellainen vastaus, jonka saattoi esittää ryhmälle ja saada siltä hyväksyntää. Vastaus, jolle ei naurettaisi ja jota ei tarvitsisi enää sen jälkeen miettiä. Ainakin minä tein niin ja epäilen muiden-

kin tehneen, sillä erilaisia näkemyksiä oli aina hyvin vähän riippumatta kysymyksestä. Tilannetta kuvaa hyvin ajatus johon itse havahtuin: tiedän jo vastauksen, nyt vaan pitää miettiä miten siihen pääsen. On mahdotonta edes ajatella, että tällaisella ennakoasenteella olisi mahdollista saavuttaa tutkivan yhteisön määrittävät kriteerit. En tässä väitä, että muut ryhmässä olleet olisivat syyllistyneet samanlaiseen mielen laiskuuteen. Silti jos ryhmässä on yksikin jäsen joka ei ole avoin uusille ajatuksille eikä ole valmis kyseenalaistamaan omia näkemyksiään, vaikeuttaa se koko ryhmän toimintaa olennaisesti.

7 OMANTUNNON KYSYMYKSET

7.1 Toteutus

Tähän harjoitteeseen ryhmien kokoonpanoa muutettiin jälleen sekoittamalla ihmiset leikin avulla. Muodostettiin jälleen kaksi neljän hengen ryhmää. Ryhmän jäsenille annettiin kullekin oma numero 1-4. Kummastakin ryhmästä poistui henkilö numero 1 ensiksi luokasta. Ennen kuin he poistuivat, kerroin heille mikä heidän roolihenkilönsä oli, esim. "Olet 35-vuotias perheenisä". Tämän jälkeen kerroin tilanteen kummankin ryhmän jäljellejääneille kolmelle ihmiselle. Ensimmäinen ongelma oli seuraavanlainen: "Perheenpäänä työskentelet kiinnostavassa ja haastavassa työpaikassa 8-16 -periaatteella, mutta palkka on huono. Nyt sinulle on tarjottu erittäin hyvin palkattua virkaa, mutta töitten määrä kasvaisi rutkasti ja työtehtävät olisivat vain silloin tällöin kiinnostavia. Sinun on tehtävä päätös kummanko valitset?" Seuraavaksi kerroin ryhmien numeroille 2, että heidän tulisi vakuuttaa päähenkilö pysymään nykyisessä työpaikassaan, koska se on kuitenkin työtä, josta hän pitää. Kolmosille tuli tehtäväksi käännättää ajatukset uuden työn hyviin puoliin, siihen että runsaammalla rahalla perhe voisi toteuttaa aiemmin mahdottomia unelmia ja myös siihen, että myöhemmin varmasti harmittaa, jos nyt ei kokeile. Neljäs patisti pysymään nykyisessä työssä, sillä vaikka elämä onkin välillä kituuttamista, on ainakin aikaa perheelle. Omatunnoilla oli pari minuuttia aikaa keksiä ja kehittää ajatuksia ja näkökulmia, joilla he pystyisivät mahdollisimman hyvin perustelemaan kantansa ja näin suostuttelemaan päähenkilö puolelleen.

Tämän jälkeen pyysin ykköset käytävästä ja kerroin heille saman ohjeistuksen kuin muille aiemmin, eli varsinaisen ongelman. Lisäksi kerroin, että nyt omatuntosi kertoo sinulle kolmenlaisia erilaisia ajatuksia asiasta. Tarkoitukseni on löytää ongelmaan sellainen ratkaisu, jolla parhaiten pystyt roolis-

sasi pääsemään kohti hyvää elämää. Nyt jokaisella ryhmän jäsenistä oli vuorollaan puoli minuuttia aikaa kertoa oma ratkaisunsa ongelmaan ja yrittää saada suostuteltua ykkönen "puolelleen". Kun ykkönen oli kuullut kaikkien kolmen perustelut, hänellä oli hetki aikaa miettiä päätöstään ja sitten kertoa se muille perusteluineen. Tätä harjoitusta teimme neljä kierrosta niin, että jokainen pääsi kokeilemaan päätöksentekijän roolia. Joka kerralla tilanne ja ongelma oli tietysti erilainen.

Yllättävintä ohjaajan kannalta oli se, kuinka innokkaasti "omatunnot" yrittivät ajaa omaa näkökantaansa. Välillä suorastaan näytti, että päähenkilö jää omantunnon jalkoihin ihan kirjaimellisestikin. Omatuntojen puheenvuoroiksi kokeilimme erilaisia aikoja 15 sekunnista aina noin puoleentoista minuuttiin. Optimiksi osoittautui noin minuutti. Siinä ajassa ehti kuulemma kertoa kaiken tarpeellisen, muttei tule paniikkia siitä, ettei ehdi vielä itse asiaan, kun aika on jo loppu.

