

1027/99

1596

DRAAMAPROSESSI

Tapaustutkimus ulkopuolisuuden käsitteeseen liittyvien merkityssuhteiden muutoksista

Tommi Hermonen

Seppo Siika-aho

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Kevät 1999

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

Lausunto Tommi Hermosen ja Seppo Siika-ahon kasvatustieteen pro gradu-tutkielmasta *DRAAMAPROSESSI. Tapaustutkimus ulkopuolisuuden käsitteeseen liittyvien merkityssuhteiden muutoksista.*

Tutkijat kritisoivat yleistä suhtautumista draamapedagogiikkaan. Heidän mielestään liian usein pitäydytään tarkastelemaan kysymystä : mitä siellä tehtiin. Tärkeämpi kysymys heidän mielestään on mitä siellä opittiin. Työ rakentuu kokonaisuudessaan jälkimmäisen kysymyksen varaan. Hermonen ja Siika-aho tutkivat yhtä draamaprosessia keskittyen ulkopuolisuuden teemaan liittyvien merkityksenantojen dynamiikkaan.

Draamapedagogiikkaa on käsitelty jäsenyteen ja olennaisiin asioihin keskittyen. Teksti kuvastaa tekijöiden perehtymistä ja innostuneisuutta valittuun aiheeseen. Tekstissä ilmenee tekijöiden vahva näkemys draaman onnistumisen ehdoista. Esimerkiksi he korostavat tiedostetun ihmiskäsityksen välttämättömyyttä, mutta eivät perustele kantaansa kovin hyvin. Tekijät liittävät Rauhalan holistisen ihmiskäsityksen draamapedagogiikan taustafilosofiaksi. Tälle on olemassa monia hyviä perusteita, mutta sillat Rauhalan suuntaan jäävät jonkin verran viitteellisiksi ja kehittelyä kaipaaviksi.

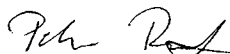
Yksi keskeisistä silloista on dialogin käsite, jota tekijät olisivat voineet analysoida pidemmälle. Ehkä dialoginen oppimistilanne osana oppilaan situaatiota on hedelmällinen lähtökohta ymmärtämisen horisonttien avaajana. Dialogi oppimistilanteena tuottaa osallistujille ennalta arvaamattomia merkityksenantoja. Tästä johtuen dialogin syvempi käsittely olisi ollut paikallaan. Samaten sivulla 28 oleva huomio reflektion vaikutuksesta tunnekokemukseen olisi ollut syvempää tarkasteleva vaativa kohta.


Työn suurin ansio on poikkeuksellisen syvälinen metodologinen osuus. Tekijät ovat onnistuneet metodologisessa osuudessa luomaan mielenkiintoisen ja syvälinen kokonaisuuden. Metodologinen tarkastelu ei jää vain referoinniksi, vaan se on pohtivaa ja omaan työhön suhteutettua. Erityisen ansiokasta on se, että tekijät oivaltavat tutkimusprosessin ja tutkimuskohteen kietoutumisen toisiinsa, joka on yksi laadullisen tutkimuksen keskeinen elementti. Tekijät ovat tietoisia omasta subjektiivisuudestaan, ja tuovat sen myös lukijalle esiin.

Upean metodologisen tarkastelun jälkeen lukija joutuu jonkin verran pettymään, sillä tulososa jää suppeaksi suhteessa edeltävään metodologiaan. Ilmeisesti tekijät esittävät yleiset merkitysrakenteet liian valmiina tai liian nopeasti käsittelemättä ensin yksityisiä merkitysrakenteita. Näin lukijalle ei jää mahdollisuutta riittävälle tulkintojen luotettavuuden arvioimiselle. Luku 7.2. on erityisen onnistunut tulkintojen synteesi. Kaiken kaikkiaan tutkijat ovat oivaltaneet laadullisen tutkimuksen tehtävän piilevien merkitysrakenteiden paljastajana. Raportointi on kokonaisuudessaan onnistunut, joskin pienenä puutteena voidaan pitää sitä, että jossain kohdin lukija joutuu "odottamaan" tekijöiden seuraavaa siirtoa.

Mielestämme työ täyttää pro gradu -tutkielmalle asetettavat vaatimukset hyvin. Esitämme Hermosen ja Siika-ahon työn hyväksymistä kasvatustieteen pro gradu -tutkielmana kasvatustieteen maisterin tutkintoa varten arvosanalla **magna cum laude approbatur**.

Jyväskylässä 18.5. 1999


Pekka Räihä
tutkija


Pentti Moilanen
tutkimusassistentti

TIIVISTELMÄ

Hermonen, T. & Siika-aho, S. 1999. Draamaprosessi. Tapaustutkimus ulkopuolisuuden käsitteeseen liittyvien merkityssuhteiden muutoksista. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. 97 sivua.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää pedagogisen draaman sisällön oppimista ulkopuolisuuden aiheesta. Tutkimuksessa pedagoginen draama mielletään opetusmenetelmänä ja oppiminen ymmärretään merkityssuhteiden muutoksina ihmisen tajunnallisuudessa. Tutkittaessa oppimiskokemusta tarkastellaan tutkittavien kokemusta draamasessiossa ja koko tutkimusprosessissa. Pedagogisessa draamassa oppimista lähestytään situationaalisen oppimisen periaatteista käsin tarkastelun perustuessa eksistentiaalisen fenomenologian ihmiskäsitykseen. Tutkimuksen yksi tarkoitus oli löytää draaman pohjalle yhteys Lauri Rauhalan holistisen ihmiskäsityksen ja englantilaisten draamapedagogien ja -tutkijoiden kuten Gavin Boltonin näkemukseen draamassa oppimisesta. Tutkimus kohdistettiin Jyväskylän yliopistossa puhe- ja ilmaisukasvatuksen aineen opettajaksi opiskeleville. Tutkimukseen osallistui kuusi opiskelijaa, joista naisia oli neljä ja miehiä kaksi. Heistä valittiin kaksi naista varsinaisiksi tutkittaviksi, iältään 25- ja 26-vuotiaita. Tutkimuksen empiirisen osuuden päävaiheet olivat esitutkimushaastattelu, varsinainen tutkimushaastattelu sekä niiden väliin sijoittunut draamaprosessi, joka muodostui yhdestä neljän tunnin pituisesta draamasessiosta. Tutkimuksessa kuvataan draaman aiheena olevaan ulkopuolisuuden käsitteeseen liittyviä merkityssuhteita ja niiden muutoksia sekä itse draamasessiossa että koko tutkimusprosessin aikana.

Tutkimus on laadullinen tapaustutkimus kahden opiskelijan kokemuksesta yhtä aikaa draamaohjaajakoulutuksesta sekä ulkopuolisuuden aiheen käsittelystä. Aineistonkeruumenetelmänä käytettiin laadulliselle tutkimukselle tyypillistä teemahaastattelua, jota täydennettiin esitutkimushaastatteluissa tutkittavien haastattelun teemoista tekemillä käsittekartoilla. Tutkimusote on fenomenologis-hermeneuttinen ja analyysin logiikka on induktiivinen. Ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä etsittiin aineistosta käsin tietoa laajentaen. Aineiston analyysissä on sovellettu Juha Perttulan analysointia fenomenologi Amedeo Giorgin kehittämästä fenomenologisen psykologian menetelmästä. Tutkimuksen tuloksissa kyettiin luomaan tutkittavien kokemuksista yleinen merkitysverkosto, joka kuvaa varsin tarkasti heidän kokemuksestaan tutkimuksen aikana.

Draamasessio oli tutkittaville kokemuksena pääosin odotusten kaltainen. Draaman järkyttävä tarina sai tutkittavat ajattelemaan ihmistä tirkistelevänä, uteliaana ja kykenemättömänä ottamaan huomioon toisen ihmisen asemaa. Aiheen pääosin älyllinen käsittely johti pintapuoliseen tarkasteluun ja usein varsin stereotyyppiseen roolinottoon. Onnistunein konventio draamassa oli ääniliike, jossa osallistujat pystyivät käyttämään persoonaansa monipuolisesti hyväksi. Kokonaisuudessaan ulkopuolisuuden aihe tuli tutkimusprosessin aikana merkittävämmäksi tutkittavien elämässä. Samoin käsitteellinen ajattelu oli heidän mielestään muuttunut. Draamasession osuus koko tutkimusprosessissa jäi lähinnä ajattelua ja toimintaa provosoivaksi ja siten sen suora vaikutus merkitysten muutoksiin oli vähäistä. Käytetyllä kokemuksen tutkimisen metodologialla ei pystytty pureutumaan oppimisen todelliseen mekaniikkaan, vaikka itse kokemuksesta kyettiin luomaan varsin tarkka kuvaus. Näyttää siltä, että valitulla menetelmällä voidaan kuvata kokemuksen psyykkisen prosessin tulos, eli mahdolliset merkitysten muutokset, mutta itse prosessia tutkittavien näkemyshorisontissa ei kyetä jäsentämään.

Avainsanat: pedagoginen draama, ihmiskuva, ihmiskäsitys, merkityssuhde, kokemus

ESIPUHE

*Mitä Blondi sanoi kuultuaan
Lauri Rauhalan
tajunnan merkityssuhteista?
- Onko suhteella
jokin merkitys!?!*

(tajunta ei voi sietää kaaosta)

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	6
2 PEDAGOGISEN DRAAMAN KEHYS	8
2.1 Näkemys draamasta opetuksen perustana	10
2.2 Opetusmenetelmän tavoitteet	11
2.3 Pedagogisen draaman sisällöt kouluopetuksessa	13
2.4 Draamaprosessin vaiheet	14
2.4.1 Draamaprosessin suunnittelu	15
2.4.2 Draaman työtavat	16
2.4.3 Työskentelyn kulku	18
2.5 Ishi – tutkimukseen valittu draama	20
3 IHMISKÄSITYS TUTKIMUKSEN JA DRAAMAN PERUSTANA	21
3.1 Ihmiskäsitys ja ihmiskuva draamapedagogiikassa	21
3.2 Holistinen ihmiskäsitys Lauri Rauhalan mukaan	23
3.3 Merkityssuhteet ympäröivän maailman kuvaajina	26
3.4 Kokemuksellinen oppiminen	28
3.5 Subjektiiivisten merkitysten muutos – kokemus tunnetasolla	29
4 TOIMIVAN DRAAMAOPETUKSEN VAATIMUKSIA	31
4.1 Draamaohjaajan toiminta	31
4.2 Roolin merkityksestä	33
4.3 Vaatimuksena sitoutuminen	35
4.4 Dialogi opetustilanteessa	36
5 SUBJEKTIIVISET MERKITYKSET TUTKIMUSKOHTENA	38
5.1 Laadullinen tapaustutkimus	38
5.2 Teemahaastattelu aineiston hankinnassa	40
5.3 Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimusote	41
5.4 Fenomenologisen psykologian analyysimenetelmä	44
5.5 Analyysimenetelmän sovellus tässä tutkimuksessa	47

6 TUTKIMUSPROSESSI	49
6.1 Tutkimuksen lähtökohta	49
6.2 Tutkimusongelma ja sen muotoutuminen	50
6.3 Tutkimusjoukon kuvaus ja valinta	52
6.4 Tutkimuksen eteneminen	54
7 TUTKIMUKSEN TULOKSET	58
7.1 Tutkittavien kokemus	58
7.1.1 Draamaan osallistumisesta	59
7.1.2 Aiheen käsittely ja Ishi	61
7.1.3 Koko tutkimusprosessi oppimiskokemuksena	63
7.2 Tulosten analyysia	65
7.2.1 Ryhmän toiminnasta	66
7.2.2 Tutkimustavan riittämättömyys oppimiskokemuksen ymmärtämiseen	66
7.2.3 Uusi ymmärrys ulkopuolisuudesta – merkitysten muutoksia	68
8 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS	70
8.1 Luotettavuuden kriteerit laadullisessa tutkimuksessa	70
8.2 Kokemuksen tutkimuksen luotettavuudesta	73
9 POHDINTA	76
9.1 Pedagogisen draaman tutkimuksesta	77
9.2 Pedagoginen draama työtapana	78
9.3 Pedagogisen draaman asema ja ohjaajien koulutus	80
LÄHTEET	82
LIITTEET	86
Liite 1: Pedagogisen draaman työtapoja	86
Liite 2: Ishi-draaman analyysirakenne	90
Liite 3: Ishi-draaman vaiheet	92
Liite 4: Ishin tarina	95
Liite 5: Esitutkimushaastattelun runko – temahaastattelu 1	96
Liite 6: Tutkimushaastattelun runko – temahaastattelu 2	97

1 JOHDANTO

Pedagoginen draama tuo helposti mieleen mukavan välipalan koulun varsinaisen työskentelyn ohessa. Usein draamaopettajalta kysytään: *Mitä siellä tehtiin?* Kuitenkin kysymyksen pitäisi kuulua: *Mitä siellä opittiin?* Pedagogista draamaa ei aina pidetä varteenotettavana opetusmenetelmänä, vaikka draamatyöskentely parhaimmillaan on tavoitteellista ja oppimiseen tähtäävää toimintaa, joka tuo opetukseen syventäviä kokemuksia joita muilla opetustavoilla on vaikea saavuttaa.

Pedagogisessa draamassa oppimista on perinteisesti tarkasteltu kokemuksellisen oppimisen mallien pohjalta. Kuitenkin, kun draamassa käsitellään eettisiä ja moraalisia, universaaleja asioita ja käsittelyyn vaikuttaa ja siihen sisältyy arvokäsitykset ja asenteet sekä yksilön tunnemaailma, esiin nousee oppimistilanteita, jotka eivät mielestämme aina mahdu didaktisiin malleihin. Kolbin (1984) kokemuksellisen oppimisen malli, johon draamassa oppiminen usein perustetaan, on kuvaus pääosin kognitiivisesta prosessista, jossa kokemuksen oletetaan jalostuvan tiedoiksi ja taidoiksi, joita yksilön on mahdollista soveltaa elämässään. Sen mukaan pedagogisen draaman tutkimuksessa oppimista olisi lähestyttävä älyllisenä prosessina, joka on rakennetun mallin sisällä määritettävissä. Mielestämme se ei ole pedagogisen draaman arvosidonnaisten ja kokonaisvaltaisten oppimistilanteiden kohdalla aina mahdollista.

Halusimme tutkijoina tarkastella draamaa lähestymällä siihen osallistuvaa ymmärtämällä ihmistä kokonaisuutena, jota ei voi erottaa ympäristöstään ja elämäntilanteestaan ilman että oppimisen tutkimus kärsisi. Mielestämme rajoittamalla pelkästään oppimisen analysointiin jonkin ennalta määrätyn didaktisen mallin pohjalta rajoitamme mahdollisuuksiamme ymmärtää yksilön suhtautumisessa ja ajattelussa tapahtuvia muutoksia.

Tutkimuksessa kuvataan pedagogista draamaa opetusmenetelmänä ja sitä lähestytään situationaalisen oppimisen periaatteista käsin tarkastelun perustuessa eksistentiaalisen fenomenologian ihmiskäsitykseen. Tutkimuksen yksi tarkoitus on yhdistää opetusfilosofiaansa ja draaman teoriaa käytännön kautta lähestyvien praktikkojen kuten Dorothy Heathcoten, Jonathan Neelandsin ja Gavin Boltonin ajatuksia Lauri Rauhalan holistiseen ihmiskäsitykseen ja sen mukaiseen tapaan tulkita ympäröivää maailmaa.

Tutkimuksen pääasiallisena tarkoituksena on selvittää draamassa tapahtuvia draaman

aiheeseen liittyvien merkityssuhteiden muutoksia ja selvittää siihen vaikuttavia syitä ja mekanismeja. Tutkimuksen kohteena on draamaohjaajaopiskelijoiden joukko, joista tarkastellaan tarkemmin kahden osallistujan kokemusta läpi koko tutkimusprosessin. Tutkimuksessa kuvataan draaman aiheena olevaan ulkopuolisuuden käsitteeseen liittyviä merkityssuhteita ja niiden muutoksia sekä itse draamasessiossa että koko tutkimusprosessin aikana.

Tutkimus on kuvaileva tapaustutkimus kahden opiskelijan kokemuksesta yhtä aikaa sekä draamaohjaajakoulutuksesta että ulkopuolisuuden aiheen käsittelystä. Teemahaastattelujen ja niiden analysoinnin sekä observoinnin tuloksena tarkastelemme oppimisprosessia ja sen mekaniikkaa tarkoituksena ymmärtää paremmin draamassa tapahtuvaa sisällöllistä oppimista.

2 PEDAGOGISEN DRAAMAN KEHYS

Pedagoginen draama on opetusmenetelmä, jossa hyödynnetään teatterin keinoja samaistumalla kuviteltuihin rooleihin ja tilanteisiin. Siinä ollaan tekemisissä pienimuotoisten näytelmien kanssa, joiden tarkoitus ei ole suuntautua esittävänä yleisölle, vaan draamallisella toiminnalla pyritään oppimaan asioita ja etsimään laajempaa ymmärrystä maailmasta. Toiminta on sidoksissa tunnekokemuksiin, jotka esimerkiksi Lehtovaaran (1996, 93) mukaan ovat jääneet koulukasvatuksessa usein tiedollisten päämäärien jalkoihin. Pedagogisella draamalla onkin oiva tilaisuus tuoda opetukseen merkittävä osa-alue ihmisen olemuksesta: tunnekokemukset ja niiden kautta oppiminen.

Pedagoginen draama on kokemuksellista oppimista, jossa käytetään toiminnan ja keskustelun välistä vuorovaikutusta hahmottamaan todellisuutta. Boltonin (1984, 113) mukaan toiminta on kokemisen konkreettisin muoto, jossa toiminta perustuu mielikuvitukseen. Toisaalta draamassa keskustellaan, edetään ja käsitellään aiheita arkitodellisuudessa. Siten draamassa oppiminen perustuu juuri todellisuuden ja fiktion vuorovaikutukseen. Pedagogisessa draamassa mielikuvituksen käyttö on se elementti, joka mahdollistaa ymmärtämyksen laajentumisen (O'Toole & Haseman 1988, 1).

Draamapedagogiikassa vielä tänäänkin hämmennystä aiheuttaa se, tulisiko pedagoginen draama ymmärtää teatteritaiteen opetuksena vai opetusmenetelmänä jonkin aiheen käsittelyssä. Keskustelun pohjana on draaman olemus: pitäisikö se nähdä ensisijaisesti kasvatuksen ja opetuksen välineenä vai itsenäisenä taidemuotona. Keskusteluun on tuotu myös näkemys draamasta sekä taidemuotona että opetusmenetelmänä. Tämän näkemyksen mukaan draaman taidekasvatuksellisuus ja menetelmällisyys eivät sulje toisiaan pois, eikä draamaa siten voida lokeroida joko-tai -ajattelulla (Heikkinen 1996, 24 - 25; Laakso 1994, 25). Tässä tutkimuksessa ei tehdä analyysia vertailemalla draaman taiteellista tai menetelmällistä olemusta, vaan tarkastelumme kohdentuu suoraan draamaan opetusmenetelmänä.

Draaman peruskäsitteissä sitoudutaan draamapedagogiikan lehtori Erkki Laakson systemaattiseen terminologian kehittämiseen Suomessa (ks. esim. Laakso 1994; 1996; 1997a; 1997b).

Pedagoginen draama on draamapedagoginen työtapo. Se on pedagogista toimintaa, jossa draaman keinoin pyritään kasvatuksellisiin tai opetuksellisiin päämääriin. Se merkitsee teatterin keinojen käyttämistä opetuksessa. Kyseessä on suomenkielinen vastine englantilaisil-

le käsitteille Drama in Education (DIE) tai Educational Drama. (Laakso 1994.)

Draamapedagogiikka on kokoava käsite, johon sisältyy draaman käyttö kasvatuksellisiin tai opetuksellisiin tarkoituksiin sekä näyttämötaiteen opetukseen tähtäävä toiminta. (Laakso 1994.)

Draamaprosessilla tarkoitetaan pitkäjänteistä draamatapahtumaa, jossa toimitaan pedagogisen draaman työtavoilla. Draamaprosessi voi tarkoittaa yhtä *draamassiota* eli draamakertaa, tai kyseessä voi olla useamman draamassession kokonaisuus. Draamaprosessista käytetään myös nimitystä *luokkahuonedraama*, Englannissa classroom drama. (Laakso 1997b; Viranko 1997; Østern 1994.)

Käytämme tässä tutkimuksessa käsitettä *draamaprosessi*, sillä se ilmaisee terminä *luokkahuone-draamaa* paremmin draaman tärkeän elementin: prosessimaisen työskentelyn. Lisäksi se ei latista draamaa vain tietyssä fyysisessä tilassa tapahtuvaksi, kuten termi luokkahuonedraama. Jatkossa käsitteet *draama*, *pedagoginen draama*, *draamaprosessi* ja *draamassio* tarkoittavat opetusmenetelmällistä draamaa ellei toisin mainita.

Pedagoginen draama ymmärretään yleensä yhdeksi opetusmuodoksi koulutyössä. Käsittelemme kuitenkin tutkimuksessamme draamaa opetustapana, joka voi sijoittua myös koulun ulkopuolelle ja jossa osallistujat voivat olla lasten lisäksi nuoria tai aikuisia sekä opetusryhmät eri tavoin rakentuneita. Käytämme draamapedagogista pääasiassa nimitystä ohjaaja sekä draamanryhmän jäsenestä nimitystä osallistuja.

Tutkimuksen tässä luvussa tarkastellaan draaman menetelmiä ja draamaprosessin suunnittelua. Draamaa suunniteltaessa on selvitettävä opetuksen tavoitteet, sisällöt sekä draaman keinot tavoitteiden saavuttamiseksi. Draaman kulkua pohditaan kolmena vaiheena: aloitus, toiminta ja lopetus. Tutkimusraportin edetessä pedagogisen draaman tarkastelu kiinnitetään Rauhalan holistiseen käsitykseen ihmisestä. Näin lukijalla on mahdollisuus tarkastella tutkimuksen kulkua ja draaman tapahtumia valitun ihmiskuvan pohjalta. Tämän luvun painopiste on opetusmenetelmällisen draaman tavoitteissa ja sisällöissä.

2.1 Näkemys draamasta opetuksen perustana

Tutkimuksen pohjana on eksistentiaalinen katsomus ihmisen maailmassa olemiseen. Eksistentiaalisilla tarkoitetaan tässä tapauksessa ihmisen toteutumista maailmassa siten, että ihminen on kiinnittynyt itseensä, tekemisiinsä ja toisiin ihmisiin. Oppilaalle draama on yksi keino jäsentää olemassaoloaan, mikä mahdollistaa ymmärtämyksen lisääntymisen. Ihmisen toteutumiseen maailmassa draaman keinoin syntyy ristiriitoja silloin kun draaman merkitys nähdään taidekasvatuksellisenä tai opetusmenetelmänä. Näiden kahden lähestymistapojen erot on syytä myöntää, eikä teennäisesti puhua vain saman asian eri painotuksista. Tietenkään emme sulje pedagogisesta draamasta pois sen taiteellista aspektia, kuten esteettisen kokemisen merkitystä, vaan katsomme esteettisten tunnekokemusten kuuluvan olennaisesti onnistuneeseen draamaan. Opetusmenetelmällisenkään draaman tarkoitus, jonka keinoin opiskellaan muita aiheita, ei ole toimia pelkästään älyllistävänä prosessina. Tällöin puheena olisi jokin muu opetusmenetelmä.

Laakso pohtii tanskalaisen Janek Szatkowskin näkemystä englantilaisen draamapedagogiikan kehitysvaiheista. Szatkowskin mukaan elämme eklektistä vaihetta. Sen mukaan jokainen draamapedagogi on valitsijan paikalla draamapedagogisia valintoja tehdessään. Draamaa ei voisi lähestyä joko prosessina tai produktina, draamana tai teatterina, eikä oppiaineena tai opetusmenetelmänä. Szatkowski haluaa lopettaa joko–tai -ajattelun ja tuoda tilalle rakentavampaa sekä–että -ajattelua. (Laakso 1994, 24 - 26.) Eklektisessä ajattelutavassa piilee kuitenkin vaara: lähtökohdat tavoitteille ovat erilaiset puhuessamme draamasta metodina tai itsenäisenä taidemuotona. Jos emme tunnista eroja, vaarana on välinpitämätön sekä–että -ajattelu, jossa mikä tahansa draamallinen toiminta mielletään arvokkaaksi. Draama toimintana ei saa olla itseisarvo, vaan se on nähtävä tehokkaana työkaluna silloin kun se käsiteltävään aiheeseen opetuksessa sopii.

Oppimistavoitteiden asettamisessa on aina kyse arvoalinnoista, jotka voivat olla tietoisia tai tiedostamattomia. Draamaohjaajan on syytä pohtia minkä ja kenen arvojen pohjalta opetetaan, jolloin opetus ei tapahtuisi vain henkilökohtaisten mieltymysten mukaan. Tavoitteiden asettamista ja opetuksen jäsentämistä helpottavat kysymykset *mitä* ja *miksi*.

Draaman tavoitteet, sisällöt ja menetelmät riippuvat siitä, nähdäänkö draama taiteen tekemisenä vai oppimiskeinona. Tässä tutkimuksessa lähestytään pedagogista draamaa englantilaisten draamatutkijoiden kuten Gavin Boltonin, Dorothy Heathcoten, Jonathan

Neelandsin ja Brian Wayn ajatusten suuntaisesti metodina, jolloin draaman pääasiana ovat kasvatukselliset ja opetukselliset pyrkimykset (Heikkinen 1994, 15).

Opetusmenetelmällisen draaman ohjaajan on löydettävä se perusta työtavalleen, joka ohjaa toimintaa tavoitteelliseen suuntaan. Hänellä on oltava draamapedagogiikan taustalla tiedostettu ihmiskäsitys, jonka pohjalta hän ymmärtää toimivansa. Hänen on ymmärrettävä perusteet opetusmenetelmänsä tavoitteille, sisällöille ja menetelmille. Vain tällöin tavoitteellinen toiminta voi olla tuloksellista.

2.2 Opetusmenetelmän tavoitteet

Pedagogisessa draamassa on aina jokin oppimisen näkökulma. Näkökulman saavuttaminen edellyttää huolellista suunnittelua, jolloin opettajan on oltava selvillä tavoitteista, sisällöistä ja keinoista. Ilman johdonmukaista suunnitelmallisuutta draamaprosessi on toki toimintaa, mutta mahdollisesti vain sarja leikkejä, jossa ei ole pedagogista päämäärää. Päämääränä draamassa voidaan ajatella käsiteltävän aiheen tuomista esille toteutuvina henkilökohtaisina kokemuksina ajattelun herättämiseksi, ei niinkään ennalta määrättyinä tapahtumina.

Draamalla on hyvin laajat tavoitteet ja päämäärät ihmisen kehitykselle. Niiden valossa pedagogisen draaman pitäisi tuottaa lähes yli-ihmisiä (ks. Heinig & Stillwell 1988, 6 - 13) ja moniulotteisena työtapana draamalla onkin mahdollisuus vaikuttaa ihmisen koko persoonaan. Usein draaman yhdeksi tavoitteeksi kohdennetaan oppimiskyvyn lisääminen draaman keinoin (Heikkinen 1994, 25).

Draamaohjaajan on perusteltava itselleen, mitä ja miksi hän opettaa draaman avulla. Hänen on kyettävä huomaamaan draaman mahdollisuudet opiskeltavan aiheen suhteen. Draama voi toimia pelkkänä johdantona tai draamassa voidaan käsitellä aihetta hyvinkin kokonaisvaltaisesti ja laajasti. Ohjaajan on ymmärrettävä draaman mahdollisuudet, kaikkiin tilanteisiin tai opetettaviin asioihin draamatyöskentely ei sovi. Samoin ohjaajan on pohdittava ryhmän senhetkisiä tarpeita; tarvitaanko yhteistyötaitojen karttumista, abstraktien käsitteiden selventämistä, itsetuntemuksen lisäämistä, fyysistä aktiviteettiä, tunteiden selventämistä vai teeman ongelmien ratkomista. (Neelands 1992, 60 - 66.)

Neelandsin näkemys draamasta on selkeimmillään metodikeskeistä. Hänen mielestään draama on keino oppia sosiaalisia taitoja ja eri oppiaineiden sisältöjä. Esimerkiksi äidinkieles-

sä draaman tavoitteena voi olla kuuntelemisen ja puhumisen taitojen oppiminen. (Neelands 1992, 3 - 10.)

Bolton puolestaan pitää draaman päämääränä ymmärryksessä ja asenteissa tapahtuvia muutoksia. Draaman tavoitteet nousevat draaman sisällöstä ennakoimattomina jolloin koko toiminnan päämääränä on auttaa oppilasta ymmärtämään itseään ja maailmaa. Ymmärtämyksen lisääntymisen perustana on oman käyttäytymisen pohdiskelu suhteessa muiden käyttäytymiseen. Draaman kasvatustavoite muodostuu draaman sisällöstä ja muodosta oppimisesta. Sisällöstä oppiminen viittaa persoonallisessa ymmärryksessä tapahtuvaan muutokseen ja muodosta oppiminen draamaelementtien hallinnassa tapahtuvaan muutokseen. (Bolton 1992, 110 - 115; 1984, 51.)

Draaman tavoitteita ja päämääriä voidaan lähestyä myös sisällöstä käsin. Østern painottaakin sisältöalueen merkittävyyttä draamassa. Sisällön on oltava selvä ja sillä on oltava selkeä päämäärä. Aluksi opettajan ja oppilaiden on sovittava työskentelyn lähtökohdista, jolloin draaman sisältö ohjaa myös työmuotojen valinnassa. Sisältö suunnitellaan yhdessä osallistujien kesken, josta valitaan tutkittava aihe. Østern näkee draaman sisältöinä erityisesti universaalit ja historialliset teemat, jolloin päämääränä on asenteiden ja ajatusten tutkiminen. (Østern 1994, 59 - 61.)

Englantilainen draamatutkija Heathcote mainitsee draamatyöskentelyn tavoitteena tunnetasolla tapahtuvan ymmärtämisen. Pyrkimyksenä on opittavan asian sisäistäminen toiminnan ja kokemisen kautta. Heathcoten mukaan jokaiselle draamatunnille valitaan jokin teema, jota tutkitaan ensin toiminnan sitten keskustelun avulla. Teema on voitava muuttaa myös uudelleen toiminnaksi. (Braanaas 1992, 181 - 185.) Draama pyrkii jäsentämään oppilaan käsitystä teeman ongelmasta kokemuksellisen oppimisen periaatteen mukaan. Opetusmenetelmällisellä draamalla on myös kognitiivinen päämäärä, jonka saavuttaminen edellyttää paitsi kehollista toimintaa myös tajunnallista kokemista ja ajattelua. Päämäärän toteutumisen ehtona on kuitenkin se, että ihmisen mielen on oltava merkityssuhteessa toimintaan, jonka on tapahduttava draaman tilanteissa. Osallistujalta vaaditaan draamatilanteessa kietoutuneisuutta muihin osallistujiin, mutta myös draaman sisällölliseen teemaan.

2.3 Pedagogisen draaman sisällöt kouluopetuksessa

Parhaiten pedagoginen draama soveltuu opetuksen, jonka teemat koskevat universaaleja, yleismaailmallisia aiheita. Draama voi käsitellä esimerkiksi yksinäisyyttä, rasismia, köyhyyttä, luottamusta, kateutta, ennakkoluuloja, kansalaistottelemattomuutta tai jotain muuta eettistä pohdintaa vaativaa aihetta. Universaalius draaman teemoissa on korostainen, sillä oppimisen katsotaan olevan merkittävää, kun se voidaan yhdistää syvempiin merkityksiin. Oppimisprosessissa universaalista luodaan tietoa. (Braanaas 1992, 179.) Østernin mukaan draamassa tutkittavat aiheet voivat olla historiallisia, globaaleja tai paikallisia. Metodina draama voidaan integroida kaikkiin koulun oppiaineisiin, mutta teemojen tulisi ohjata asenteiden, ajatusten, kokonaisuuksien ja asiayhteyksien oivaltamiseen. (Østern 1994, 55, 60.)

Draamassa ja draaman kautta voidaan oppia sekä taitoja että objektiivista tietoa. Draamallisten taitojen oppiminen onkin luonnollista, sillä draamassa opitaan aina draaman muodosta ja sisällöstä (Bolton 1992, 114 - 115). Draaman sisällön oppimisen edellytyksenä on draaman muotojen taitaminen. Draaman työtapojen kehittyminen luo vahvan perustan mahdollisille merkitysten muutoksille, jotka syntyvät draaman sisällöstä.

Jos draaman tavoitteena on oppia esimerkiksi koulussa äidinkielen sijamuotojen muistaminen, kannattaa opettajan visusti miettiä, olisiko jokin muu menetelmä tai opetustapa draamaa tehokkaampi. Tietenkin taitava ja kekseliäs opettaja voi ideoida käyttökelpoisen motivoivan draaman jopa sijamuotojen opiskeluun. Opetusmenetelmällinen draama voidaan liittää lähes jokaiseen koulun oppiaineeseen (Viranko 1997, 124). Opettaessaan draaman avulla opettajan on kuitenkin aina muistettava draaman kokemuksellisuutta korostava elementti, eli siinä pyritään aina kokemusten ja elämysten kautta oppimiseen (Bolton 1984; 1992; Linnell 1982).

Viranko käsittelee draaman valjastamista oppiaineisiin Somersin (1994) mukaan. Draaman katsotaan soveltuvan kaikkiin oppiaineisiin niin yleis- kuin erityisopetuksessa vaihtelevien työtapojensa ansiosta. Draamassa opitaan vuorovaikutusta, sillä draaman ennalta-arvaamattomuus ja refleктоiva pohdinta velvoittaa ottamaan kantaa, mutta myös kuuntelemaan. Roolityöskentely mahdollistaa sekä kognitiivisen että eettistä pohdintaa vaativan lähestymistavan. (Viranko 1997, 124 - 125.) Vaikka draama opetusmenetelmänä on keino jonkin asian oppimiseen, on syytä pitää kiinni draaman taiteellisesta aspektista. Vaarana voi olla puhtaasti kognitiivista pohdintaa vaativien tehtävien ajautuminen ns. Case-työskentelyyn,

jossa problemisoitu asia pyritään selvittämään ainoastaan älyllisellä tasolla.

Viranko (1997) painottaa universaalien teeman fokuksien tärkeyttä draamaprosessin suunnittelussa. Fokusoinnilla tarkoitetaan kiinnostuksen kohdentamista teemasta (Østern 1994, 46). Teema on pyrittävä tiivistämään konkreettiseen tilanteeseen tai kokemukseen. Tutkittava ongelma on noustava oppilaiden tietoisuuteen heti draaman alussa, jotta teeman käsittely ei ajaudu sivuraiteille. Fokuksen valinnassa opettajan on varottava antamasta valmiiksi pureskeltuja omia näkemyksiä tai vastauksia ongelmaan. Fokukseksi soveltuvat erilaiset tarinat, tilanteet ja henkilöt, jotka soveltuvat alkukoukuksiin. Alkukoukulla tarkoitetaan jotakin esinettä, asiaa, henkilöä tai tilannetta, jolla pyritään saamaan osallistujat kiinnostumaan käsiteltävästä teemasta. (Viranko 1997, 123.) Huolimattomassa fokuksen valinnassa vaarana on stereotyyppien vahvistaminen, mutta onnistunut kohdentaminen mahdollistaa hyvinkin syvän pohdinnan.

Draamaan osallistuvien voi olla vaikeata eläytyä luontevasti aiheen käsittelyyn. Kysymys on yksinkertaisesti siitä, että ihminen sokeutuu ja tylsistyy ympäröivän todellisuuden tilanteisiin. Neelands esittää tilanteen voittamiseksi etäännytyä. Tällöin draaman rooleiksi, tapahtumapaikaksi tai -ajaksi valitaan muuta kuin osallistujien todellisuuteen läheisesti liittyviä tilanteita, henkilöitä tai asioita. (Neelands 1984, 66.) Kuvitteellisella maailmalla on kuitenkin oltava yhteys todelliseen maailmaan (Neelands 1995, 84). Etäännytyksessä on siis pohdittava kuinka kauas aiheita voi viedä todellisuudesta, jotta teeman ongelma ei karkaisi käsistä. Ohjaajan on jo suunnitteluvaiheessa löydettävä keinot, joilla yhdistää etäännytetty tilanne universaaliin teemaan. Teemaa aidosti palveleva etäännytys on erittäin haastava tehtävä ja siinä onnistuminen edellyttää ohjaajalta huolellisen suunnittelun lisäksi tilanneherkkyyttä ja kokemusta draamatyöskentelystä.