7.2 Suunnittelun teoriapohja

Kaksi ensimmäistä päivän aikana tehtyä harjoitetta olivat olleet totuttelua draamapedagogiikan menetelmiin. Tässä kolmannessa harjoituksessa päästiin draamaan kokonaisvaltaisemmin. Suunnittelun perustaksi otin Boltonin esittämän kuvion draaman elementeistä (kuvio 1, s.7). Tavoitteenani oli luoda tilanne, jossa kaikki kahdeksan elementtiä olisivat läsnä työskentelyssä. Jotta näin olisi myös käynyt, piti tehtävään sisältyä jonkinlainen ongelma johon tekemisen myötä saataisiin vastaus. Lisäksi oli tärkeää, että toiminta suoritettiin roolissa. Suunnittelussa lähdin purkamaan elementtejä niin, että keskeisimmäksi nousi jännite ja sen manipulointi. Aikaa rajoittamalla luotiin tietty selkeä kehys, jonka puitteissa tapahtumien tuli loppua. Tila oli tässä draamassa hyvinkin rajallinen. Vaikka periaatteessa henkilöillä oli tilaa yllin kyllin, todellisuudessa katsekontakti ja intensiivinen kahden hengen välinen tilanne rajasi tilan hyvin pieneksi. Myös tämä osaltaan lisäsi jännitettä. Teh-

tävän suunnittelussa pystyi myös vaikuttamaan siihen, miten paljon korosti vastakohtia. Nyt vastakohtiin törmäsi niin ”omatuntojen” ja päähenkilön välisissä tulkinnoissa kuin myös kumpikin osapuoli oman päänsä sisällä kamppaillessaan omien ja roolihenkilön valintojen välillä. Kieli ja ääni liittyivät olennaisina osina rooleissa oloon. Suunnittelussa päätin vielä kärjistää tilannetta niin, että keskustelutilanteessa toinen on aina hiljaa. Tällöin ilmeet, eleet ja kehon kieli piti tulkita tarkasti ja käyttää oman äänensä nyansseja mahdollisimman vakuuttavasti. Entä miten sitten lisätä merkityksen tajua? Kuinka voi etukäteen vaikuttaa siihen, että osallistujat kokevat tekemisensä draaman aikana merkitykselliseksi? Pohdittuani tätä tulin siihen tulokseen, että opettajana minulla on suurin vastuu juuri tästä. Omalla eläytymisellä ja aidolla innostuksella pystyy parhaiten luomaan ilmapiirin, jossa tekemisellä on merkitys. Lisäksi se, että pyrkii aina luomaan mahdollisimman haastavia ja mielekkäitä opetuskokonaisuuksia ohjaa osallistujia parempaan eläytymiseen.

Tavoitteina pedagogisessa draamassa olivat

- Roolin suunnittelu ja ottaminen
- Eläytyminen roolihenkilöksi
- Kehon kieli

Filosofian opetuksessa keskeisin ongelma

- Onko hyvä elämä absoluuttista?

Tässä harjoituksessa joutui jokainen toimimaan roolissa. Päätöksenteko oli ainakin etukäteen ajateltuna kova paikka kenelle tahansa, mutta tässäkin, kuten draamassa aina pitäisikin, ihmiset pystyivät piiloutumaan roolihahmonsa taakse tarvittaessa täysin. Lisäksi monesta huomasi, että haastavinta tehtävässä oli juuri toiseksi ihmiseksi muuttuminen. Vaikka olisikin ollut selvillä millaisen ratkaisun itse olisi tilanteessa tehnyt, saattoi huomata, että roolihahmo tekikin toisen valinnan. Tästä päästiin harjoituksen jälkeisessä

keskustelussa oivallisesti siihen kysymykseen, koostuuko hyvä elämä joistain absoluuttisista arvoista, vai ei? Mistä johtuivat erilaiset valinnat päähenkilöiden pyrkiessä kohti hyvää elämää?

7.3 Opettajan rooli pedagogisen draaman ohjaajana

Tämän draaman suunnitteluun ja etukäteissuunnitteluun kului aikaa melko paljon. Yksi vaikeimmista ja aikaavievimmistä tehtävistä oli kehittää jokaiseen ongelmaan neljä erilaista ratkaisumallia, jotka olisivat olleet realistisia. Eri vaihtoehtoja suunniteltiin neljä siksi, että emme etukäteen tienneet kuinka paljon osallistujia työpajaan saapuisi. Kun omantunnon ääniä tarvittiinkin vain kolme, jätin mielestäni huonoimman ehdotuksen esittämättä. Luokkaa opettaessa osallistujien määrä on helpompi ottaa huomioon, mutta monesti opettaja saattaa joutua muuttelemaan suunnitelmiaan jos joku tehtävä on suunniteltu vaikka neljällä jaolliselle joukolle ja joku on kipeänä. Tällaiset yksityiskohdat saattavat tuntua merkityksettömiltä, mutta niiden merkitys oppimisen ja draaman onnistumisen kannalta saattavat olla ratkaisevia. Draaman herkkä rakenne ei siedä kovin suuria ylimääräisiä odotteluja, opettajan hättääntymisiä tai muita ylimääräisiä häiriötekijöitä. Tämän draaman osalta suunnittelin ajankäytön ja oman esiintymiseni tarkemmin kuin edeltävissä harjoitteissa, koska pidin tehtävää ryhmän tason huomioon ottaen melko vaativana