2.4 Draamaprosessin vaiheet

Pedagogiseen draamaan kulkuun on olemassa erilaisia toimintamalleja. Malleissa on kuitenkin yhteistä työskentelyn kolme vaihetta: mukaansa tempaava aloitus, toiminta käännekohtineen sekä jakaminen eli pohdiskelleva keskustelu. (Ks. esim. Neelands 1992; 1995; Somers 1994; Østern 1994.) Draamaprosessin rakenne on hyvin samankaltainen kuin taiteellisessa esittämisessä yleensäkin.

Draamassa ei voi olla valmista käsikirjoitusta, vaan se muotoutuu aina osallistujien pyrkimyksistä teeman käsittelyssä. Kaksi samanlaista draamaprosessia on mahdottomuus, eli draama on aina ainutkertainen, koska siinä toimivat ihmiset yksilöinä sen hetkisessä elämäntilanteessaan. Draaman käsikirjoitus onkin aina ohjeellinen, ja sen tarkoituksena on antaa suuntaviivoja toiminnan etenemiselle.

2.4.1 Draamaprosessin suunnittelu

Draamaprosessin suunnitteluun, kuten kaiken oppimiseen tähtäävän toiminnan suunnitteluun sopii sanonta *hyvin suunniteltu on puoliksi tehty*. Suunnitelma auttaa myös oleellisen hahmotamista kriisitilanteissa, sillä draamassa yllättävät käänteet saattavat sokaista oleellisen näkemistä ja johdattaa työskentelyä sivuraiteille. Tosin uudemmassa englantilaisessa draamakirjallisuudessa on myös ohjeita draamatyöskentelyyn, jossa ohjaajaa kehoitetaan “vain” valitsemaan jokin itselleen turvalliseksi kokema työtapo ja aloittamaan siitä. Työtapaa seuraa jokin toinen työtapo ja draamaprosessi kehittyy ikään kuin itsestään. (Viranko 1997, 142 - 143.)

Jos draaman ohjaaja päättää aloittaa työtavoista, saattaa draama tavoitteellisen suunnitellemattomuutensa vuoksi johtaa vain sarjaksi toimintoja. Tällöin draaman merkitys jäisi vain Boltonin (1984, 17 - 21, 75) mainitsemaksi harjoitukseksi, jossa toki on draamallisia elementtejä, mutta draamalla ei olisi mahdollisuutta – tai ainakin se olisi häviävän pieni – vaikuttaa oppilaan ymmärtämyksen lisääntymiseen todellisesta maailmasta, draamassa käsiteltävistä asioista ja niiden välisistä suhteista. On huomattava, että draaman onnistunut ohjaaminen pelkästään intuitioiden varassa edellyttää ohjaajalta huomattavaa ohjauskokemusta. Ohjaajan vastuu on aina korostainen, sillä draaman aiheiden ja käsittelytapojen on tarjottava osallistujalle mahdollisuuksia käsitellä teemaan liittyviä asioita uusista näkökulmista.

Draaman suunnittelussa on ensin mietittävä opiskeltava aihe, mistä halutaan osallistujien oppivan. Ohjaajalla on melkoinen valta ja myös vastuu oppisisältöjen valinnoissa, sillä aiheen on liityttävä ryhmän tarpeisiin sekä opetussuunnitelmaan. Ohjaajan on myös mietittävä, käyttääkö hän draamaa menetelmänä vai lähtökohtana opiskeltavaan teemaan. (Neelands 1992, 62.) Jälkimmäisessä tapauksessa draaman merkitys on motivointi, jolloin draamatapah-tuma on ajallisesti huomattavasti lyhyempi verrattuna edelliseen.

Suunnitelmassa on mietittynä aloituskohta, joka on kiinnostava ja liittyy oppilaiden kokemusmaailmaan. Ohjaajan on päätettävä draaman tapahtumapaikka sekä mahdolliset draaman työtavat opiskeltavaan teemaan. (Neelands 1992, 63 - 64.) Bowellin (1992) mielestä suunnitelmassa on selvitettävä sekä ohjaajan että osallistujien roolien käyttö, eli keitä osallistujat tulevat olemaan ja milloin ohjaaja itse on roolissa (Viranko 1997, 198).

Østernin mukaan draaman suunnittelua voidaan tehdä yhdessä osallistujien kanssa. Suunnittelu voidaan aloittaa yhteisellä aiheen valinnalla, jonka jälkeen sovitaan pelisäännöt ja pohditaan draaman sisältöä. Edelleen rajataan draaman painopistealue ja suunnitellaan roolit. (Østern 1994, 57.) On huomattava, että tällainen lähestymistapa edellyttää ohjaajalta itseluottamuksen lisäksi ammattitaitoa. Lisäksi koulutyöskentelyssä ongelmaksi voi muodostua se, että draamaan ei ole käytettävissä riittävästi aikaa.

Draaman suunnittelussa on mietittävä myös toiminnan reflektointia. Tarvitaanko pohtivaa keskustelua draamaprosessin kuluessa ja missä kohden, vai pohditaanko teemasta nousseita mahdollisia uusia näkemyksiä vasta lopussa. (Neelands 1992, 65 - 66.) Pohdinnan sijoittamista draamaan on tärkeä miettiä etukäteen, sillä draaman oppimisperiaatteen mukaan oppimista voi tapahtua toiminnan ja sen pohtimisen vuorovaikutuksena.

Toimintasuunnitelma ei saa olla kahlitseva. Se voi olla strukturoidumpi tai väljempi, mutta sen on ohjattava draamaa tavoitteita kohti. Toimintasuunnitelma onkin hyvä nähdä eräänlaisena karttana päämäärään pyrittäessä.

2.4.2 Draaman työtavat

Draamaprosessissa käytetään tilanteseen sopivia työtapoja eli konventioita, jotka vaativat osallistujalta erilaisia valmiuksia. Ohjaajan tulee ottaa huomioon osallistujien kyvyt ilmaista itseään draamassa ja valita toimivia työtapoja mahdollisimman monipuolisesti. Monipuoliset työtavat antavat mahdollisuuden jokaisen osallistujan huomioimiseen, sillä osallistujien draamalliset valmiudet ovat yksilöllisiä. Liian vaikeat työtavat aiheuttavat hämmennystä ja epävarmuutta, mikä vaikeuttaa draamassa etenemistä ja draaman tavoitteiden saavuttamista. Työtavat ohjaavat toimintaa organisoituneesti kuitenkin osallistujan luovuutta hyväksi käyttäen.

Neelands jakaa draaman työtavat neljään ryhmään, sen mukaan millaisesta toiminnasta

ja vaiheesta kulloinkin on kysymys. Järjestys ei ole hierarkkinen, vaan työtapoja on vaihdeltava draaman tilanteiden muuttuessa (Neelands 1995, 6). Neelandsin esittämät työtavat eivät suinkaan ole ainoita pedagogisen draaman työtapoja, vaan jokaisella draamaa opetuksessaan käyttävällä ohjaajalla on omansa ja niitä löytyy useistakin draamaoppaista (esim. O'Neill ym. 1993; Owens & Barber 1997; Somers 1994). Seuraavassa esitellään lyhyesti Neelandsin työtapojen jaon tarkoitusta, ja tarkemmat kuvaukset yksittäisistä työtavoista on koottu liitteeseen tutkimusraportin loppuun (Liite 1).

Olosuhteita rakentavat työtavat. Tämän ryhmän työtavat luovat puitteita draamalle, jolloin tarkoituksena on motivoida osallistujat draamalliseen toimintaan. Työskentely suuntautuu enemmän näyttämön rakentamiseen kuin varsinaiseen draamalliseen toimintaan. Esimerkkinä *lavastaminen*, jossa tulevan draaman tapahtumapaikkaan rakennetaan lavasteita. Tämä luo uskottavuutta ja helpottaa osallistujien työskentelyä. (Neelands 1995, 9 - 20.)

Kertovat työtavat kehittävät draaman tarinaa ja juonta. Niitä käytetään draaman kannalta merkittäviin tapahtumiin, tilanteisiin ja kohtauksiin. Työtavat liittyvät usein oppilaiden elämäkokemuksen sosiaalisiin tilanteisiin, joissa toimitaan tilanteeseen nähden korrektisti. Esimerkiksi *kokouksessa* ryhmä tekee kuulemansa uuden tiedon pohjalta toimintasuunnitelman esille nostetun ongelman ratkaisemiseksi. (Neelands 1995, 21 - 33.)

Tulkintaan pohjautuvat työtavat tuovat uusia näkökulmia käsiteltävään asiaan. Niissä pyritään irti juoni-tason ajattelusta työskentelemällä usein symbolisen esittämisen tasolla. Tämä edellyttää osallistujan uskallusta ilmaista näyttelemisen keinoin. Hyvä draamamuodon (Bolton 1992) hallinta autaa oppilaita näkökulmien merkitysten syventämisessä. *Foorumteaterissa* pienryhmät valmistavat esityksen koko ryhmän valitseman aiheen pohjalta. Toiset pienryhmät toimivat observoijina yhden pienryhmän esityksessä. Toiminta voidaan keskeyttää esittäjän tai observoijan toimesta, kun esitys on menettämässä suunnan. Observoijat voivat vaihtaa roolia kenen tahansa näyttelijän kanssa. (Neelands 1995, 34 - 49.)

Ajattelutoimintaa herättäviä työtapoja käytetään varsinaisen draamallisen toiminnan ulkopuolella, kun halutaan tarkastella tapahtunutta ja merkityksiä. Tämä vaatii vakavaa suhtautumista käsiteltävään aiheeseen ja edellyttää ryhmältä keskustelutaitoja. *Totuuden hetki* on työtapo, jossa draaman loppu ratkaistaan keskustelulla. Vapaaehtoiset näyttelevät loppuratkaisun useissa eri kokoonpanoissa ja eri tavoilla kunnes ryhmä on tyytyväinen loppuratkaisuun. (Neelands 1995, 50 - 58.)

Neelandsin mukaan draamaprosessin on lähdettävä oppilaiden omista kokemuksista,

joita syvennetään lähdemateriaalin avulla opiskeltavaan teemaan. Teemasta, oppimisen tavoitteista ja yhteisistä pelisäännöistä keskustellaan ennen varsinaisiin työtapoihin siirtymistä. Toimintavaihe on draaman työtapojen käyttöä opiskeltavan teeman parissa. Draamaprosessi lopetetaan aina pohtivaan keskusteluun tehdystä. Näin pyritään löytämään uusia näkökulmia ja merkityksiä teeman ongelmalle. Lopuksi voidaan tehdä päätös seuraavasta tutkittavasta ongelmasta. (Neelands 1995, 71.) Neelandsin näkemys oppimisesta on dynaaminen, jossa eri vaiheet seuraavat loogisesti toisiaan.

2.4.3 Työskentelyn kulku

Pedagogisen draaman toimintamallia on vaikeata kahlita lineaariseen muotoon sen dynaamisen luonteen vuoksi. Neelands (1995, 6) korostaa, että työtapoja on vaihdeltava draaman tilanteiden muuttuessa, koska draamaprosessissa syntyy aina ennakoimattomia käännteitä. Kuitenkin opettajalla on hyvä olla draaman kulkua viitoittava toimintasuunnitelma, sillä draaman ohjaaminen vain opettajan intuitioiden varassa edellyttää huomattavaa ammattitaitoa. Toimintasuunnitelma ei saa olla kahlitseva, mutta se auttaa opettajaa pitämään draaman kasassa päämääriin pyrittäessä. Draama ei saisi koskaan olla vain tekemistä tekemisen vuoksi, jolloin se muistuttaa Boltonin (1984) mainitsemaa harjoitusta, jossa pelkästään haetaan erilaisia kokemuksia. Tuloksiin pyrkivässä draamaprosessissa on aina kasvatukselliset ja opetukselliset päämäärät.

Viranko (1997, 144 - 145) esittää seuraavaa seitsemän kohdan jaksottelua draamaprosessin etenemiskaavaksi korostaen kuitenkin sen viitteellisyyttä. Mallin etenemisjärjestyksestä voidaan ja tulee poiketa tilanteen niin vaatiessa.

Aloittaminen. Aloituksen tarkoitus on motivoida ja virittää osallistujat draaman teemaan. Osallistujien kiinnostus teemaan herätetään alkukoukulla, joka voi olla esim. symbolisen esineen tai esittävän kuvan havainnointi. Alkukoukku voi kohdentua suoraan teeman polttopisteeseen, fokukseen. Virittäytyminen (Somers 1994, 59) voi olla fyysisiä ja verbaalisia leikkejä, joiden avulla irrottaudutaan päivän askareista.

Pääasiaan tutustuminen on taustoihin tutustumista mielikuvia luoden. Teemaa syvennetään vähitellen yhtäaikaisella toiminnalla. Tätä vaihetta Neelands (1995, 9) kuvaa puitteiden ja miljöön rakentamisena.

Konfliktin tutkiminen tai kärjistäminen. Tässä vaiheessa tutkitaan teeman pääongelmaa, jotka voidaan tuoda esiin myös voimakkaasti kärjistäen. Somersin (1994, 52 - 53) mukaan konfliktin tutkiminen ja kärjistäminen voidaan jakaa neljään tasoon: spekulatioon, tutkimiseen, hahmottamiseen ja kommunikointiin. Tutkimusvaiheessa oppilaat voivat luoda draamamalleja, jotka edistävät heidän ajatteluaan ongelman tutkimisessa.

Syventämisessä eläydytään teeman eri näkökulmiin, jolloin tarkoituksena on saada laajempi ja monipuolisempi ymmärrys tilanteista tai henkilöiden käyttäytymisestä. Laakson (1997b, 18) mukaan juuri oppilaiden erilaiset näkemykset tiettyyn tilanteeseen kohdennettuna tuovat syvyysulottuvuuden näkökulmien tarkasteluun.

Juonitason päättäminen. Lopetetaan tarinan kehittäminen, jolloin voidaan siirtyä abstraktimalle tasolle. Tarina kerrotaan kuitenkin loppuun. Sen voi tehdä opettaja tai oppilaat voivat kehittää sopivan lopetuksen.

Abstrahointi. Tässä vaiheessa työskentely siirtyy symbolisen esittämisen tasolle. Abstrahointiin soveltuvat Neelandsin (1995) kuvaamat tulkintaan pohjautuvat työtavat. Abstrahoinnilla pyritään tiivistämään oleellinen käsiteltävästä teemasta, esimerkiksi tietyn tilanteen tunne tai jännite. Oppilailta vaaditaan ehdotonta sitoutumista (oppimissopimus), sillä onnistuneessa abstrahoinnissa koetaan vahvoja tunteita.

Pohtiminen. Lopuksi käydään jäsenmateriaalin prosessia läpi. Jäsentely on usein keskustelua, jonka tukena voi olla kirjoittaminen tai piirtäminen. Tarkoitus on pohtia omia ajatuksia ja oppimista prosessissa sisällön suhteen. Boltonin (1992, 138) mukaan juuri tällaisista toimintaa reflektioivista tilanteista, joissa on astuttu draamasta ulos, saadaan parhainta näyttöä oppimisesta.

Jokainen draamaprosessi muotoutuu aina itsensä näköiseksi, koska tilanteiden käsitteilyyn ja niiden etenemiseen vaikuttavat ryhmän tarpeet, osallistujien tuntemukset sekä myös resurssit, jotka voivat liittyä esimerkiksi ajankäyttöön. Draamaprosessin käsikirjoitus onkin valmis vasta lopun pohdinnan jälkeen. Toisaalta reflektioiva pohdinta saattaa herättää uuden ongelman ja uuden draamaprosessin, jolloin prosessi terminä saa todellisen merkityksen.

2.5 Ishi – tutkimukseen valittu draama

Tähän tutkimukseen valittiin englantilaisen draamapedagogi Pamela Bowellin kehittäämä ja Suomeen tuoma Ishi-draama, jonka aiheena on yleismaailmallinen, universaali ulkopuolisuuden teema. Draaman tarina perustuu tositapahtumiin kertoen 1900-luvun alun pienestä yhdysvaltalaisesta kaupungista, johon eräänä päivänä eksyi Ishi-niminen intiaani, joka oli elänyt koko ikänsä oman pienen heimonsa keskuudessa saamatta vaikutteita tai tietoa tuon ajan amerikkalaisesta kulttuurista.

Draamassa käsitellään ulkopuolisuuden aihetta sekä yhteisöllisestä että yksilöllisestä näkökulmasta. Edellinen tarkoittaa tässä draamassa kaupunkilaisten yhteisöllisiä kokemuksia ja suhtautumista outoon ulkopuoliseen, mutta myös jokaisen kaupunkilaisen henkilökohtaisia kokemuksia, jotka voivat poiketa toisistaan hyvinkin paljon. Yksilöllinen näkökulma viittaa tarinan päähenkilön kokemuksiin, eli mitä ja miten ulkopuolinen kokee huomattessaan joutuneensa keskelle vierasta maailmaa.

Draaman tavoitteena on ymmärryksen lisääntyminen niin, että osallistujat voivat tehdä yleistyksiä ja huomioita heidän omassa elämässään kohdatessaan ulkopuolisuutta joko heissä itsessään tai muissa ihmisissä. Viime kädessä draamassa syntyneiden kokemusten kautta tavoitteena on osallistujien ajattelussa ja suhtautumisessa tapahtuvat merkitysten muutokset ja niiden tiedostaminen.

Koska Ishi-draama on kestoaltaan melko pitkä, siinä on mahdollisuus käsitellä ulkopuolisuuden aihetta monilla pedagogisen draaman työtavoilla. Draamassa esiintyvätkin kaikki pedagogisen draaman yleisimmät konventiot, esimerkiksi pysähtynyt kuva, piirretty rooli, kokous ja opettaja roolissa. Pitkän keston vuoksi koulutyöskentelyssä draamasessio voidaan jakaa eri päiville, esimerkiksi kolme kaksoistuntia peräkkäisinä päivinä. Tutkimuksen draamaprosessi toteutettiin yhtenä neljän tunnin draamasessiona, jossa välissä pidettiin pieni tauko. Kyseisen draaman analyysirakenne (Liite 2), draaman vaiheet (Liite 3) sekä Ishin tarina (Liite 4) ovat liitteinä tutkimusraportin lopussa.

3 IHMISKÄSITYS TUTKIMUKSEN JA DRAAMAN PERUSTANA

Draamapedagogiikan tutkimuksessa, kuten muissakin ihmisen oppimista ja kasvatusta kuvaavissa tutkimuksissa, on tutkijalla peruslähtökohta käsityksessä ihmisestä. Tutkimuksen perustaksi valittu ihmiskäsitys sitoo tutkijan tarkastelemaan ihmistä valitun horisontin kautta, eli tutkijalla on oltava käsitys tutkimuksen kohteena olevasta ihmisestä (Rauhala 1983, 8, 17). Myös meidän on otettava tämä huomioon, sillä pedagogista draamaa tutkiessamme ihmiskuvan muodostuminen, luonne ja asenne tulevat näkyviin tutkijan kannanotoissa.

Pedagoginen draama on opetusmenetelmä, jolla pyritään vaikuttamaan ihmisen ympäröivästä maailmasta, sen asioista ja ilmiöistä, syntyviin subjektiivisiin merkityksiin ja niissä tapahtuviin muutoksiin. Draamapedagogeina meillä on jokin peruskäsitys toimintamme kohteena olevasta ihmisestä, sillä jos emme tätä ymmärrä, toimintamme saattaa pahimmassa tapauksessa olla silkkaa mielivaltaa tai vain opittujen toimintamallien didaktista työstämistä. Olemassa oleva ihmiskäsitys ja ihmiskuva ohjaa draamapedagogiikkaa ja mitä selkeämpi ja jäsentyneempi käsitys meillä on ihmisestä, sitä perustellumpia didaktisia valintoja voidaan tehdä ihmiskäsitykseen perustuvan tutkimuksen perusteella.

3.1 Ihmiskäsitys ja ihmiskuva draamapedagogiikassa

Rauhalan (1983) mukaan tulee tehdä selvä käsitteellinen ero ihmiskäsityksen ja ihmiskuvan välillä. Ihmiskäsitys tarkoittaa kaikkia niitä edellytyksiä ja olettamuksia, jotka tutkijalla on ennen varsinaista empiiristä ihmiseen kohdistuvaa tutkimustyötä: kohteen rajaus, hypoteesien asettaminen ja menetelmien valitseminen. Ihmiskäsityksen selkeyttäminen on siis filosofisen, ontologisen analyysin tehtävä. Ihmiskuva muodostuu ihmistä tutkivan tieteen tutkimustyön tuloksena ja se on empiirisin tutkimuksin saatua tietoa ihmisestä joltakin tieteenalalta, esimerkiksi kasvatustieteen, psykologian tai lääketieteen, joista kullakin alalla on oma ihmiskuvansa. Ihmiskuva on erityistieteen antama osakuva koko ihmisen totuudesta.

Ihmiskäsitys ja ihmiskuva eivät sulje toisiansa pois, vaan ne täydentävät toisiaan. Molempia tarvitaan, sekä teoreettista pohdintaa että kokeellista työtä, jotta saataisiin mahdollisimman laaja kuva ja käsitys ihmisestä. Ihmiskäsityksen tehtävä on ihmiskuvalle herätteitä antava, ja ihmiskuva voi velvoittaa tarkastamaan ihmiskäsitystä. Ihmiskäsityksellä voidaan

viitata myös arkipäiväisempään merkitykseen. Sillä voidaan tarkoittaa kaikkia niitä ajatuksia ja asenteita, joita jollakin ihmisellä on ihmisestä. Ne voivat olla sekä tietoisia että tiedostamattomia. (Rauhala 1983, 13 - 14, 17.)

Myös draamapedagogiikan tutkimuksen peruslähtökohdan tulee perustua ihmiskäsitykseen. Empiirinen draamatutkimus ei kuitenkaan voi kertoa koko totuutta ihmisestä, vaan ainostaan osatotuuden omasta rajallisesta ihmisen tutkimusalueestaan. Draamapedagogisen tutkimuksen tarkoitus on palvella draaman käytännön toteutumista, esimerkiksi opetusmenetelmällisen draaman didaktisia valintoja. Draaman käytännöstä, esimerkiksi pedagogisesta draamasta, voi nousta esiin asioita tai ilmiöitä, jotka vaativat tieteellistä tutkimusta. Ne saattavat edelleen velvoittaa tarkastelemaan ihmiskäsitystä koko draamakasvatuksen alueella.

Østernin (1996, 6) mukaan draamapedagogiikka perustuu positiiviseen ihmiskuvaan. Sillä tarkoitetaan ihmisen mahdollisuutta ja halua kehittyä hyvyyteen. Østern viittaa draaman kollektiiviseen luonteeseen, joka on ihmisen kasvattamisen ja kasvun edellytys. Draamassa aktiivinen ihminen toimii muiden ihmisten kanssa jäsentääkseen maailmaa itselleen ymmärrettäväksi. Tämä liittyy osaltaan draaman humanistiseen psykologiaan, jossa ihminen ymmärretään arvokkaana ja aktiivisena ajattelijana (Viranko 1997, 14). Draaman kollektiivisuus kiinnitetään perinteisesti Deweyn "learning by doing" -filosofiaan. Siinä tiedolla on oltava merkitys, ja sen edellytyksenä ja päämääränä on toiminta. Deweyn teon ja toiminnan filosofia korostaa ihmisen neljää perustarvetta: tekemisen ja keksimisen tarve sekä sosiaalisen ja taiteellisen toiminnan tarve (Dewey 1957, 48 - 50). Reformipedagogiikan tunnetuksi tehneen John Deweyn vaikutus draamapedagogiikkaan on kiistaton, vaikka hänen ajatuksillaan ja toimillaan ei ollut yhteyttä draaman käyttöön opetuksessa. Kuitenkin Deweyn ajatus tekemällä oppimisesta antaa draamalle lähtökohdan, jossa korostetaan tekemisen tärkeyttä yksilön oppimisessa. Deweyn käsitys ihmisestä on yhteiskunnallinen, sillä hän korosti yksilön ja yhteiskunnan sekä jonkin sidosryhmän välistä vuorovaikutusta. Kuten oppilas sidosryhmässään koulussa, ihminen ihmistyy sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, jolloin ihmisen toiminta on aina sidottu toisiin ihmisiin sekä ympäröivään yhteiskuntaan. Ihminen ei voi irrottautua kulttuuristaan eikä historiastaan, vaan toimiessaan muiden ihmisten kanssa ihminen jäsentää itseään ympäröivästä maailmasta (Dewey 1957, 21, 56.) Samoin ei draamapedagogiikkaa voida ajatella vain irrallisena oppiaineena, vaan se on kietoutunut kulttuurillisiin ja yhteiskunnallisiin ilmiöihin ja tapahtumiin (Heikkinen 1996, 36).

Draamapedagogiikassa ihminen on nähtävä yhteisössä toimivana yksilönä, jonka

kietoutuneisuus elämäntilanteisiinsa vaikuttaa häneen itseensä, jokaiseen yhteisön jäsenen ja koko yhteisön toiminaan. Lisäksi ihminen näyttäytyy todellisena fyysisenä olentona, johon sisältyy välineitä käsitellä asioita ja ilmiöitä sekä luoda niille merkityksiä. Jäsentääksemme ymmärrystämme ja luodaksemme laajempia merkityksiä pedagogisesta draamasta, sitoudumme tässä tutkimuksessa fenomenologis-eksistentiaaliseen maailmankuvaan, jossa ihminen todellistuu ihmisen maailmaan kietoutuneisuuden ja kokemuksiensa kautta. Tutkimuksen perustana on Lauri Rauhalan eksistentiaalisen fenomenologian filosofisen analyysin tulos, jota hän kutsuu holistiseksi ihmiskäsitykseksi (Rauhala 1981, 69).

3.2 Holistinen ihmiskäsitys Lauri Rauhalan mukaan

Tarkastelemme tässä tutkimuksessa ihmistä ja draamaprosessia sitoutuen Lauri Rauhalan holistiseen ihmiskäsitykseen (Rauhala 1974; 1983; 1989; 1993). Tarkoituksemme ei ole lähestyä ihmisenä olemista syvästi filosofisin pohdinnoin, vaan pikemminkin etsien lähtökoh-
tia pedagogiseen draamaan menetelmänä ja siinä oppimiseen. Holistinen ihmiskäsitys, jossa ihminen ymmärretään kokonaisuutena, näyttäytyy meidän horisonteissamme sellaisina subjektiivisina merkityksinä, että se on luonnollinen valinta draaman tutkimisen perustaksi.

Rauhala jakaa ihmisen olemuksen kolmeen perusmuotoon: keholliseen, tajunnalliseen ja situationaaliseen. Kun kehollisuuden perusluonne on elämä, tajunnallisesti ihminen on erityisesti olemassa ja situationaalisesti hän on suhteessa ympäristöönsä. Nämä ihmisen olemisen muodot ovat riippuvaisia toisistaan ja muodostavat yhdessä käsityksen holistisesta ihmiskuvasta. Rauhalan kuvaama ihmiskäsitys on monopluralistinen, jossa jokaista ihmisen olemismuotoa on kuvattava ja selitettävä sen omaa perusstruktuuria vastaavasti. Koska jokaisella olemispuolella on oma problematiikkansa, on myös tutkimusmenetelmät valittava niiden erilaisuuden perusteella (Rauhala 1983, 38). Ihmisen olemisen kokonaisuus tulee siinä esiin, että jokaisen olemismuodon erilaisuus on otettava täysimääräisenä huomioon, jolloin vasta ihmistä on mahdollista ymmärtää kokonaisuutena.

Ihmisen kehollisuudella tarkoitetaan ihmisen olemassaoloa orgaanisena prosessina. Nämä prosessit mahdollistavat ihmisen olemassaolon ja esimerkiksi aivojen toiminnan. Aivojen tutkimisella ei voida tavoittaa ajattelua sinänsä, voidaan vaan huomioida ihmisen toiminnan elektrokemiallisia vaikutuksia aivoissa (Rauhala 1989, 33). Kehollisuuden ymmär-

tämisessä on selvitettävä sen oman ihmisen olemispuolen perusstrukturi. Kehollisuuden kautta ihmistä voidaan selittää vain ihmisen todellistumisena orgaanisena kokonaisuutena, jota ei kuitenkaan voida irrottaa ihmisen kokonaisuudesta. Esimerkkinä voi olla fyysisen liikkeen aiheuttama kipu, joka synnyttää ajattelua. Näin ihmisen orgaanisen todellistumisen kautta syntyy subjektiivisia merkityksiä yksilön tajunnan horisonttiin.

Kun ihmisen kehollisuuden eli orgaanisen olemassaolon olemus on elämä, on tajunnallisuuden perusolemus mielellisyys (Rauhala 1989, 34). Tajunnalla tarkoitetaan inhimillisen kokemisen kokonaisuutta, jonka perustavanlaatuinen strukturi on mielellisyyttä (Rauhala 1992, 64). Mielellisyydellä Rauhala tarkoittaa sitä, että ihminen on suhteessa maailmaan oivaltuvalla tavalla. *“Mieli eli noema on sitä, jonka avulla ymmärrämme, so. tiedämme, tunnemme, uskomme, uneksimme jne. asiat joksikin. Mieli on siis tavallaan merkityksen ’antaja’.”* (Rauhala 1989, 29). Tajunta on koettujen tunne- ja havaintoelämysten, uskon, tiedon, harhan ja unen merkityksistä rakentuva todellisuus. Tajunnallisuuden avulla me annamme subjektiivisia merkityksiä havainnoillemme eli ymmärrämme ja tulkitsemme maailmaa.

Rauhalan ontologinen analyysi ihmisen olemisesta on ymmärrettävä alati kehittyvänä prosessina. Analyysi ei ole valmis, vaan se hakee “lopullista totuutta” jatkuvasti tajunnallisuudessa tapahtuvina merkityssuhteiden uudelleen jäsentymisenä. Rauhalan analyysin kehittymisen osoituksena hän erottaa tajunnallisuuden sisällä kokemisen tapoihin ja laatuihin liittyvät psyykkisen ja henkisen toimintatasot. Psyykkisellä tarkoitetaan kokemuksellisuutta, kuten hyvän- ja pahanolon tuntemuksia kun taas henkisyyden kautta puolestaan mahdollistuvat tietäminen ja käsitteellisyys. Esimerkiksi draamaohjaajan vastuullisuus työskentelyn suuntautumisesta tavoitteita kohti ja arvovalinnat opiskeltavan teeman suhteen edellyttävät henkisyyttä. (Rauhala 1992, 47, 65.)

Situationaalisuudella Rauhala tarkoittaa ihmisen sitoutuneisuutta ympäröivään maailmaan niin kehollisesti kuin tajunnallisesti. Ihminen kietoutuu todellisuuteen oman elämäntilanteensa kautta ja sen mukaisesti. Situaatioiden rakennetekijöiden kautta ihminen tulee sellaiseksi kuin niiden luonne edellyttää. Osa elämäntilanteen rakennetekijöistä määräytyy kohtalonomaisesti. Tällaisia ovat esimerkiksi sukupuoli, ihonväri, rotu jne. Moniin rakennetekijöihin ihminen voi kuitenkin itse vaikuttaa tekemällä valintoja. Hän voi valita koulutuksen tavoitteenaan tietty ammatti, tai hän voi valita aviopuolisonsa ja autonsa – joskus valinta on tehtävä näiden välillä. (Rauhala 1983, 33.)

Rauhala jakaa tilanteen konkreettisiin ja ideaalisiin rakennetekijöihin. Konkreetteja ovat esimerkiksi maantieteelliset olosuhteet, olemispaikkojen ulkoiset puitteet sekä luonto kaikissa fyysisissä suhteissaan. Ideaalisia ovat esimerkiksi arvot ja normit, ihmissuhteet koettuina sisältöinä sekä luonto koetussa muodossa. Aina ei ole kuitenkaan mielekäästä eikä mahdollista erottaa tilanteen rakennetekijöitä, sillä tilanne on kaikkea sitä, mihin ihminen on suhteessa. Tilanteen eri rakennetekijöillä on aina jokin vaikutus toisiinsa. Esimerkiksi ihastumisen tunne tyydyttyä vasta ihastuksen kohteen seurassa, toisaalta taas joku voi ahdistua ihmispaljoudesta pienessä fyysisessä tilassa. Rakennetekijöiden vaikutuksesta ihmisen tajunta ja kehollisuus rakentaa tilanteen kautta ympäröivästä maailmasta merkityssuhteiden verkoston. Tilanne on aina ihmiselle asiantilojen kokonaisvaltainen suhdejärjestelmä. (Rauhala 1983, 34 - 37.)

Holistinen ihmiskäsitys ymmärtää ihmisen kokonaisuutena, joka rakentuu kehollisuuden, tajunnallisuuden ja situationaalisuuden yhteydestä ja keskinäisistä riippuvuussuhteista. Yhtä olemuspuolta ei voida irrottaa kokonaisuudesta ja tutkia ihmisenä olemista erikseen vain jonkin olemuspuolen kautta. Holistisuuden idea korostuu Rauhalan (1983, 46) situationaalisen säätöpiirin käsitteessä, joka viittaa olemuspuolien säätelyyn tapahtumisissaan toistensa ja kokonaisuuden olemassaoloon: *“Se on nimi ihmisen olemuspuolien holistisille kokonaisuudelle silloin, kun halutaan erityisesti tähdentää niiden keskinäistä dynaamista suhdetta.”*

Tämän tutkimuksen yksi tarkoitus on löytää yhteys ja perusta holistisesta ihmiskäsityksestä englantilaisen draamatutkijan Gavin Boltonin näkemykseen draamassa oppimisesta. Boltonin mukaan todellinen oppiminen tapahtuu oppimiskokemuksen myötä. Draamassa osallistujan on henkilökohtaisesti koettava esiin tuotu tilanne, olla siinä osallisena ja kokea tilanne tunnetasolla, jolloin todellisen oppimisen on tapahduttava subjektiivisen merkityksen tasolla. (Bolton 1984, 51 - 52, 60.) Näin ymmärrettynä oppimiseen liittyy aina merkityssuhteiden muutokset tajunnallisuudessa. Vaikka tajunnallisuuden merkitys on korostunut, se ei kuitenkaan sulje pois ihmisen muiden olemuspuolien mukanaoloa draaman oppimisprosessissa.

Boltonin (1984, 39) mukaan draaman ensisijainen tehtävä on ymmärryksessä ja asenteissa tapahtuvat muutokset. Draamatilanteen tehtävä on johtaa osallistujan persoonalliseen kasvuun ajattelun ja tunteiden kautta. Tällaisen kasvun edellytyksenä on se, että draaman aiheilla on oltava todellinen merkitys osallistujalle itselleen. Persoonallinen kasvu on muutosta sellaisissa tajunnan henkisyden ominaisuuksissa, kuten itsenäisyys ja vastuullisuus.

(Bolton 1984, 119 - 120.) Persoona muodostuu ihmisen kaikkien olemuspuolien dynaamisesta vuorovaikutuksesta. Persoonallisuuden kasvu on muutosta ihmisen näkemyshorisontissa eli maailmankuvassa, jossa todellisuuden ilmiöt saavat subjektiivisen merkityksen (Rauhala 1992, 111, 122). Käsitämme siis draaman sisällön oppimisella nimenomaan merkityssuhteiden muutoksia ihmisen tajunnallisuudessa eli ihmisen subjektiivisten merkitysten muutoksia.

Tässä tutkimuksessa tajunnassa objekteille syntyvät merkityssuhteet ja ihmisen objekteille antamat subjektiiviset merkitykset ymmärretään samana asiana. Objektilla tarkoitetaan tässä tapauksessa ihmisen näkemyshorisonttiin tulevaa esinettä, asiaa, käsitettä tai jotain muuta oliota, joka tarjoaa merkityssuhteen muodostukselle lähtökohdan.

3.3 Merkityssuhteet ympäröivän maailman kuvaajina

Lauri Rauhalan mukaan merkityssuhteet ympäröivän maailman objekteja kohtaan rakentuvat, kun yksilön tajunnassa jokin mieli eli noema liittyy objektiin ja tuo objekti ymmärretään joksikin kyseisen mielen avulla. Esimerkiksi kun ihminen näkee kadulla poliisin, hänen tajunnassaan sellainen mieli, joka tarkoittaa poliisia, kiinnittyy objektiin ja antaa objektille merkityksen. Tässä tilanteessa ihminen ymmärtää objektin tietyn ammatin harjoittajaksi. Poliisin ammattia harjoittavasta ihmisestä hänellä on olemassa jokin propositio eli ennakkokäsitys. Kuten aikaisemmin todettiin, merkityssuhteet ovat yksilöllisiä. Näkemyshorisontista riippuen poliisi voidaan käsittää palvelijana, suojelijana tai vaikka vihollisena.

Rauhalan mukaan jokaisen maailmankuvassa on merkityssuhteita suunnaton määrä. Ellei merkityssuhteita tai niiden suhteita edellytetä, ei voida puhua tajunnastakaan. Subjektiivinen maailmankuva on merkityssuhteiden ja niiden asteitten ja vaiheitten kokonaisuus. (Rauhala 1993, 16.)