Patsas-draaman purkamisen jälkeen siirtyminen hieman erityyppiseen harjoitteeseen sujui melko vaivattomasti. En kertonut tulevan harjoitteen kulkua kokonaisuudessaan, vaan käytin tietoisesti hyväkseni pientä salailua luodakseni draamalle tiukemman, jännittävämmän kehyksen. Pyrin kuitenkin olemaan puheissani selkeä ja looginen, jotta kaikki olisivat ymmärtäneet mahdollisimman hyvin millaisessa roolissa kenenkin tuli kulloinkin toimia. Koska draama oli luonteeltaan sellainen, etten itse pystynyt enää toiminnan aikana vaikuttamaan sen etenemiseen enkä sisältöön, oli kaikki tehtävä etu-

kätehen jotta tavoitteisiin olisi päästy. Tehtävä oli siis suunniteltava teemaltaan ja rakenteeltaan sellaiseksi, että se oli osallistujille kiinnostava. Toisaalta minun ohjaajana piti huolehtia siitä, että loin ennen tekemisen alkua ilmapiirin, joka motivoi ja innosti ryhmäläisiä paneutumaan tehtävään mahdollisimman hyvin. Omalla innokkuudellani, voimakkailla katsekontakteilla ja rohkaisevilla lausahduksilla pyrin vaikuttamaan osallistujiin niin että hekin olisivat kokeneet tekemisen ja oman roolinsa merkityksekkääksi.

Toiminnan aikana en siis pystynyt paljoa vaikuttamaan tapahtumien kulkuun, hieman kuitenkin. Toimin eräänlaisena puheenjohtajana pitäessäni huolta siitä, että pysyimme aikataulussa, ja ohjatessani kulloistakin päähenkilöä oikeaan paikkaan oikeaan aikaan ja selittäessäni mitä seuraavaksi tapahtuu. Joidenkin kohdalla huomasin, että heidän rooliin pääsemisensä oli vaikeaa. Niissä tilanteissa en osannut oikein auttaa tarpeeksi. Yritin olla mahdollisimman luonteva ja auttaa omalla puheellani ja käytökselläni ihmisiä pääsemään paremmin rooliin, mutta aina tämä ei riittänyt.

7.4 Opettajan rooli filosofian ohjaajana

Kolmas opetustuokio oli luonteeltaan intensiivinen ja vauhdikas. Siitä huolimatta en ohjaajana törmännyt ryhmän rauhoittamisessa samanlaisiin ongelmiin kuin edellisen toiminnan jälkeen. Syynä ei ollut se, etteikö tekeminen olisi ollut kiinnostavaa ja mukaansatempaavaa. Suurin osa mielti selvästi jo tekemisen aikana tai ainakin heti sen jälkeen, mistä omat ja roolihahmon käyttäytymiserot johtuivat.

Niin tässä kuin aiemmissakin harjoitteissa myös ennakkosuunnittelu kuuluu tärkeänä osana filosofianopettajan tehtäviin. Vaikka filosofiaa lapsille on hyvin oppijalähtöinen opetusmetodi, täytyy opettajalla olla jonkinlaisia tavoitteita kutakin oppituntia varten. Tavoitteiden asettaminen ei sinällään ole vaikeaa. Sellaisten tuntien suunnitteleminen, joilla tavoitteisiin päästäisiin oi-

kein menetelmin sen sijaan on. Tavallisilla oppitunneilla opettaja pystyy johdattelemaan tunnin kulkua niin, että oppimistavoitteisiin päästään. Tämä siksi, että opettaja tietää valmiiksi ”oikeat vastaukset” ja luokan tehtävänä on vain oppia ne. Filosofiaa lapsille –tunneilla tilanne on monella tapaa erilainen. Opettajan ollessa yksi ryhmästä hän ei voi alkaa pakottaa keskustelua ennalta haluamalleen uralle tai silloin hän ei mielestäni pelaa oikeilla pelisäännöillä. Sprod (1998, 465–466) tiivistää, että opettajan on tärkeää malttaa tietojensa ja mielipiteidensä esittämistä jos on olemassa hyvä mahdollisuus, että ryhmä itse ajan ja sopivien rohkaisuiden jälkeen oivaltaa ne. Itselläni filosofisten tavoitteiden asettelu kaikissa näissä opetustuokioissa oli hankalaa. Osaltaan varmasti siksi, että en ollut aivan varma pitäisikö tavoitteiden liikkua tällä tasolla missä ne näissä harjoitteissa nyt olivat, vai olisiko tavoitteeksi pitänyt jonkin tehtävän kohdalla asettaa esim. induktiivinen päättely. Uskoisin tällaisen ongelman olevan melko yleinen filosofian opetuksessa. Opettajalla tulisi olla selkeä kuva tunnilla käsiteltävistä asioista, mutta kun niistä aletaan keskustelemaan, saattaa joskus kokeneempikin opettaja seota ajatuksissaan.