Merkityssuhteen syntyminen objektin suhteen edellyttää jotakin aikaisempaa kokemusta objektiin liittyneeseen noemaan. Vaikka objekti olisi täysin aikaisemmin kokematon, tajunta liittää siihen tuttuja kyseiseen objektiin soveltuvia ihmisen maailmankuvassa jo olevien merkityssuhteiden mieliä. Siten myös täysin uudet yksilön näkemyshorisonttiin tulevat asiat saavat ihmisen tajunnassa jonkin merkityksen.

Ihmisen asioille antamat subjektiiviset merkitykset ovat dynaamisia, eli ne muuttuvat jatkuvasti kokemusten ja tajunnan työn seurauksena. Koska merkityssuhteessa on aina kyse

mielen tietynlaisesta ilmentymästä, ne ovat aina jollakin tavoin puutteellisia ja vaillinaisia (Rauhala 1974, 52 - 53). Joskus objektiin liittyy kokonaan väärä mieli, jolloin merkityssuhde on täysin virheellinen.

Merkityssuhteiden dynaamisuudesta johtuen niihin voidaan vaikuttaa tuomalla ihmisen kokemusmaailmaan uusia elementtejä, jotka voivat olla ristiriidassa vanhojen kokemusten kanssa. Tällöin ihminen joutuu prosessoimaan joko tietoisesti tai tiedostamatta ristiriitoja rakentamalla jonkin uuden merkityssuhteen. Ihmisen tajunta ei voi sietää kaaosta, vaan se pyrkii järjestymään ihmisen tajunnalle mielekkäällä tavalla (Rauhala 1974, 74). Tähän perustuu myös mahdollisuus käyttää pedagogista draamaa yhtenä tapana muiden opetustapojen joukossa opetuksen ja kasvatuksen välineenä. Draaman avulla yksilö pakotetaan laajentamaan ja tarkentamaan käsitystään työn alla olevasta aiheesta.

Pedagogisen draaman oppimistilanne ei ole pelkkä kognitiivinen prosessi, vaan siihen on kietoutunut ihmisen holistisen kokemus. Oppimisprosessissa ei voida syrjäyttää ihmisen aikaisempaa kasvu- ja kehitysprosessia, todellisuutta ja ihmissuhteita, joissa uudet merkitykset voivat syntyä. Elämys ja mieli, jonka pitäisi ilmetä eivät eriydy, vaan ne ilmenevät yhdessä (Rauhala 1974, 50).

Tutkimuksen kohteena olevassa draamassa käsitellään ulkopuolisuuden aihetta. Draamaan osallistujilla on käsitteestä ennakkoon aikaisempiin kokemuksiin perustuva käsitys, joka joutuu muutoksen kohteeksi, kun draamassa tuodaan uusia elementtejä kuten kokemuksia, arvovalintoja ja älyllisiä päätelmiä liitettäväksi käsitteeseen.

3.4 Kokemuksellinen oppiminen

Kolkan mukaan Kolb (1984) ei ole liittänyt kokemuksellisen oppimisen malliaan situationaalisuuden, kehollisuuden ja tajunnallisuuden ulottuvuuksille. Kolbin näkemys kokemuksellisesta oppimisesta on ymmärrettävä lähinnä vain kognitiivisena prosessina, jossa kokemus reflektion avulla jalostetaan tiedoksi tai taidoksi, jolla on uusi sovellusulottuvuus. Kolbin kokemuksellisen oppimisen malli ei siten riitä perusteluksi pedagogisessa draamassa oppimiseen, jos ihmisen olemuksen lähtökohtana pidetään fenomenologis-eksistentiaalista ihmiskäsitystä. (Kolkka 1996, 62.)

Pedagogisessa draamassa opitaan kokemuksista. Opiskeltavaan asiaan paneudutaan

roolityöskentelyn kautta, jolloin tarkoituksena on luoda osallistujalle tunnekokemuksia. Tunnekokemuksilla pyritään tiedonluomisprosessiin, jonka päämääränä on subjektiivisten merkitysten muuttuminen ja laajentuminen. Kenties juuri sen vuoksi draamaa pidetään yhtenä kokemuksellisen oppimisen menetelmänä (esim. Pässilä ym.). Kuitenkin holistisen ihmiskäsityksen mukaan kaikkia draaman teemasta esiin nousevia kokemuksia ei voida reflektion kautta jalostaa tiedoksi tai taidoksi. Østern (1994, 43) mainitsee estetiikan yhdeksi pedagogisen draaman sisältöalueeksi. Esteettinen elämys on sellainen tajunnallisuuden kautta todellistuva tunne, jonka kokemiseen ihmisellä on sellaisenaan oikeus. Jos tällaista kokemusta yritetään reflektoida älyllistämällä se esimerkiksi verbaaliseen muotoon, kokemisen merkittävyys turmeltuu varmasti. (Rauhala 1995, 46 - 47.) Draamassa tunteilla on myös itseisarvonsa, eli osallistujalla on oltava oikeus kokea myös asioita sellaisinaan, kuin ne hänen subjektiivisessa kokemusmaailmassaan ilmenevät.

Tämän tutkimuksen tarkoitus ei ole esittää mitään teoreettista oppimisen mallia tai muuta ihmisen rakentamaa älyllistä kehikkoa pedagogisessa draamassa oppimiseen. Tarkoituksena on pikemminkin tarkastella ihmistä ja niitä lainalaisuuksia holistisen ihmiskäsityksen perusteella, joiden kautta ihmiselle muodostuu maailmankuvaansa pedagogisen draaman avulla subjektiivisiä merkityksiä. Koska eksistentiaalisessa fenomenologiassa korostetaan avoimuutta todellisuudelle ihmisen ihmisenä olemisen ulottuvuutena, ei holistinen ihmiskäsitys voi olla mikään valmis kaava, jota sovellettaisiin oppimiseen jonakin muottina. Pohjimmiltaan jokainen oppimisen malli pakottaa oppimisen näyttäytymään sellaisena, kuin siinä mallissa se on jo etukäteen kuvattuna (Lehtovaara 1996, 81 - 82). Juuri siksi olemme tutkimuksessamme pyrkineet jäsentämään pedagogisen draaman kokemuksellista oppimistapaa ilman strukturoitua didaktista mallia. Lähtökohtanamme on ollut havainnoida oppimistapahtuman aiheuttamia muutoksia osallistujan tapaan hahmottaa käsiteltyjä asioita ja siten kuvailla pedagogisessa draamassa oppimista.

3.5 Subjektiivisten merkitysten muutos – kokemus tunnetasolla

Boltonin mukaan todellinen oppiminen tapahtuu oppimiskokemuksen myötä. Draamassa osallistujan tulisi henkilökohtaisesti kokea esille tuotu tilanne, olla siinä osallisena ja kokea tilanne tunnetasolla. Tällä tavoin hän saa toisenlaisen perspektiivin käsiteltävään aiheeseen,

josta hänellä on mahdollisuus muodostaa merkityksiä. Bolton kiteyttää ajatuksensa seuraavasti: *“Kasvatuksellinen draama liittyy pohjimmiltaan arvostuksen muutokseen, affektiivis-kognitiiviseen kehitykseen. Voimme mukavasti sanoa sen olevan draamaa ymmärtämyksen lisäämiseksi”* (Bolton 1984, 60). Draaman ensisijainen tehtävä on synnyttää elämysten ja kokemusten kautta tapahtuvat merkitysten muutokset. Boltonin (1984, 51) mukaan syvällisin muutos joka voi tapahtua, on subjektiivisen merkityksen tasolla, ja tällainen muutos edellyttää aina kokemusta tunnetasolla.

Pedagogisessa draamassa luodaan merkityksiä. Holistisen ihmiskäsityksen mukaan ihmisellä on kyky luoda merkityksiä, ja juuri tähän kykyyn perustuu subjektiivisten merkitysten muuttuminen draamallisen toiminnan ja ajattelun kautta. Boltonin (1984, 77) mukaan merkitys syntyy asteittain. Merkityksen syntyminen perustuu tajunnan horisontissa jo olevan proposition kautta merkityksen uudelleen jäsentymiseen. Pedagoginen draama yksinään ei tietenkään luo merkitysten muutoksia, vaan yksittäisenkin merkityksen muuttumiseen vaikuttaa aina koko ihmisen elämään kietoutuneisuus. Draama on ymmärrettävä eräänä keinona merkitysten asteittaisille muutoksille. Merkityksen luomisessa draaman voima on toiminnassa, joka Boltonin (1984, 113) mukaan on kokemisen konkreettisin muoto. Toiminta, toiminnan refleктоiva ajattelu sekä tunnekokemusten kokeminen itsenäisinä kokemuksina tekevät draamasta enemmän kuin pelkän kognitiivisen prosessin. O’Toole (1992, 217) painottaa draaman toiminnallisuutta, eli draamassa ei tarkastella passiivisesti elämää, vaan draama on keino käsitellä ja jäsenellä sitä.

Merkityksen luomisen asteittaisessa kehityksessä Bolton (1992) erottaa lähtökohdan ja tavoitteellisen prosessin. Lähtökohtana voi olla jokin esine, sana, asia tai käsite yksittäisenä merkinä. Esimerkiksi eutanasian käsite draaman lähtökohtana saattaa näyttäytyä jollekin osallistujalle vain sanana, jonka sanakirjan mukaisen merkityksen hän kyllä tietää, mutta laajempaa merkityssuhdetta eutanasialle hänen maailmassaan ei ole. Draaman tehtävänä olisi luoda aikaisempaa laajempi merkityssuhteiden verkosto tuomalla yksilön näkemyshorisonttiin aiheeseen liittyvää tietoa tunteita ja kokemuksia. Sitä kautta osallistujalla olisi mahdollisuus oppia ja luoda syvempi käsitys aiheeseen.

Neelandsin (1984, 1 - 7) mukaan opetuksen painopiste on oltava prosessissa, jossa osallistujat itse löytävät uusia merkityksiä, eikä akateemisuuudessa, jonka tarkoitus on vahvistaa vanhoja käsityksiä. Tavoitteellinen prosessi ei tarkoita jotakin jo opettajan tiedossa tai ymmärryksessä olevaa, ikään kuin hän voisi siirtää jonkin käsitteen todellisen merkityksen

osallistujien kokemusmaailmaan. Tavoitteellinen prosessi on halua ja tahtoa työskennellä jonkin asian merkityksen ymmärtämiseksi, ja siinä prosessissa ohjaajan on parhaan ymmärtämyksensä mukaan tuettava osallistujan maailmassa jonkin merkin muuttumista merkitykseksi. (Bolton 1992, 43.)

Draamaohjaajan tehtävä on tukea merkitysten syntymisen prosessia kohti käsitteen taustalla olevia syvempiä merkityksiä. Ohjaajan tehtävä ei ole helppo, sillä osallistujat tarvitsevat auktoriteetin, joka tarjoaa näkökulman johon osallistujat peilaavat subjektiivisia merkityksiään. Toisaalta ohjaajan on päästävä pois auktoriteettiasemastaan, jotta osallistujat eivät peilaisi vain ohjaajan näkemyksiä, vaan että osallistujat pyrkisivät tutkimaan todellisia omia merkityksiään suhteessa käsiteltävään teemaan. (Bolton 1984, 77 - 79.)

4 TOIMIVAN DRAAMAOPETUKSEN VAATIMUKSIA

Onnistuneessa draamassa osallistujat sitoutuvat työskentelyyn ja tuntevat olonsa tarpeelliseksi ryhmän toimintaa ajatellen. Turvallinen ilmapiiri antaa mahdollisuuden luontevaan ajatusten vaihtoon ja aitoon toimintaan omasta persoonasta käsin. Tarkastelimme tutkimuksen observoinnissa ja teemahaastatteluissa draaman luonnetta ja osallistujien toimintaa varsinkin tässä luvussa mainittujen draaman vaatimusten osalta. Vaatimusten toteutumiseen palataan kokemuksen kuvauksessa (luku 7.1.1 Draamaan osallistumisesta).

4.1 Draamaohjaajan toiminta

Kaikessa opetuksessa toimii sama peruseriaate: opettaja tai ohjaaja ohjaa opetustilannetta. Hän aloittaa opetustilanteen ja määrää sille aiheen tai alkutilanteen, sekä vastaa tilanteen kehittymisestä oppimistavoitteiden suuntaan. Pedagogisen draaman ohjaaja on tilanteen kuuntelija ja vaistoaja. Hän vastaanottaa impulsseja sekä kyselee osallistujilta, miten tilannetta tulisi jatkaa. Hän siis tekee valintoja tilanteesta ja toimii sen perusteella. Jotta ohjaaja kykenisi tulkitsemaan osallistujien viestejä oppimistilanteen eduksi, häneltä edellytetään erityisosaaamista, jollaisiksi O'Neill luettelee mielikuvituksen käytön, tilanneherkkyyden ja ryhmädynamiikan tuntemuksen. Vaatimuksena on myös kyky työskennellä jokaisen ryhmään kuuluvan impulsseja käyttäen. (O'Neill 1995, 23.)

Pedagogisessa draamassa opetustilanteen aihe ja alkutilanne voivat olla myös osallistujien kanssa yhdessä suunniteltuja (Østern 1994). Tällainen lähtökohta vahvistaa osallistujien sitoutumista työskentelyyn. Tällöinkin on syytä todeta, että draamaohjaajalla on lopulta vastuu työskentelyn suuntautumisesta tavoitteita kohti. Vaikka ohjaajan merkitys voidaan ymmärtää toisaalta liikkeelle panevana voimana, hänen on myös annettava tilaa osallistujille draaman eteenpäinviemiseksi.

Draama on aina oppimistilanne, jossa ohjaajan tehtävänä on luoda sellainen tilanne, johon on mahdollisuus osallistua kokonaisvaltaisesti omia kokemuksia käyttäen. Omalla tavallaan ohjaajan arvostus osallistujia kohtaan näkyy siinä, kuinka hän ottaa huomioon heidän kehitystason draamaa ohjattaessaan. Ohjaajan on myös tuettava asenteita, jotka ovat oppimisen kannalta olennaisia, esimerkiksi niiden osallistujien toimintojen tukeminen, jotka

ovat eduksi draamassa. Myös osallistujien rohkaisu tutkiskelemaan asioita, joista heillä ei ole tietoa sekä rohkaisu reflektointiin ja itsearviointiin ovat ohjaajan vaativia tehtäviä. (O'Neill & Lambert 1989, 21 - 22.) Tehtävä ei ole helppo, sillä ohjaajan asenne jossakin tilanteessa saattaa poiketa huomattavastikin osallistujan asenteesta, jolloin ohjaaja tarvitsee kykyä tilanteiden vaistoamiseen.

Draama on myös ryhmadynaaminen tilanne, jossa voi syntyä yllättäviä ja odottamattomia käännteitä. Ohjaajalla on oltava kyky ymmärtää empaattisesti opetusryhmään kuuluvia (Hall & Hall 1988, 96). Hän ei saa antautua itse draaman tunteisiin, vaan hänen tulee säilyttää aina tietty etäisyys ohjaajana, mikä mahdollistaa ryhmässä tapahtuvien ilmiöiden paremman huomioimisen (Bolton 1984, 79). Ohjaajan on myös huolehdittava, että oppilaiden työskentelyn ja heidän oman elämänsä välillä on etäisyyttä. Jos joku osallistuja prosessoi omaa elämänsä, ohjaajan on varmistettava hänelle ryhmän tuki ongelman käsittelemisessä. (Østern 1994, 57.)

Draaman ohjaaja on toisinaan melkoisessa ristipaineessa. Yhtäältä hänen on vastattava draaman oppimistavoitteista ja toisaalta otettava huomioon oppilaiden toiveet. Hyvä draamaohjaaja suhtautuukin draamaan myös itse oppimistilanteena. Ohjaajan tavoitteena tulisi olla mahdollisimman hyvä ammattitaito, jolloin todennäköisyys oppimistavoitteiden saavuttamiseen kasvaa. O'Neilin mukaan kehittyäkseen draamaohjaaja tarvitsee koulutuksen ohella itsetuntemusta ja itsereflektiota. Hänen on pyydettävä oppilailta palautetta ja siedettävä heidän kritiikkiään. (O'Neill 1995, 24.)

Juuri kritiikin sieto on se avainsana draamaohjaajan ammattitaidon kehittymiselle. Ohjaajan on vaadittava kritiikkiä ja saamastaan kritiikistä hänen on löydettävä se oleellinen, jonka avulla hän voi kehittyä taitavaksi draamaohjaajaksi, siis todelliseksi ammattilaiseksi. Kehittyminen vaatii määrätietoista ponnistelua, koska ohjaajan kokemus ja ammattitaito syntyvät vain yritysten ja erehdysten kautta. Määrätietoinen ohjaaja on periksi antamaton silloin, kun hän uskaltaa etsiä pieleen menneen draamaohjauksensa synnyttämistä negatiivisista kokemuksista sen oleellisen, jonka hän seuraavalla kerralla tekee tai toteuttaa tosin. (Bolton 1984, 29 - 34.)

Ohjaajan tehtävä on luoda tilanne, jossa osallistujilla on mahdollisuus peilata käsityksiään suoraan opiskeltavaan aiheeseen. Ohjattavia ei voi jättää yksin ilman ohjausta, eikä heille voi tarjota pelkästään valmiiksi valikoitua ainesta oppimateriaalista. Neelandsin näkemyksessä ohjaajan tehtävä on tarjota linssi, jonka avulla osallistujat voivat itse muodostaa suhteensa

oppimateriaaliin. Linssi tarkoittaa draamallisia työtapoja, joiden kautta lähestytään eri näkökulmista opiskeltavaa aihetta. (Neelands 1984, 44.)

4.2 Roolin merkityksestä

Pedagogisen draaman teho perustuu mahdollisuuteen samaistua kuviteltuihin rooleihin ja tilanteisiin. Roolien kautta tutkitaan opiskeltavaa aihetta asettumalla toisen henkilön asemaan. Draamassa työskentely vaihtelee roolissa olemisen ja ilman roolia olemisen välillä. Juuri tämä todellisuuden ja fiktion välinen vuorovaikutus luo pohjan näkemyksien jäsentymiseen. Roolin kautta on mahdollisuus oppia uutta tai syventää opittua. (Bolton 1992; Neelands 1992; 1995.)

Pedagogisen draaman rooleilla on eri merkitys verrattaessa niitä teatterin näytelmän rooleihin. Rooli draamassa ei ole näyttelijän työtä sanan varsinaisessa merkityksessä. Roolin tarkoitus ei ole suuntautua esittävänä kohdeyleisölle, vaan se on väline asioiden tarkasteluun toisista näkökulmista. Roolityöskentelyä on kuitenkin harjoiteltava, sillä rooli on draaman peruselementti (Østern 1994, 44).

Laakso nostaa esiin käsitteen draamallinen kompetenssi, jolla on merkittävä yhteys pedagogisen draaman rooliin. Draamallinen kompetenssi viittaa draamatyöskentelyssä kykyihin ja taitoihin, joita huomataan hyvin esimerkiksi lasten leikeistä. On myös huomattava, että tätä kykyä ei tarvitse unohtaa ja jättää vain lasten maailmaan, vaan sitä voidaan harjoittaa. Laakso viittaa havaintoihinsa opettaessaan draamaa Isossa-Britanniassa, jossa sikäläisten kyky elää fiktiossa oli huomattavan hallittua. Ilmiön perustana on draaman merkittävä asema sikäläisessä koulujärjestelmässä, joka antaa mahdollisuuden draamallisen kompetenssin johdonmukaiseen kehittymiseen. (Laakso 1997b, 17 - 18.)

Perustellusti voidaan olettaa, että draamallinen kompetenssi, kun vain sille annetaan tilaisuus kehittyä, luo roolin merkitykselle syvyyttä ja jopa uusia ulottuvuuksia. Rooli draaman peruselementtinä on huomattava tekijä oppimistavoitteiden tuloksellisuudelle.

Pedagogisen draaman yksi vaikeimpia asioita on oppilaiden roolisuoritusten ohjautuminen tarkoituksen mukaisesti. Oppimisen kannalta ei ole merkityksellistä suoriutua jostakin roolista mahdollisimman näyttävästi, vaan roolin kautta pyritään hahmottamaan teeman sisältöä. (Bolton 1984, 89 - 90.) Opettaja voi auttaa roolin luonteen ohjautumista teeman sisältöä kohti toimimalla itsekin roolissa käyttäen *opettaja roolissa* -työtappaa (Neelands 1992, 50 -

51). Tässä työtavassa opettaja ottaa työstettävän teeman tavoitteisiin sopivan roolihahmon, jonka kautta hän säätelee tapahtumia draaman sisältä käsin. Roolihahmossa opettaja voi asettaa tilanteelle haluamansa rajat: suunnitella ajankäyttöä ja ohjata draaman etenemistä, suunnata asenteita, provosoida ja haastaa oppilaita toimimaan.

Opettaja pystyy roolissa toimiessaan vaikuttamaan oppilaiden roolissa olon kiinnittymiseen teeman tärkeisiin ongelmiin sekä ohjaamaan toimintaa haluttuun suuntaan. Opettajan toiminta tavallaan pakottaa oppilaat etsimään todellisia merkityksiä. Oppimiseen ei riitä vain näkyvä roolisuoritus, vaan toiminnalla on oltava merkitys oppilaalle itselleen. Oppiminen vaatii sitoutumista käsiteltävään teemaan. Roolin merkitys on vahvistaa sitoutumista, jolloin oppimisen laatu paranee. (Bolton 1992, 31 - 33.)

Roolin merkitystä voidaan myös tarkastella todellisuuden ja fiktiivisen välisenä vuorovaikutuksena, mikä tarkoittaa draaman toiminnassa roolissa olemista ja omana itsenään olemista, sekä näiden välistä siirtymävaihetta. Draamassa fiktion ja todellisuuden – roolissa ja ilman roolia – välinen liikkuminen on se oppimispotentiaali, joka jäsentää tai tuo uusia merkityksiä osallistujan kokemusmaailmaan. Roolin otto ei ole mitään ihmeellistä tai erikoista, jonka vain harvat taitaa. Kyseessä on draamallinen kompetenssi, jota siis voidaan harjoittaa. (Laakso, 1997b.)

Roolin oton luonnollisuus näkyy lasten leikeistä heidän dualistisena todellisuutena. Leikkiessään lapsi on yhtä aikaa kahdessa maailmassa. Hän on mielikuvituksensa avulla tarinansa prinssi ratsastaen sahapukilla pitkin nummia ja laaksoja. Tämä mielikuva ja ajatusrakennelma on hänelle yhtä todellinen kuin maailma ympärillään. Kun aikuinen haluaa osallistua lapsen maailmaan kehuen: *“kylläpä sinulla on hieno ratsu”*, lapsi todennäköisesti vastaa: *“ei se mikään ratsu ole, se on sahapukki”*. Lapselle leikki on realistinen vierekkäinen todellisuus, ja siirtyminen todellisuudesta toiseen on maailman luonnollisin asia. Lapsella on kyky elää ja kokea leikin tai draaman maailma omana situaationaan; merkitysyhteyksinä ympäröivään todellisuuteen, joka tässä tapauksessa usein meille aikuisille on vain kuvitteellinen. (Bolton 1984; 1992.)

Edellisestä herää kysymys, että onko dualistinen todellisuus mahdollista vain lapselle vai voisiko draamallisen kompetenssin kehittyminen avata meille aikuisille aivan uusia ulottuvuuksia kuvitteelliseen todellisuuteen. Lopulta draamassa roolin merkitys näyttäytyy vain jokaisen osallistujan omassa kokemusmaailmassaan. Todellisuuden ja fiktion välinen vuorovaikutus on nähtävä eräänä mahdollisena keinona, siten myös draama opetusmenetelmä-

nä, jonka kautta voi tapahtua subjektiivisia merkityksen muutoksia.

4.3 Vaatimuksena sitoutuminen

Draamatyöskentely vaatii sitoutumista sekä oppilailta että opettajalta. Sitoutuminen on lupaus työskennellä aiheen parissa ja sillä on huomattava merkitys oppimistavoitteiden saavuttamisessa, koska draama on pitkäjänteistä prosessinomaista työskentelyä. Tällainen työskentely onnistuakseen tarvitsee pelisäännöt.

Neelands (1984, 26 - 27) esittää oppimissopimuksen tekemistä opettajan ja oppilaiden välille ennen draamatyöskentelyä. Sopimuksessa osapuolet suostuvat kuvitteelliseen todellisuuteen. Sopimus on oikeastaan asenteen tasolla tehtävä lupaus sitoutua draaman työtapoihin universaalien teeman opiskelussa. Boltonin mukaan draaman perustarkoitus on, että oppilas omana itsenään pystyy omaksumaan hänelle vieraan asenteen, mikä mahdollistaa tarkastelun toisista näkökulmista. Todellisen kokemisen taso edellyttää sitoutumista kuvitteellisiin tilanteisiin. (Bolton 1984, 90; 1992, 4 - 8.)

Oppimissopimus auttaa draaman onnistumista eri tavoin. Siinä todetaan tasavertaisuus oppilaiden ja opettajan välillä. Opettaja ei ole toimintaohjeita jakava auktoriteetti, vaikka hänellä onkin yhtä lailla valta kuin vastuu draaman ohjaamiseen. Mahdollinen uuden oppiminen perustuu jokaisen henkilökohtaiseen panokseen. Sopimus heti alussa poistaa turhan mystisyyden draamasta. Sitä voidaan pitää alustavana toimintasuunnitelmana, johon peilaaminen selkeyttää päämääriä sekä loppukeskustelussa että toiminnan pulmatilanteissa. (Neelands 1984, 27 - 31.) Draama on yhteistyötä tavoitteiden saavuttamiseksi: *jos jotain haluaa saada, on myös pakko antaa* (kuuntele Mc NikkeT).

Draaman on oltava uskottavaa, jotta toiminta ylipäättään on mielekästä. Uskottavuus on vahvasti sidoksissa oppimissopimukseen, sillä opettajalla on oikeus myös draaman keskeyttämiseen. Keskeyttämisen syynä voi olla draaman ajautuminen sellaiseen tilanteeseen, joka vaatii ajattelua ja keskustelua omana itsenään ilman roolityöskentelyä (Bolton 1992, 37). Neelandsin mukaan draaman keskeyttäminen ei heikennä sen tehoa tai oppilaiden kykyä keskittyä siihen (Neelands 1995, 76).

4.4 Dialogi opetustilanteessa

Pedagogisen draaman opetustilanteessa toimivat aina sekä draaman ohjaaja että draamaan osallistujat. Koulussa ohjaajana on usein pedagogiseen draamaan perehtynyt opettaja ja vastaavasti osallistujina esimerkiksi jokin luokka kokonaisuudessaan. Tällaisen opetustilanteen ymmärtäminen holistisen ihmiskäsityksen mukaan edellyttää myös dialogian periaatteen käsittämistä. Draamassa pyritään kollektiivisessa vuorovaikutuksessa löytämään asioille uusia merkityksiä (Østern 1996, 6). Østernin (1994, 43) mukaan draaman sisältö muodostuu estetiikasta, teematyöstä ja vuorovaikutuksesta. Uuden löytymisen ehtona on draaman sisällön tapahtuminen aidossa dialogissa.

Arkikielessä dialogi ja keskustelu käsitetään usein synonyymina. Se on ymmärrettävää esimerkiksi teatterin termistön kautta, jossa dialogi viittaa kahden näyttelijän vuoropuheluun esityksen jossakin kohdassa. Ihmisten vuorovaikutuksessa keskustelu ja dialogia eivät kuitenkaan tarkoita samaa, vaan edellinen viittaa enemmän monologiin kuin dialogiin. Sarjan (1995, 312) mukaan monologisuus on ihmisten välistä yksisuuntautuneisuutta ja keskustelu on monologia, koska jokainen pyrkii pitäytymään omissa näkemyksissään. Keskustelu voidaan ymmärtää siis ihmisen omien mielipiteiden puolustamisen foorumiksi, jossa parhaimmillaan syntyy kompromisseja tai sopimuksia. Neelandsin (1995) ajattelutoimintaa herättävistä työtavoista *totuuden hetki* johtaa pahimmillaan vain keskustelun synnyttämään sopimukseen. Siinä loppuratkaisu saattaa olla opettajan tai jonkun osallistujan hänen omassa subjektiivisessa maailmankuvassaan jo ennalta määrättyä. Tällöin toiminta ei ole synnyttänyt mitään uutta luovaa – muutosta subjektiivisissa merkityksissä – eli draaman tavoite on jäänyt puolitiehen, koska aitoa dialogia ei ole saavutettu.

Sekä Boltonin että Neelandsin mukaan draama voidaan keskeyttää. Sillä tarkoitetaan keskeneräisyyden draamaa, joka on parempi vaihtoehto jossakin tilanteessa kuin draaman jatkaminen. Keskeyttämisen syynä voi olla esimerkiksi asiaankuulumaton käytös tai draaman ajautuminen liian kauas suunnitellusta aiheesta. Ohjaajan on järkevää keskeyttää myös silloin, kun jonkin draaman vaiheen ratkaisuun saattaminen ohjautuu selvästi vain ratkaisun tekemisen muodollisuudesta. Tällöin ratkaisun jättäminen auki dialogian toteutumiseksi on perustellumpaa kuin ratkaisuun saattaminen, joka olisi vain järkevä kompromissi, ja joka ei synnytä mitään uutta luovaa. Keskeneräisyyden draama näin ymmärrettynä on mahdollisuus dialogisuudelle. (Bolton 1992, 37; Neelands 1995, 37.)

Aidon dialogin toteutuessa saavutetaan jotakin uutta. Dialogi on kahden tai useamman ihmisen välinen sellainen suhde, jossa löydettyä uutta ei voida saavuttaa vain yksinään. (Laine 1995, 76.) Näin ymmärrettynä dialogi on yhteistyötä sanan syvässä merkityksessä. Laakson (1997b, 17) mukaan draama on toiminnallista yhteistyötä, jossa pyritään elävään dialogiin. Lähtökohtana dialogissa on, että opettaja ei koskaan voi täysin ymmärtää oppilaan kokemusmaailmaa, eikä oppilas myöskään opettajan kokemusmaailmaa. Holistisen ihmiskäsityksen mukaan jokaisella ihmisellä on oma maailmansa, jolloin jokaisen ihmisen tapa jäsentää maailmansa on erilainen. Draamassa elävän dialogin tarkoitus on toimia välittäjänä erilaisten ihmisten ja heidän kieliensä kohtaamisessa. Dialogi on onnistunutta silloin, kun osallistujat ovat saavuttaneet itseymmärryksessään sellaisen tason, että he voivat puolustaa käsityksiään ja näkökulmiaan tuntematta, että he samalla joutuvat puolustamaan itseään. Dialogi ei ole siis toisen ylipuhumista tai väittelyä, vaan erilaisten näkökulmien tulemistä vaihtoehtoiksi, jotka haastavat tutkimaan omia tulkintoja. (Lehtovaara, 1996, 104.)

Pedagogisessa draamassa toimitaan kuvitteellisessa todellisuudessa. Draaman kuviteltuihin tilanteisiin vaikuttaa jokaisen osallistujan oma kokemusmaailma. Oppimispotentiaali muodostuu juuri monien eri näkökulmien esille tuomisesta (Laakso 1997b, 18). Todellisen oppimisen eli subjektiivisten merkitysten muutosten edellytyksenä on kyky toimia kuvitteellisessa todellisuudessa eli kyky ja uskallus työskennellä rooleissa. Toiseksi draamatyöskentelyyn on myös asennoitettava tosissaan, mikä tarkoittaa jokaisen sitoutumista draaman teemaan. Kolmanneksi on ymmärrettävä, että jokaisella osallistujalla on oma kokemusmaailmansa, joka ei ole koskaan täysin yhteneväinen toisen osallistujan tai draaman ohjaajan kanssa. Dialogisuus draamassa on se vuorovaikutuksen kanava, jossa osallistujalla on mahdollisuus laajentaa kokemusmaailmansa subjektiivisia merkityksiä.

Dialogisuuden toteutumiseksi ohjaajan merkitys on korostainen. Boltonin (1984, 155) mukaan draamassa ohjaajan tehtävä on auttaa osallistujia työskentelemään merkityksen syntymiseksi kielen välityksellä, jolloin hänen lähtökohtanaan on oltava kunnioitus osallistujia kohtaan. Rauhalan (1995, 110) mukaan oppijan havaitseminen *toisena*, jolla on oma vain osittain tavoitettavissa oleva kokemusmaailma, tarjoaa hyvän lähtökohdan hyvälle ihmissuhteille ja kunnioitukselle. Draamassa ohjaajan on yritettävä luoda sellainen luottamuksellinen ja turvallinen ilmapiiri, jossa vallitsee herkkyys toisten mielipiteiden ymmärtämiseksi.

5 SUBJEKTIIVISET MERKITYKSET TUTKIMUSKOHTENA

Subjektiiivisten merkitysten ollessa tutkimuskohtena kietoutuu merkityksen ongelma ihmisen kokemuksellisuuteen. Subjektiiivinen merkitys syntyy kokemuksista elämäntilanteisuudessa ja kokemukset ilmenevät jotain merkitsevinä ihmisen tajunnallisuudessa. Kokemuksellisuus on siis tietävää, tuntevaa tai ymmärtävää suhdetta maailmaan tai omaan itseensä. Subjektiiivinen merkitys tarkoittaa sitä, että maailmassa olevat ilmiöt ja niiden väliset suhteet, esimerkiksi ulkopuolisuuden tunne tai ennakkoluulot asioita kohtaan, syntyvät kokemuksina ja merkitsevät meille ihmisille jotakin. (Rauhala 1993, 121 - 124.)

Ihmisen kokemukset saavat aina alkunsa elämäntilanteista. Ihminen ei voi tuntea, muistaa tai kuvitella ellei hänellä ole kokemuksia elämäänsä liittyvistä merkityksistä. Kokemusten kautta ihmisen tajunnan horisonttiin tulevat ympäröivän elämän asiat tai ilmiöt saavat merkityksiä: *“Maailma on meille mielellisesti annettu kokemuksina”* (Rauhala 1993, 124). Kokemuksellisuus on sidoksissa aina ihmisen omaan tajunnalliseen historiallisuuteensa (Becker 1992, 8). Ihmisen tajunta ei voi sietää kaaosta, vaan se pyrkii järjestämään asioita mielekkäisiin kokonaisuuksiin. Näin myös kokemukset ihmisen tajunnassa kietoutuvat sisällöllisesti yhteen muodostaen merkitystihentymiä ja -verkostoja. (Perttula 1995b, 47- 48.)

Tässä tutkimuksessa pyrimme selvittämään ja ymmärtämään niitä subjektiiivisiä merkityksiä sekä niiden mahdollisia muutoksia jotka liittyvät yhdessä draamaprosessissa ja tutkimushaastatteluissa käsiteltäviin teemoihin. Tutkimusprosessin kuluessa huomasimme, että emme voi tehdä johtopäätöksiä vain tutkimuksen draamasessiota, vaan meidän tulee ymmärtää koko tutkimusprosessia esitutkimuksesta viimeiseen teemahaastatteluun. Emme voineet siis erottaa tutkimuksen kohteeksi pelkkää draamasessiota, koska molemmat tutkimushaastattelut olivat olennainen osa tutkittavien situaatiota, jonka kokonaisuudessa kokemuksista muodostui merkitysverkostoja.

5.1 Laadullinen tapaustutkimus

Tutkimuksemme on laadullinen tapaustutkimus. Laadullisella eli kvalitatiivisella tutkimuksella tarkoitetaan ei-tilastollista kenttätutkimusta, jonka tieteellisyys osoitetaan tiedonhankintamenetelmän pitävyydellä vallitsevissa olosuhteissa. (Grönfors 1985, 11 - 14.) Kasvatustieteis-

sä on idiografisella eli yksilökohtaisella lähestymistavalla tarkoitettu usein tapaustutkimusta. Syrjälän mukaan nykyisin laadullista tutkimusta voidaan vain harvoin käyttää synonyymina tapaustutkimukselle. Käsitteiden sekaannusta aiheuttanee se, että tapaustutkimukselle ei ole mahdollista esittää mitään yhtenäistä tyhjentävää määritelmää. (Syrjälä ym. 1994, 10 - 18.)

Laadullisessa tutkimuksessa tutkimuskohteena on yleensä ihminen ja hänen maailmansa, joita voidaan yhdessä nimittää elämismaailmaksi. Elämismaailma on kokonaisuus, jossa ovat yksilö, yhteisö, sosiaalinen vuorovaikutus, arvot ja ihmisten väliset suhteet. Me tutkijoina sekä tutkimuksemme kohteena olevat draaman opiskelijat kuulumme tähän samaan ihmisten maailmaan, missä kaikki muodostuu merkityksistä, joita ihmiset antavat tapahtumille ja ilmiöille. Laadullisessa tutkimuksessa elämismaailmaa tarkastellaan merkitysten maailmana, jossa merkitykset ilmenevät esimerkiksi ihmisten päämäärinä ja suunnitelmina, tai kuten tässä tutkimuksessa draamallisena toimintana ja sen reflektiona. (Varto 1992, 14 - 24.)