Tässä viimeisessä harjoitteessa pyrin siihen, että osallistujat joutuisivat jo tekemisen aikana pohtimaan ratkaisujensa perusteita mahdollisimman syvällisesti. Ajattelin, että mitä perusteellisemmin osallistujat joutuvat pohtimaan omia valintojaan jo draaman aikana, sitä helpompi heidän on alkaa miettiä valintoihin liittyviä ongelmallisuuksia varsinaisen filosofisen osion aikana. Näin tuntuikin käyneen, sillä heti kun aloimme purkaa ajatuksia ja kysymyksiä, joita draaman aikana ryhmäläisten mieliin oli noussut, tuntui jokaisella olevan jotain mielessään.

7.5 Ryhmän toiminta pedagogisessa draamassa

Tietty vapautuneisuus, jonka edellinen onnistunut draama oli luonut, edesauttoi taas ryhmää tässä hieman vaativammassa harjoitteessa. Selvittäessä-

ni draaman rakennetta ja etenemistä kaikki kuuntelivat tarkkaavaisesti ja kaikesta pystyi aistimaan, että ihmiset olivat tosissaan.

Draamallisesti ajateltuna tässä tehtävässä ei ollut ryhmää, jos tulkinta vie-
dään äärimmäisyyteen. Kyse oli yhden ihmisen päätöksen muotoutumisesta.
Kaikki tilanteet, joita draamatilassamme koettiin olivat kahdenkeskisiä ta-
pahtumia päähenkilön ja omantunnon välillä. Omatunnon tehtävä oli miettiä
niitä keinoja, joilla hän pystyi vaikuttamaan päähenkilön valintoihin halua-
mallaan tavalla. Oikeastaan hän oli markkinamies, joka yritti myydä omaa
näkemystään mahdollisimman tehokkaasti. Ja erilaisia kauppiaita draamojen
aikana tilassamme näkyikin. Myyntipuheet oli tarkasti räätälöity kulloistakin
tapausta varten ja kaikki puheääntä ja eleitä myöten oli hiottu sellaisiksi, että
päähenkilö saataisiin varmasti vakuuttuneeksi juuri tämän vaihtoehdon oi-
keellisuudesta. Päähenkilön osana oli käydä sisäistä kamppailua omien en-
nakkoasenteiden ja erilaisten omatuntojen äänien aiheuttamassa paineessa.
Vaikka tilanteet olivatkin kahdenkeskisiä, toi tilanteisiin lisäväriä se, että
kaikki omatunnot kuulivat toistensa puheet ja näkivät, kuinka päähenkilö mi-
hinkin kommenttiin reagoi. Tämä vaikutti selvästi omatuntojen käytökseen ja
loi olon siitä, että nuo kolme omatuntoa ja yksi päähenkilö muodostivat ryh-
män.

Omatunnoilla oli helpompi työ päästä rooliin. Heillä oli selkeä näkökanta asi-
aan ja tietty aika suunnitella, mitä kaikkea se merkitsi. Päähenkilöllä oli tie-
tysti myös selkeä rooli, jota oli aikaa rakentaa. Sen kuitenkin selkeästi sotki
hetki jolloin hänet kutsuttiin takaisin opetustilaan ja kerrottiin varsinainen on-
gelma. Tämän huomasi draaman aikana selkeästi siitä, että omatunnot olivat
selvästi omassa maailmassaan, mutta päähenkilöillä oli vaikeuksia päättää
sitä kuka päätöksen tekee, hän itse vai roolihenkilö. Tosin tässä saattaa olla
tulkintavirhekin, sillä päähenkilöthän eivät puhuneet eivätkä elehtineet juuri
yhtään, joten olen saattanut osittain tulkita tapahtumia väärinkin.

7.6 Ryhmän toiminta filosofian oppijoina

Tämän draaman jälkeinen keskustelu liittyi juuri niihin teemoihin, joihin olimme sen etukäteen ajatellutkin. Useimmat ihmiset olivat jotain roolia tehdesään törmänneet siihen ongelmaan, että roolihahmo edusti jotain aivan muuta näkökantaa kuin mitä itse ajatteli. Tämä aiheutti tietysti suuren ristiriidan riippumatta siitä pitikö vakuuttaa toinen jostain vai tehdä päätös. Jälkimmäinen näistä vaihtoehtoista johdatti meidät kuitenkin lopullisten kysymysten äärelle. Eli tilanteeseen, jossa osallistujat huomasivat tekevänsä hyvää elämää tavoitellessaan eri päätöksen roolissa kuin olisivat tehneet omalla itsenään. Kertooko tämä jotain hyvän elämän luonteesta?