Vaikka tapaustutkimuksen yksiselitteinen määrittely on mahdotonta, sitä voidaan luonnehtia tietyillä periaatteilla (Syrjälä ym. 1994). Tutkimukssamme keskityimme tiettyyn todelliseen tilanteeseen ja tapahtumaan, eli haastattelutilanteisiin ja niiden väliin sijoittuneeseen pedagogisen draaman sessioon, joissa tutkittavana ilmiönä oli kokemus ja sen kautta tapahtuvat merkityksen muutokset ulkopuolisuuden aiheesta. Tapaus on siis tietty rajallinen kokonaisuus tietyssä ympäristössä. Aineiston hankinnassa pyrimme avoimuuteen ja strukturoimattomuuteen, koska tutkijoina meitä kiinnostivat ne kokemuksista syntyneet todelliset merkitykset, joita tutkittavat antoivat toiminnoilleen omassa ympäristössään.

Laadullisen tapaustutkimuksen periaatteiden mukaisesti olemme pyrkineet selittämään ja ymmärtämään kohteena olevaa ilmiötä kuvailemalla sitä mahdollisimman tarkasti. Tutkimuksen johtopäätösten luotettavuuden lisäämiseksi on raportointiin liitetty haastateltavien suoria lainauksia, jotka ovat luettavissa tutkittavien kokemuksen yleisessä merkitysverkostossa luvussa 7.1. Laadullisen tapaustutkimuksen mahdollisuus ja tarkoitus on lisätä tutkijan ja lukijan ymmärrystä tutkittavasta aiheesta. Emme ole siis pyrkineet ennalta määrättyjen hypoteesien todentamiseen, koska alusta alkaen olemme tiedostaneet, että meidän, tutkijoiden ymmärrys tutkittavasta aiheesta muuttuu tutkimuksen edetessä. Tutkimus on edennyt sekä kirjallisuudesta ymmärrystä etsien että aineistosta käsin tietoa laajentaen. (Syrjälä 1994, 10 - 16.)

5.2 Teemahaastattelu aineiston hankinnassa

Hirsjärven ym. (1997, 165) mukaan laadulliselle tutkimukselle on tunnusomaista, että aineistoa kootaan luonnollisissa tilanteissa laadullisilla menetelmillä. Yksi tällainen on tutkimuksessamme käytetty teemahaastattelu. Teemahaastattelu on puolistrukturoitu haastattelumenetelmä, jossa kysymysten teema-alueet ovat etukäteen laadittuja mutta operationalisointi tapahtuu haastattelutilanteessa, jolloin kysymyksille löytyy tarkka muoto ja järjestys. (Hirsjärvi & Hurme 1985, 35 - 37.) Haastattelutilanteissa tutkijoina tehtävämme oli siis etukäteen huolehtia määriteltyjen teema-alueiden kartoitetuksi tuleminen niin, että tutkittavat saivat puhua vapaasti omista kokemuksistaan kiinnostuksiensa mukaan.

Grönforsin (1985, 45) mukaan etukäteen suunnitelluista teema-alueista poikkeaminen on sallittua ja jopa toivottavaa haastattelutilanteen pitämiseksi avoimena ja joustavana. Myös Hirsjärven ym. (1997, 165) mukaan laadulliselle tutkimukselle on ominaista tutkimussuunnitelman muotoutuminen tutkimuksen edetessä, jolloin tutkimuksen toteuttaminen on joustavaa ja suunnitelmia voidaan muuttaa olosuhteiden mukaisesti. Tutkimuksessamme tällaista ilmeni esimerkiksi silloin, kun annoimme tutkittavien vapaasti kertoa myös sellaisista kokemuksista, jotka eivät varsinaisesti liittyneet tutkimusongelmaamme, mutta niiden kertominen oli tilanteen avoimuudelle eduksi.

Koska laadullisen tapaustutkimuksen tarkoitus on löytää tutkittavalle asialle uutta ymmärrystä, emme katsoneet mielekkääksi rajata tai sitoa haastattelun teemoja liian tarkasti tutkittavaan ilmiöön. Perttulan (1995b, 112) mukaan tiukka pitäytyminen valituissa teemoissa ja etukäteinen päättäminen sen suhteen, minkä ilmiön teemat yhdessä muodostavat, ei sovi fenomenologiseen tutkimusotteeseen. Onnistuneen, luotettavan tutkimushaastattelun edellytyksenä on, että tutkittavat voivat kuvata juuri niitä kokemuksia, jotka he arkielämässään tutkijaa kiinnostavaan asiaan liittävät (Perttula 1995b, 65). Grönforsin (1985, 53) mukaan tutkittavissa ei saa luoda jyrkkiä ennakkokäsityksiä tai tiedostamattaan ohjata heidän mielipiteitään. Vaikka onnistuimme pitämään haastattelutilanteet avoimena samalla teema-alueiden tietoja kartuttaen, koimme vaaraksi haastateltavien ohjaamisen meidän omien intressien pohjalta. Tiedostimme kuitenkin sen, että tutkijoina meidän tehtävä ei ollut haastatella tuloshakuisesti, vaan meidän tehtävä oli saada haastateltavat kertomaan mahdollisimman rehellisesti kokemuksiaan.

Hirsjärven ja Hurmeen (1985, 51 - 52) mukaan haastattelun onnistumiseksi tutkijalta

vaaditaan ominaisuuksia, joita ovat kiinnostus ihmisten käyttäytymiseen, herkkyys käyttäytymisvihjeille, kyky tulla toimeen erilaisten ihmisten kanssa ja empatia haastateltavaan nähden. Niinistön (1988, 18) mukaan tutkijan ja tutkittavan välille syntyy dialogi, jossa on mukana kontrolloimatonta ja empaattista ja intuitiivista ainesta. Haastattelu on siis aina ihmisten välinen inhimillinen tilanne, joka pitää sisällään asenteita ja jotain selittämätöntä, ja jossa tutkijan on oltava avoin haastateltavan ajatuksille. Tämä tarkoittaa sitä, että tutkijoina emme voineet härkämäisesti hakea vastauksia, jotka me jo tajunnoissamme liitimme tutkittavaan teemaan, vaan meidän oli hyväksyttävä haastattelupelin säännöt ja toimittava niiden ehdoilla.

Tutkimuksemme aineiston hankinnassa käytimme siis teemahaastattelua, jossa kysymysten teema-alueet laadittiin etukäteen, mutta niiden operationalisointi, eli kysymyksien tarkka muoto ja järjestys syntyivät vasta kussakin haastattelutilanteessa. Haastatteluissa käsitelimme draamasession universaalialia teemaa siten, että tutkittavilta saatiin tietoa sekä heidän yhteen draamasessioon liittämistään että koko tutkimusprosessin aikana tapahtuneista mahdollisista merkitysten muutoksista. Kysymyksien tarkka muotoutuminen vasta haastattelutilanteissa mahdollisti sen, että ne muotoutuivat kummallekin haastateltavalle sopiviksi. (Hirsjärvi & Hurme 1985, 35 - 36.)

5.3 Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimusote

Ymmärtääksemme tutkittavia ilmiöitä mahdollisimman laajasti lähestyimme tutkimusaineistoa fenomenologis-hermeneuttisella tutkimusotteella. Tässä tutkimuksessa hermeneuttinen ote tarkoitti aineiston analysointia moneen kertaan, sillä jokainen uusi lukeminen tai muu käsittely avasi tutkittavista käsitteistä joitain uusia merkityksiä. Tällaista tulkinnallista lukutapaa, jossa tulkintaa seuraa uusi ymmärrys ja päinvastoin, voidaan kutsua hermeneuttiseksi kehäksi, eli se on uudelleen ymmärtämistä jo muuttuneista lähtökohdista. Hermeneutiikan tavoite on siis paljastaa ilmiön alkuperäinen konteksti ja merkitys. Tutkijan on kuitenkin tällaista tutkimustapaa käyttäessään tiedostettava, että ongelmana on käyttää omaa kokemusta yhtä aikaa ymmärtämisen ja tulkinnan välineenä, ja toisaalta sulkea se pois. (Varto 1992, 60 - 63, 69.)

Koska meillä tutkijoina oli jo esiymmärrys tutkittavasta ilmiöstä – mihin vaikuttaa elämäntilanteisuutemme ja koko kulttuurimme sidoksisuus – oli meidän ymmärrettävä niitä mekanismeja, jotka vaikuttivat enemmän tai vähemmän kätkeytyksiä tämän tutkimuksen

tuloksiin. Tutkimuksen kannalta meidän siis tuli olla omista kokemuksista ja niiden vaikutuksista mahdollisimman tietoisia, jotta pystyimme erottelemaan oman tulkinnan vaikutuksia tutkimusaineistoon. Tutkimusta tehdessämme emme voineet etsiä meidän tajunnastamme meille mielellisiä merkitystihentymiä, vaan meidän oli säilytettävä avoin asenne tutkimaamme ilmiötä kohtaan koko tutkimusprosessin ajan, sillä loppujen lopuksi hermeneuttisen tutkimustavan periaatteen mukaan meidän kokemukselle antaman merkityksen oli vastattava tutkittavien kokemuksen alkuperäistä merkitystä.

Fenomenologisessa tutkimuksessa pyritään löytämään jonkin ilmiön olennaisimmat piirteet kuvailemalla sitä mahdollisimman tarkasti. Tutkittavan ilmiön rakennetta ja luonnetta halutaan ymmärtää kontrolloimisen tai ennustamisen sijaan. Ilmiön ymmärtäminen edellyttää tutustumista ihmisen kokemiin elämän tapahtumiin sekä siihen, minkä merkityksen he antavat niille. Tutkijan tehtävä on pitäytyä aineistossa, eli hän ei voi pyrkiä sen ulkopuolelle, ja aineistosta tulee kuvata myös siihen sisältyvät ristiriitaisuudet (Perttula 1995b, 33 - 34). Aineiston hankinnassa fenomenologisesti orientoitunut tutkija pyytää ihmisiä kuvailemaan elämäntapahtumiaan, jolloin tutkijan tehtävä on saamastaan aineistosta etsiä merkityksiä kokemuksillisten komponenttien ja ilmiön tärkeiden aspektien kautta. Kokemusta pidetään luotettavana tiedon lähteenä ja käyttäytymisen perustana, jolloin sitä on myös mielekästä tutkia. (Becker 1992, 8, 47 - 48.) Tutkiessamme pedagogisen draaman sisällön oppimista kokemuksena pyysimme tutkittaviamme kuvaamaan hyvin seikkaperäisesti koko heidän elämäntapahtumissa koettuja merkityksiä, koska vain siten meillä oli mahdollisuus saamastamme aineistosta käsin ymmärtää tutkittavaa ilmiötä.

Tutkiessamme ihmisten subjektiivisia merkityksiä sellaisina kuin ne ihmisten kokemuksissa näyttäytyvät pedagogisessa draamassa käsiteltävän teeman kautta, meidän oli tietoisesti pyrittävä luopumaan tutkittavaan ilmiöön liittämistämme ennakkokäsityksistä sulkeistamalla ne. Tällainen on toimintaa, jossa tutkija reflektoi tutkittavaan ilmiöön liittämiaan merkityksiä ja siirtää ne mielessään syrjään tutkimusprosessin ajaksi. Siten tutkija pyrkii eriyttämään omia kokemuksia toisen ihmisen kokemuksesta tavoittaakseen tutkittavan alkuperäisen kokemuksen (Perttula 1995b, 69 - 71). Sulkeistamisen lisäksi toisen ihmisen kokemuksen tavoittamista auttaa mielikuvatasolla tapahtuva tutkimusaineiston muuntelu analyysivaiheessa. Näistä kahdesta tutkimuksellisesta menetelmästä käytetään nimitystä fenomenologinen reduktio, joka on keino ilmiön olemuksen etsimiseen, eli niihin merkityksiin, joiden on sisällyttävä ilmiöön ollakseen kyseinen ilmiö. (Perttula 1995b, 45, 76.)

Hermeneuttisesti orientoituneen fenomenologian tavoite on inhimillisen elämän ymmärtäminen tulkinnan avulla. Tulkinnan perustana on se elämismaailma, jossa tutkittava elää ja se maailma, jossa tutkimusta tehdään. Tutkittavan elämismaailma on aina merkitysten kietoutuneisuus, missä yksittäiset piirteet tulkkiutuvat kokonaisuutta vasten. (Varto 1992, 60 - 61.) Tutkiessamme ihmisen elämässä koettuja merkityksiä, meidän oli ymmärrettävä se, että tutkimusasetelmamme, haastattelut ja aineiston analyysi on meidän tulkintaamme jostakin todellisuuden ilmiöstä. Emme voi siis milloinkaan päässä kokonaan oman todellisuutemme ulkopuolelle, eli voimme vain olla mahdollisimman rehellisiä itsellemme ja tämän tutkimusraportin lukijoille tulkinnoissamme. (Perttula 1995b, 55 - 56.) Tämän näkemyksen mukaan täydellinen fenomenologinen reduktio on absurdiudessaan mahdotonta, mutta meidän oli tavoiteltava sitä, jotta tutkittavien todellinen kokemus paljastuisi.

Holistisen ihmiskäsityksen mukaan jokainen ihminen on ainutlaatuinen juuri kehollisuuden, tajunnallisuuden sekä situationaalisuuden kautta. Emme voineet siis metodisilla valinnoilla sulkea jotain ihmisen olemuspuolta pois, vaan ihmisen subjektiivisia merkityksiä tutkittaessa meidän oli huomioitava jokainen olemuspuolista, koska ne yhdessä muodostavat kokonaisuuden. (Perttula 1995b, 17.) Esimerkiksi emme voineet sivuuttaa elämäntilanteisuuksien merkittävyyttä kokemuksesta tutkiessamme, koska ihmiselle on merkittävää, millaiseen todellisuuteen hän on mielellisessä suhteessa. Ihmistä ei pidä erottaa elämäntilanteisuudestaan, koska se on tajunnan sisällöllisen olemassaolon välttämätön ehto. (Rauhala 1992, 110.)

Observoinnin ja haastattelujen avulla pyrimme ymmärtämään tutkittavien kokemuksia mahdollisimman tarkasti sellaisinaan kuin he ne kokivat. Kokemuksen kuvaamisen lisäksi pyrimme havaitsemiemme ilmiöiden syvempään tarkasteluun ja kuvaamiseen, mikä todellisenä tutkimustuloksena on mielestämme tutkimuksemme arvokkainta sisältöä. Lähtökohtana oli, että fenomenologis-hermeneuttinen tutkimusote mahdollistaa meille tutkimuksen kohteena olevan pedagogisen draaman ja haastattelujen ja niissä tapahtuvien ilmiöiden ymmärtämisen yhtenä suurempana kokonaisuutena, joka on laajempi kuin pelkkä tarkasti kuvailtu tutkittavien kokemus. Kokonaisuudella tarkoitamme ilmiöiden tarkastelua yleisemmässä käsitteellisessä mittakaavassa, jolloin yksittäinen kokemus on vain yksi osa suurempaa merkitysverkostoa, joka kuvaa tutkimuksen kohteena olevasta pedagogisesta draamasta ja haastatteluista osallistujille muodostuvaa merkityssuhteiden muutosprosessia.

5.4 Fenomenologisen psykologian analyysimenetelmä

Laadullisen aineiston analysoimiseksi ei ole olemassa mitään valmista muottia, tärkeintä on pysyä uskollisena aineistolle. Analysoinnin on myös oltava kyseisen tutkimuksen kannalta tarkoituksenmukainen. (Patton 1990, 371 - 372.) Kaikessa aidosti laadullisessa tutkimuksessa, kuten tutkittaessa subjektiivisia merkityksiä ja niiden muutoksia, on metodi aina toissijaisessa asemassa tutkittavaan ilmiöön nähden. Ei ole olemassa yhtä kaikkien ilmiöiden yhteydessä pätevää metodologiaa, vaan metodi muotoutuu aina tutkittavan ilmiön ehdoilla. (Perttula 1995b, 68 - 69.) Lähtökohtana laadullisen tutkimuksen metodille voidaan pitää ennakoimattomuutta. Emme voineet siis etukäteen määrätä, mitkä seikat tulevat tärkeinä nousemaan esille, joten päädyimme induktiiviseen analyysimenetelmään, jossa analyysi etenee yksittäisistä havainnoista yleisiin malleihin ja teorioihin. Saatavia tuloksia on tarkasteltava niiden alkuperäisiin konteksteihin. (Patton 1990, 44 - 45.) Tutkimuksessamme sovelletaan fenomenologista menetelmää, jolloin tutkiminen on Huhtisen ym. (1994, 161 - 162) mukaan “polun kulkemista”, jossa tutkijan eteneminen ajatustensa varassa, intuitio, tiedonhankinta ja analysointi monilla tekniikoilla on sallittua.

Juha Perttula on analysoinut Giorgin (1988) kehittämää fenomenologisen psykologian analyysimenetelmää ja kehitellyt sitä laadullisen aineiston, lähinnä merkityksinä ilmenevän kokemuksen analysoimiseksi. Vaikka menetelmä on nimetty fenomenologisen psykologian analyysimenetelmäksi, soveltuu se hänen mukaansa yhtä hyvin kaikille tieteenaloille, joilla pyritään tavoittamaan ihmisen elämäntilanteeseensa liittämiä merkityksiä. Menetelmä antaa rungon laadullisen aineiston analyysille, mutta se on syytä muotoilla lopullisesti aina tutkittavan ilmiön mukaan. (Perttula 1995b, 68 - 95.) Seuraavassa esitetään hyvin tyypistetty kuvaus Perttulan (1995b) analysoimasta fenomenologisen psykologian viisivaiheisesta analyysimenetelmästä. Ymmärrämme tämän välttämättömäksi, koska näin lukijan on mahdollisuus suhteuttaa tämän tutkimuksen aineiston analyysissä käytettyä sovellusta fenomenologisen tutkimuksen keskeisiin ajatuksiin ja vaiheisiin.