Kolmas filosofinen keskustelumme oli vilkas ja sen aikana pääsimme ehkä taas hieman lähemmäksi Lipmanin kaavailemaa tutkivaa yhteisöä. Sen puolesta puhuu ainakin se, että en ollut äänessä yhtä paljoa kuin aiemmissa keskusteluissa. Ryhmä synnytti keskustelun ja antoi sen rönseyllä edellisiä keskusteluja vapaammin. Dialogissa mietittiin paljon sitä missä vaiheessa päätös muuttuukin toisenlaiseksi päätökseksi. Jonkun esittäessä, että hyvä elämä on perheelliselle sitä ja tätä, alkoivat muut muuttaa tilannetta vähitellen toiseksi ja joka käänteessä mietittiin vieläkö päätös olisi sama. Toinen paljon keskustelua herättänyt asia oli se kun aloimme miettiä onko olemassa joitain sellaisia osia jotka löytyisivät kaikista ”hyvistä elämistä”. Keskusteluringissämme virisi päättelyä ja todisteita suuntaan ja toiseen. Lipmanin (1998, 277-281) mukaan dialogi tavoittelee opetustilanteessa kahdenlaista yhteyttä. Asioiden tarkoituksille etsitään yhteyksiä muilta ryhmäläisiltä, mutta aina kun joku sanoo jotain syntyy myös sosiaalinen yhteys edellisen puhujan kanssa. Tämä jälkimmäinen on tärkeä ryhmän hengen ja solidaarisuuden syntymisen kannalta.

8 POHDINTA

Opetustuokit antoivat paljon vastauksia mutta nostattivat toisaalta mieleen paljon kysymyksiäkin. Lähdin työssäni hakemaan vastausta siihen, kuinka hyvin pedagoginen draama ja filosofiaa lapsille pystyvät täydentämään toisiaan. Opetustuokit pidettyäni ja ne analysoituani olen sitä mieltä että hyvin. Yltiöpositiivisesti en kuitenkaan kokemuksiin suhtaudu. Suurimmat ongelmat näiden kahden yhteistyössä osuvat oppituntien luonteisiin. Siinä missä filosofian tunneilla pohdiskelu ja rauhallisuus pitävät tunnelman hillittynä, draamatunneilla meno saattaa usein yltyä vauhdikkaaksikin. Ainahan näin ei tietysti ole, mutta tuo erilaisuus estää metodien samanaikaisen käytön. Hyviä tuloksia kuitenkin saadaan varmasti aikaan yhdistämällä nämä kaksi tutkimuksessa esitetyllä tavalla, toista tapaa toisen rakennusaineina käyttäen. Opetustuokioissamme onnistuimme tässä mielestäni hyvin. Pedagogiseen draamaan kuuluu osana reflektiivinen keskustelu, jonka tarkoituksena on syventää oppimista. Nyt tarkoituksena oli korvata tuo keskustelu filosofiaa lapsille -opetuskeskustelulla. Tämä ei onnistunut, sillä draama vaati edelleen oman purkamisensa ennenkuin toiminta saatiin päätökseen ja pystyttiin siirtymään filosofiseen keskusteluun. Tämä keskustelu oli kuitenkin hyvin intensiivistä, johtuen paljolti varmasti sitä edeltäneestä yhteisestä kokemuksesta.

Tutkimuksessa olisi voinut käyttää erilaisiakin metodeja. Suorittamalla osallistujille haastatteluja tai kyselyitä olisin voinut saada useasta asiasta pikkutarkempaa tietoa. Tällä kertaa ryhmän koko oli niin pieni, että otos olisi ollut kyselyä varten ehkä liian pieni, jolloin tulosten vääristymät olisivat saattaneet olla suuriakin, vaikka kysymykset olisikin suunniteltu hyvin. Jos nyt suunnittelisin tämän tutkimuksen aloittamista, harkitsisin vakavasti haastattelujen tekemistä. Uskoisin, että niillä olisin saanut tutkimukseeni lisää syvyyttä saadessani osallistujien mielipiteitä ja kokemuksia kartoitettua. Nyt tunsin hetkittäin olevani solmussa omien pohdintojeni kanssa, ja kerätty tieto olisi varmasti auttanut noina hetkinä selkiyttämään ajatuksia. Silti olen tyytyväi-

nen, että tein tutkimuksen nyt valitsemallani tavalla. Loppujen lopuksi sain itse hyvän kuvan siitä, mitä opetustuokioissa missäkin vaiheessa tapahtui ja kuinka asiat menivät. Toivottavasti olen saanut tekstissäni välitettyä lukijoille noita oivalluksia ja ajatuksia.

Vaikka kumpaakin opetustapaa esitellessäni olen useaan otteeseen korostanut sitä kuinka ne ovat oppilaskeskeisiä, sai opetustuokioita suunnitellessa huomata sen että opettajan työtä tämä seikka ei vähennä. Vastuu oppisisällöistä on edelleen opettajan harteilla. Kummassakin metodissa (yhdessä tai erikseen) on suuri vaara että ne menevät pieleen vain siksi, että opettaja ei malta nähdä tarpeeksi vaivaa. Opettajalla tulee olla hyvä ote ryhmästä ja motivaatiota suunnitella oppisisällöt, teemat ja tunnit hyvin. Muutoin tunnit ovat varmasti kiusallinen kokemus niin oppilaille kuin opettajallekin. Ryhmän yhteistyön kannalta opetusmenetelmät tukevat toisiaan ryhdikkäästi. Tekemisessä saatu yhteinen kokemus antaa filosofiselle keskustelulle hyvän pohjan joka täydentyy keskustelun aikana. Sen lisäksi että ryhmä muokkaa omia näkemyksiään asioista, lujittuivat sen sosiaaliset yhteydet varmasti. Edellä luetellut seikat tukevat myös yhtä oivallusta joka väistämättä tuli mieleen opetustuokioita analysoidessani. Vaikka opetusmenetelmät ovatkin pääasiassa suunnattu lapsille ja nuorille, toimivat ne mainiosti myös aikuisten kanssa.

Pedagogisella draamalla ja filosofiaa lapsille -ohjelmalla on näistä opetustuokioista saamieni kokemusten perusteella runsaasti annettavaa niin oppilaille kuin opettajallekin. Yhdessä näkisin nämä kaksi kokemani perusteella parhaiten toiminnassa juuri näin päin kuin niitä opetustuokioissamme kokeilimme. Draamalla saadaan ongelmista esille erilaisia puolia kuin pelkällä keskustelulla. Kun näitä kysymyksiä sitten pohditaan filosofisen keskustelun kautta, saatetaan taas saavuttaa jotain erilaista. Joku voisi tietysti väittää, että samalle kokemukselle perustuva keskustelu on yksipuolisempaa, kuin jos keskustelu aloitettaisiin tilanteessa jossa osallistujien ajatusmaailmat ovat enemmän omia. Epäilen kuitenkin, että juuri oppimiskokemus ja mielen-

kiintoisuus ovat kokemassamme mallissa voimakkaammat. Tässä muodossa metodien yhdistäminen aivan nuorimpien oppilaiden kanssa voi olla sekavaa. Luulenkin, että järkevämpi tapa olisi pitää draamatunti erillään ja sen jälkeen filosofian tunti erikseen. Tämä ei tarkoita sitä, etteikö metodeita käytettäisi toistensa kanssa. Tämä ainoastaan selventäisi tapahtumia nuorimmille. Myöhemmin nämä kaksi voitaisiin kenties yhdistää samalla tunnilla tapahtuviksi.

Ajattelun kehittymistä oli valitsemallani tutkimustavalla lähes mahdotonta aukottomasti havainnoida. Huomasin kuitenkin, että draamatyöskentelyn motiivoina ihmiset pureutuivat ongelmiin hyvin intensiivisesti. Omakohtainen kokemus tuo oppimisen hyvin lähelle ja oikeat asiat, jotka myös vetoavat sekä tunteisiin että mielikuvitukseen, koetaan tärkeinä. Tämän uskoisin vaikuttavan siihen, että ajatteluun saadaan uusia rakennuspalikoita, jotka ovat hyvin vahvoja. Työskentelytapojen vuorottelu lisäsi myös jännitettä ryhmässä ja ohjaajana huomasin, että osallistujat jaksoivat keskittyä kumpiinkin harjoitteisiin erittäin hyvin, kun välillä työskenneltiin toisenlaisen tehtävän parissa.

Vaikka tämä tutkimus tuntuikin suurelta urakalta, tajusin silti vasta raapaiseeni asioiden pintaa. Sekä draama että filosofian opetus lapsille ovat niin monimuotoisia, niin täynnä erilaisia toteutusmahdollisuuksia, että mahdollisuuksia erilaisiin tutkimuksiin on rajattomasti. Ajattelutaitojen kehittymisen vertailu metodien välillä olisi haastava, mutta mielenkiintoinen aihe. Käytännöllisistä aiheista itselleni kiinnostavimpia olisi tutkia P4Cn sopivuutta aikuiskoulutukseen sekä kehittää spesifejä draamaharjoitteita filosofian opetusta varten. Erittäin mielenkiintoista olisi uusia tutkimus niin, että ryhmä koostuisi vaikkapa 12 vuotiaista lapsista, ja sen jälkeen katsoa, olivatko tässä tutkimuksessani saamat tulokseni niin relevantteja kuin ajattelin.

Selvitellessäni itselleni niitä seikkoja, joista pedagoginen draama ja Filosofiaa lapsille koostuvat, löysin runsaasti yhteneväisyyksiä. Suurin osa näistä yhteneväisyyksistä liittyi työskentelyn ulkoisiin puitteisiin ja toimintaan. Opettajan rooli on hyvin samanlainen ja oppimistilanteissa on paljon yhteneväisyyksiä. Tärkein yhteneväisyys on kuitenkin tavoite. Kummallakin metodilla on useita tavoitteita, mutta yhtenä niistä on lasten ajattelutaitojen kehittäminen. Tästä löytyy mielestäni vastaus sille, miksi nämä aiheet ovat niin ajankohtaisia juuri nyt. Ihmiset ovat nykyään hyvin voimakkaasti yksilöitä. Pidetään tärkeänä sitä, että jokaisella on mahdollisuus vaikuttaa omaan hyvinvointiinsa ja olemiseensa. Jokaisella tulee olla valinnanmahdollisuus ja niinpä nuortenkin oletetaan ottavan vastuu omasta elämästään hyvin varhaisessa vaiheessa. Valinnanvaraa ja vapautta joskus suorastaan tuputetaan nuorille. Vapauden tulisi kulkea käsikädessä vastuun kanssa ja juuri tähän mielestäni liittyy osaltaan ajattelutaitojen kehittäminen. Koska ihmisten oletetaan ajattelevan enemmän, täytyy heitä myös kasvattaa ajatteluun.

Työskentelyn aikana mielipiteeni monesta asiasta muuttui, osa mielipiteistäni vahvistui. Pedagogisen draaman vahvuus on mielestäni aina ollut se, että siinä liikutaan niin vahvasti mielikuvituksen puolella. Silti sitä kautta löydetään toimintamalleja, jotka pätevät myös todellisen maailman tilanteissa. Filosofiaa lapsille -ohjelmassa hyvää on mielestäni se, että lasten luontainen ihmettelykyky pyritään pitämään aktivoituna. Ilman ihmettelyä ei synny aitoja kysymyksiä eikä kyseenalaistamista. Käytännön opetustyössä olen törmännyt samoihin ongelmiin kuin niin moni muukin opettaja. Filosofinen keskustelu näyttää paperilla miellyttävältä sanaparilta, mutta kun sitä harjoitellaan parinkymmenen innokkaan ala-astelaisen kanssa, ei ainakaan aluksi voi puhua rennosta ja miellyttävästä oppimistilanteesta. Samoin en liene ainut ilmaisutaidon opettaja, jonka into pedagogista draamaa kohtaan on hiipunut muutamassa oppitunnissa. Pikkunäytelmiä ja leikkejä on niin paljon helpompaa vetää. Silti kummassakin tapauksessa meillä opettajina on vastuu siitä,

että tarjoamme hyviä ja harkittuja opetuskokonaisuuksia, emmekä hoida opetustyötämme välinpitämättömästi.

Koulu muuttuu, se ei ole uutta. Osana yhteiskuntaa sen tuleekin vastata niihin muutospaineisiin, joita sille asetetaan. Tällä hetkellä lasten ajattelutaitojen kehittäminen koetaan tarpeelliseksi, mutta hyvät neuvot ja keinot ovat tarpeen. Opetusaikaa on käytössä rajallinen määrä ja vaikka koulujen vapaus valita opintokokonaisuuksia on kasvanut, on asioita joista ei voi tinkiä. Kuinka siis olisi edes mahdollista, että sekaan saataisiin vielä mahtumaan yksi kokonaisuus? Ainahan koulussa ajattelutaidot ovat kehittyneet ja kyseessä ei ole mikään irrallinen asia. Mielestäni onkin enemmän kysymys siitä, kuinka tätä ajattelutaitojen kehittämistä voitaisiin saada ohjattua määrätietoisempaan suuntaan. Toisaalta on kyse siitä, miten ajattelutaitojen kehittäminen saadaan sellaiseen muotoon, että sen käyttö koulussa on tarkoituksenmukaista, kiinnostavaa ja käytännössä mielekästä. Suuren työtaakan alla jokainen opettaja miettii tarkasti, mihin uuteen henkilökohtaiset resurssit antavat myöten ja ihmisen luontainen laiskuus pitää varmasti huolen siitä, että liian vaativiin hankkeisiin ei lähdetä uhraamaan energiaa. Ellei niitä koeta todella tärkeiksi.

LÄHTEET:

Bolton, G. 1984. Luova toiminta kasvatuksessa. Suomentanut T. Karppinen. Helsinki: Tammi.

Bolton, G. 1992. New perspectives on classroom drama. Hemell Hempstead: Simon & Schuster.

Courtney, R. 1990. Drama and intelligence: A Cognitive Theory. Montreal: McGill-Queens University Press.

Davies, G. C. 1983. Practical primary drama. Oxford: Heinemann.

Freese, H. L. 1992. Lapset ovat filosofeja: ajatusmatkoja kasvaville ja kasvattajille. Suomentaja Eira Wiegand. Mannerheimin Lastensuojeluliitto. Jyväskylä: Gummerus.

Gore, M.L 1993. Walking in my shoes. London: Mute limited.

Grönholm, I. 1994. (toim.) Ilmaisun monet kielet. Helsinki: Painatuskeskus.

Heathcote, D. 1984. Collected writings on education and drama. Essex: Hutchinson.

Heinig, R. B. 1991. Creative drama in the classroom. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Heinig, R. B. 1993. Creative drama for the classroom teacher. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Juuso, H. 1994. Lapset, filosofia ja tutkiva yhteisö. Matthew Lipmanin haastattelu. *Kasvatus* 3, 287 - 293.

Juuso, H. 1995. Ajattelu kasvatuksessa. Teoksessa J. Kotkavirta (toim.), 48-69.

Kanerva, P. & Viranko, V. (toim.) 1997. Näkökulmia draamaan sekä taidekasvatuksena että opetusmenetelmänä. Laatusana Oy / Äidinkielen opettajain liitto.

Kotkavirta, J. (toim.) 1995. Filosofia koulunpenkillä: kirjoituksia oppiaineen didaktiikasta. Helsinki: Valtion Painatuskeskus.

Laakso, E. 1994. Ilmaisukasvatuksen lähtökohdista. Teoksessa I. Grönholm (toim.) *Ilmaisun monet kielet*. Helsinki: Opetushallitus, 14-22.

Laakso, E. 1997a. Draaman aika on nyt. *Opettaja* 24, 12-15.

Laakso, E. 1997b. Draama - taideaine ja oppimismenetelmä. *Opettaja* 32, 16-18.

Laine, T. 1995. Filosofiana dialogina. Teoksessa J. Kotkavirta (toim.), 70-108.

Lane, N. R. & Lane, S. A. 1986. Rationality, self-esteem and autonomy through collaborative enquiry. *Oxford Review of education* 12 (3), 263-275.

Lehtonen, J. & Lintunen, J. (toim.) 1995. *Draama. Elämys. Kokemus*. Jyväskylän yliopisto.

Lehtonen, J. & Tanttu-Knapp, H. (toim.) 1996. *Draama. Nyt*. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus ja opettajankoulutuslaitos.

Lipman M. 1988. Philosophy goes to school. Philadelphia: Temple University Press

Lipman M. 1991. Thinking in education. Cambridge: Cambridge University Press.

Lipman M. 1994. Do elementary school children need philosophy? Kasvatus 3, 281 - 286.

Lipman, M. 1995. Kim & Jonna: ihmettelemme maailmaa. Kääntäneet ja toimittaneet Hannu Juuso, Auli Siitonen ja Markku Veteläinen. Helsinki: Painatuskeskus.

Lipman, M. 1996. Elfie: pohdimme yhdessä. Opettajan opas. Suomentaneet ja toimittaneet Hannu Juuso, Auli Siitonen ja Markku Veteläinen. Helsinki: Edita.

Lipman, M. 1998. Teaching students to think reasonably: Some findings of the Philosophy for Children Program. Clearing House, vol 71 issue 5, 277-281.

Lipman, M. & Sharp, A. M. 1994. Growing up with philosophy. Philadelphia: Temple University Press.

Lipman, M. & Sharp, A. M. 1996. Kim & Jonna: ihmettelemme maailmaa. Opettajan opas. Kääntäneet ja toimittaneet Hannu Juuso, Auli Siitonen ja Markku Veteläinen. Helsinki: Edita.

Lipman, M. & Sharp, A. M. & Oscanyan, F. S. 1980. Philosophy in the classroom. 2. painos. Philadelphia: Temple University Press.

Linnell, R. 1989. *Approaching classroom drama* (4. ed). London: Edward Arnold

McGregor, L., Robinson, K. & Tate, M. 1977. *Learning through drama. Reports of the Schools Council Drama Teaching Project*. Goldsmiths' College, University of London. Oxford: Heinemann.

Morehouse, R. M. 1988. *Filosofiaa lapsille. Suomentaja Marja Marttinen. Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja Kasvatus* 19 (4), 253 - 263.

Morgan, N. & Saxton, J. 1991. *Teaching, questioning and learning*. London: Routledge.

Murris, K. 2000. *Can children do philosophy?* *Journal of philosophy of education*, vol 34, no.2, 261 - 279

Neelands, J. 1984. *Making sense of drama: A guide to classroom practice*. Oxford: Heinemann.

Neelands, J. 1990. *Structuring drama work*. Cambridge: University press.

Neelands, J. 1992. *Learning through imagined experience*. Lontoo: Hodder & Stoughton Educational.

O'Neill, C. & Lambert, A. 1989. *Drama structures. A practical handbook for teachers*. London: Hutchinson.

O'Toole, J. 1992. *The process of drama. Negotiating art and meaning*. London: Routledge.

O'Toole, J. & Haseman, B. 1987. *Dramawise: an introduction to GCSE drama*. Oxford: Heinemann Education.

Owens, A. 1993. *Draama toimii*. Helsinki: JB-kustannus.

Reed, R. F. 1992. *On the art and craft of dialogue*.

Robinson, W. 1995. Why "Philosophy for children"? *Early child development and care* 107, 5 - 15

Sharp, A. M. & Reed, R. F. 1992. *Studies in philosophy for children: Harry Stottlemeier's discovery*. Philadelphia: Temple University Press.

Sofo, F. & Imbrosciano, A. 1991. Philosophy? For children. *Educational review*, vol 43, issue 3, 283 - 306

Sprod, T. 1998. "I can change your opinion on that": Social constructivist whole class discussions and their effect on scientific reasoning. *Research in science education* 28, 463 - 480.