Metodin ensimmäisessä vaiheessa tutkimusaineistoon tutustutaan avoimesti ja huolelliseen kokonaisnäkemykseen pyrkien. Tutkija pyrkii eläytymään tutkittavan kokemukseen, jolloin tutkijan on kohdattava tutkimusaineisto sellaisenaan, kuin se näyttäytyy ilman hänen luonnolliseen asenteeseensa sisältyviä ennakkokäsityksiä tutkittavasta ilmiöstä. Eläytyminen tutkittavan kokemukseen ja irtautuminen luonnollisesta asenteesta tapahtuu sulkeistamisen

avulla. Sulkeistaminen on tajunnan sisäistä toimintaa, jossa tutkija reflektoi tutkittavaan ilmiöön etukäteen liittämääns merkityssuhteita ja pyrkii sen jälkeen siirtämään ne mielessään syrjään tutkimusprosessin ajaksi. Sulkeistaminen voi käytännössä tapahtua eri tavoin, mutta yhteisenä pyrkimyksenä on erottaa tutkijan etukäteiskäsitykset tutkittavan ihmisen johonkin tilanteeseen liittyvästä kokemuksesta, eli tärkeintä on saavuttaa toisen ihmisen kokemus sellaisena kuin hän sen kokee. (Perttula 1995b, 69 - 72.)

Metodin toisessa vaiheessa tutkimusaineistosta erotetaan ns. merkityksen sisältäviä yksiköitä. Ne ilmaisevat itsessään tutkittavan ilmiön kannalta olennaisen, sellaisenaan ymmärrettävän merkityksen, joka on suhteessa kuvauksen kokonaisuuteen. Merkityksen sisältävien yksiköiden erottaminen etenee tutkijan intuition ohjaamana, jonka spontaanisuutta rajaavat tutkijan omaksuma tieteenala ja tutkittavan ilmiön sisältö. Tutkimusaineistona oleva kuvaus jaetaan merkityksen sisältäviksi yksiköiksi kokonaisuudessaan, koska fenomenologisen periaatteen mukaan ei pidä etukäteen päätellä, mitkä aineiston osat ovat tutkittavan ihmisen kokemuksen olennaisia ja mitkä epäolennaisia sisältöjä. Tutkijan on tutkimuksen alusta saakka tiedettävä, mitä hän haluaa tutkia; mitä on ne elämänalueisiin liittyvät merkityskokemukset, siis se tilanteeseen liittyvä, johon liittyviä kokemuksia hän aikoo tutkia. Tutkija ei kuitenkaan arvele etukäteen mitä kokemuksia tutkittavat liittävätkin tutkijaa kiinnostavaan tilanteeseen. (Perttula 1995b, 72 - 74.)

Metodin kolmannessa vaiheessa jokainen merkityksen sisältävä yksikkö käännetään tutkittavan kieleltä tutkijan tieteenalan yleiselle kielelle. Konkreettisesti kunkin yksikön perään kirjataan tutkijan käännöksen, että tietyn merkityksen sisältävän yksikön ja siitä tehtävän käännöksen yhteys on selvästi nähtävissä. Käännöstyön tehtävä on tavoittaa kokemuksen sisältämän merkityksen keskeinen sisältö. Tässä vaiheessa tutkija pyrkii fenomenologiselle tasolle, joka tarkoittaa etenemistä kohti merkitysverkoston kuvaamista, jolloin on käytettävä tietoisia reflektion ja mielikuvatasolla tapahtuvan muuntelun prosesseja. Reflektio kohdistetaan tutkittavaan ilmiöön, eli tutkittavan kokemukseen tietystä tilanteeseen liittyvästä. Mielikuvataso muuntelu tarkoittaa sitä, että erilaisia merkitysyhdistelmiä muunnellen etsitään kunkin merkityksen sisältävän yksikön välttämättä edellyttämät merkitykset, jotka tekevät kokemuksesta juuri kyseisen kokemuksen. Mielikuvatasolla tapahtuva muuntelu ja sulkeistaminen muodostavat yhdessä fenomenologisen reduktion. (Perttula 1995b, 74 - 75.)

Metodin neljännessä vaiheessa käännettyistä merkityksen sisältävistä yksiköistä muodostetaan yksilökohtainen merkitysverkosto. Sen tavoittamiseksi käännetty merkityksen sisältävät

yksiköt asetetaan sisällöllisesti toistensa yhteyteen. Tämä on tärkeää, koska kokemukset eivät muodostu toisistaan erillisistä merkityssuhteista, vaan niiden monimutkaisista mielellisistä kietoutumista. Koska kokemukset ovat luonteeltaan merkitystihentymiä, ei kokemuksia ole mielekästä tutkia luonnontieteellisen tavan mukaan pilkkomalla niitä yhä suppeampiin osiin. Kokemusten erittely merkitysyksiköihin palvelee ainoastaan tutkimusaineiston jäsentämistä, mutta analyysissa on säilytettävä koko ajan yksittäisten kokemusten suhde kontekstiinsa, kunkin ihmisen koetun maailman kokonaisuuteen. Tutkijan tavoite on hahmottaa toisen ihmisen kokemuksen toistuvia ja tutkimuksen tavoitteiden kannalta keskeisimpiä merkitysisältöjä. (Perttula 1995b, 77 - 78.)

Metodin viidennessä vaiheessa siirrytään kaikkien tutkittavien kertomuksen muodossa olevista yksityiskohtaisista merkitysverkostoista yleiseen merkitysverkostoon. Yleisen merkitysverkoston tulee sisältää jokaisen tutkittavan yksilökohtaisissa merkitysverkostoissa esiin nousseet, tutkittavan ilmiön kannalta keskeiset sisällöt. Vaikka merkityksiä käsitellään yleisellä tasolla, on yhteys yksilökohtaiseen koko ajan säilytettävä käymällä jatkuvaa reflektiivistä vuoropuhelua yksilökohtaisten merkitysverkostojen ja muodostettavan yleisen merkitysverkoston välillä. Metodoin viimeinen vaihe on erityisen vaativa, koska yleisestä merkitysverkostosta syntyvät tulokset on mahdollista kuvata vaihtoehtoisilla tavoilla. Tutkijan on päätettävä yleisyystason mielekkyys niin tutkittavan ilmiön kuin tiedon kommunikoitavuuden kannalta. (Perttula 1995b, 84 - 85.)

Fenomenologisen psykologian analyysimenetelmän mukaan ihmisten kokemuksista on hahmotettavissa tietynlainen mielekkäältä tuntuva yleinen merkitysverkosto, jonka saavuttamisen edellytyksenä on yksilökohtaisten merkitysverkostojen yleisten ominaisuuksien havaitseminen. On kuitenkin korostettava sanaa tietynlainen, koska eri ihmisten kokemukset eivät voi periaatteessakaan olla keskenään identtisiä. Tutkija pyrkii vertailemalla löytämään saman merkityksen jokaisesta yksilökohtaisesta merkitysverkostosta, jotta hän varmistuu merkityksen yleisyydestä. (Perttula 1995b, 85 - 87.)

Kokemusten samankaltaisuutta eri ihmisillä voidaan perustella sillä, että situaatioon liittyvän esiyymmärryksen sekä kehollisuuteen liittyvän orgaanisen ymmärtämisen yhteiset rakennetekijät luovat perustaa yhteiselle varsinaiselle ymmärtämiselle. Jos esimerkiksi kahden ihmisen keho ja elämäntilanteet ovat olleet keskenään hyvin samankaltaisia, saattavat niiden myötä muotoutuneet kokemukset myös muistuttaa toisiaan. Tosin tästä ei ole mitään taetta, koska kukin ihminen kokee asiat omien ymmärtämissyhteyksiensä mukaisella tavalla, jotka

saattavat muotoutua erilaisiksi samankaltaisissakin tilanteissa. Tärkeintä onkin ymmärtää, että yleinen merkitysverkosto ei tarkoita koettujen maailmojen samanlaisuutta, vaan se on tutkijan tietoinen päätös etsiä perimmältään ainutkertaisten koettujen maailmojen yhteisiä sisältöjä. Yleinen merkitysverkosto on aina eräänlainen tutkijan muotoilema käsitteellinen likiarvo tutkittavien yhteisistä kokemuksista. (Perttula 1995b, 89.)

5.5 Analyysimenetelmän sovellus tässä tutkimuksessa

Sovelsimme tutkimusaineistomme analyysissa Juha Perttulan kehittämää sovellusta fenomenologisen psykologian analyysimenetelmästä. Sovelluksemme koostuu kahdesta päävaiheesta, joissa käytännön toteutuksen logiikka muistuttaa käsite- tai miellekartan tekemistä. Analyysin ensimmäisessä päävaiheessa pyrimme löytämään tutkittavan ilmiön yksilökohtaiset merkitysverkostot (Perttula 1995b, 94). Tässä vaiheessa selvitimme molempien tutkittavien kokemuksia erikseen sekä tutkimuksen draamasessioista että koko tutkimusprosessista, juuri niin kuin he niitä kuvasivat. Toisessa päävaiheessa hahmotimme ilmiön yleistä merkitysverkostoa (Perttula 1995b, 95), jonka muotoutumisen ensimmäisessä vaiheessa yksilökohtainen merkitysverkosto jaettiin merkityksen sisältäviin yksiköihin. Esimerkkinä tällaisesta voidaan pitää vaikkapa “ulkopuolisuuden kokemista” tai “tietyn työtavan merkittävyyttä”. Tässä vaiheessa analyysiä merkitykset miellettiin esimerkkeinä mahdollisista tutkittaville yhteisistä merkityksistä.

Yleisen merkitysverkoston muodostumisen toisessa vaiheessa merkityksen sisältävän yksikön ympärille muodostettiin sitä jäsentävä sisältöalue. Jokainen sisältöalue jaettiin sitä jäsentäviin spesifeihin sisältöalueisiin. Tämän jälkeen jokaisesta tutkimusaineistoa jäsentävästä sisältöalueesta muodostettiin sisältöalueen yleinen merkitysverkosto. Haastattelumateriaalista poimittiin merkityksen sisältäviä yksiköitä ja rakennettiin niiden ympärille aina kyseistä käsitettä jäsentävää sisältöaluetta. Esimerkiksi poimittuamme haastatteluista “ulkopuolisuuden kokemisen” yhdeksi merkityksen sisältäväksi yksiköksi, aloimme kerätä haastattelumateriaalista tutkittavien käsitteeseen liittämiä sisältöalueita, ja näin kyseinen merkityksikkö laajeni saaden lopullisen sisällön ja muodon. Näin jatkaen viimeisenä vaiheena muodostui yleinen esille nousseiden asioiden merkitysverkosto, joka on luettavissa tutkimusraportissamme tutkittavien kokemuksena. Se sisältää tutkittavien kohdalla ilmenneet tutkittavan ilmiön

kannalta keskeiset merkitykset.

Yleisen merkitysverkoston hahmottumisvaiheessa refleктоimme jatkuvasti yksilökohtaisiin merkitysverkostoihin, millä pyrimme huolehtimaan siitä, että toisen päävaiheen tuloksena syntyvä yleinen ei irtaannu yksilökohtaisista merkityksistä (Perttula 1995b, 86). Aineistoa analysoidessamme refleктоimme myös tutkimuksen perustana olevaa holistista ihmiskäsitystä, jossa korostuu ihmisen koetun maailman ainutkertaisuus. Juuri koettu ainutkertaisuus ei sinänsä oikeuta yleisen kokemuksen muotoilua, sillä periaatteessahan merkityssuhteiden tutkiminen on mielekästä vain sen koetun maailman puitteissa, jonka osana kyseiset merkityssuhteet ovat. Perttulan (1995b, 89) mukaan kuitenkin ihmisten elämämaailman yhteisillä ominaisuuksilla voitaisiin perusteella, että ihmisten kokemuksista on hahmotettavissa mielekkäältä tuntuva yleinen merkitysverkosto. Jos ihmisten elämäntilanteet ja keho ovat siis hyvin samankaltaisia, voivat niiden myötä syntyvät kokemukset myös muistuttaa toisiaan, ja siksi niitä on mielekästä myös tutkimuksellisesti hahmottaa.

Soveltamamme fenomenologisen metodin viimeinen vaihe, kokemuksen yleisen merkitysverkoston muotoilu, jää tutkimuksemme filosofisen perustan kannalta edelleen ongelmalliseksi. Pyrkimys yleisen merkitysverkoston muodostamiseen ei ole sellaisenaan sovitettavissa holistiseen ihmiskäsitykseen, mutta tietyillä ehdoilla se ei ole myöskään sovittamattomassa ristiriidassa sen kanssa. Perttulan (1995b, 181 - 182) mukaan yksi merkittävä argumentti yleisen merkitysverkoston muodostamisen puolesta nousee tieteen tavoitteisiin liittyvästä pyrkimyksestä löytää käsitteellisesti enemmän kuin yhtä ihmistä koskevaa yleistä tietoa. Ymmärrämme tutkimusaineiston tuloksena syntyvän yleisen merkitysverkoston ja siitä tehtyjen tulkintojen olevan meidän, tutkijoina tekemämme tietoisien tutkimustyön tulos. Loppujen lopuksi se on vain ja ainoastaan meidän tulkintaa, tosin perusteltua sellaista tietyn analyysimenetelmän mukaan. Se ei siis sellaisenaan ole, eikä koskaan voi olla kokemuksen perusrakenteen mukainen, vaan siinä on etsitty kahden tutkittavan yksilöllisten kokemusten samankaltaisuutta, ei samuutta.

6 TUTKIMUSPROSESSI

6.1 Tutkimuksen lähtökohta

Lähtökohta tälle tutkimukselle syntyi jo omien draamaopintojemme aikana vuosina 1995-97, jolloin meissä syntyi halu selvittää tarkemmin puhe- ja ilmaisukasvatuksen keskeistä osaa: pedagogista draamaa, ja siinä oppimista. Varsinaisesti tutkimuksen tekeminen alkoi keväällä 1997 tutustumalla tarkemmin draamapedagogiseen kirjallisuuteen. Vuoden kuluttua edellisestä aloimme ymmärtää filosofisen perustan tärkeyttä tutkimuksemme pohjaksi. Ymmärtämyksemme mukaan ihmisen mielellisiä merkityksiä tutkittaessa on pohdittava myös käsitystä ihmisestä tajuavana olentona. Olemme teoreettisessa tarkastelussa pyrkineet löytämään perustaa pedagogisessa draamassa mahdollisesti tapahtuville ymmärryksen ja merkitysten muutoksille Lauri Rauhalan esiin analysoimasta holistisesta ihmiskäsityksestä.

Tutkimuksemme empiirinen osa on tehty syksyllä 1998 liittyen puhe- ja ilmaisukasvatuksen opiskelijoiden opintojaksoon: pedagogisen draaman peruskurssi (OPU224). Tarkemmin tutkimus käsittelee draamaprosessia, joka muodostui yhdestä noin neljän tunnin pituisesta draamasessiosta ja siinä käsitelystä ulkopuolisuuden temasta (ks. luku 2.5). Draamassa luotiin erilaisia tilanteita tarinaan liittyen ja käytettiin useita pedagogisen draaman työtapoja aiheiden käsittelyyn.

Alkujaan tavoitteemme oli tutkia autenttista pedagogista draamaa lasten parissa heidän omassa opiskeluympäristössään. Kuitenkin teoriataustan valmistuttua alustavaan muotoon huomasimme, että meidän molempien mielikuvissamme pedagogisessa draamassa tapahtuvien merkitysten muutosten tutkimuksellinen kohdentaminen suuntautui nuoriin aikuisiin. Sen vuoksi empiirinen tutkimus oli luontevaa suunnata aikuisten tekemään draamaan. Asetimme tutkimuksen draaman vaatimukseksi universaalien aiheiden lisäksi ulkopuolisen ohjaajan. Emme halunneet itse ohjata draamaa, koska silloin olisi ollut suuri vaara tutkimustulosten vääristymiseen. Olisimme mahdollisesti ajautuneet liiaksi pohtimaan omaa toimintaamme ohjaajina tutkittavien todellisten ajatusten asemasta. Tällainen olisi vaikeuttanut liiaksi jo sinänsä mahdotonta täydellistä fenomenologista reduktiota. Juuri edellä kuvattujen perusteluiden vuoksi tartuimme mahdollisuuden suorittaa tutkimus puhe- ja ilmaisukasvatuksen opiskelijoiden keskuudessa. Luotettavuustarkastelun tarkempi kuvaus on luvussa 8.

Kohdejoukon selvittyä tutkimuksen toteuttamista suunnitellessamme pyrimme tekemään

kriittistä analyysiä pohtimalla sen mahdollisuuksia ja uhkia. Mahdollisuudeksi näimme meidän elämäntilanteisuuden historian samankaltaisuuden tutkittaviin nähden, siis omat draamaopintomme. Ajattelimme sen olevan mahdollisuus tutkittavien draamaan liittämien subjektiivisten merkitysten ymmärtämiseen. Toisena merkittävänä mahdollisuutena näimme tutkittavien aikuisuuden, koska haastattelutilanteen käsitteellinen ymmärtämysyhteys on parempi aikuisten kesken verrattaessa sitä esimerkiksi tilanteeseen, jossa aikuinen haastattelee lasta. Uhkaksi universaalina teeman aidolle käsittelylle näimme draaman toimimisen samalla myös opetustilanteena draamallisten konventioiden eli erilaisten menetelmien ja työtapojen käytöstä draamaopetuksessa. Tämä uhka osoittautui myöhemmin todeksi tutkimusaineistoa analysoidessamme, ja se osaltaan pakotti tarkentamaan tutkimusongelmaa.

6.2 Tutkimusongelma ja sen muotoutuminen

Koska tutkimuksemme lähtökohtana on ollut kiinnostuksemme siihen, mitä ja miksi pedagogisessa draamassa opitaan, myös alkuperäinen tutkimusongelma muotoutui sen perusteella. Tutkimusprosessin edetessä tutkimusongelma on tarkentunut ja muotoutunut, mutta muutos on alusta loppuun pysynyt draamassa oppimisen viitekehyksessä. Lopullinen muotoutuminen tapahtui vasta tutkimusaineiston perusteella. Alasuutarin (1994, 248) mukaan tällainen ennakkosuunnitelmien tarkistaminen on tyypillistä laadullisessa tutkimuksessa, koska esimerkiksi aineistosta ei nousekaan esiin odotettuja asioita, jolloin lähtökohtia joudutaan tarkistamaan.

Merkittävimmät tekijät tämän tutkimuksen tutkimusongelman lopulliseen muotoutumiseen olivat tutkimuksessa olleen draaman samanaikainen opetustilanteisuus sekä tutkittavan ilmiön ymmärtäminen koko tutkimusprosessissa. Aineistoa analysoidessamme molempien tekijöiden korosteisuus velvoitti modifioimaan tutkimusongelmaa. Edellinen viittaa jo aikaisemmin mainittuun uhkaan empiiristä tutkimusosuutta suunnitellessamme. Siinä vaiheessa emme kyenneet riittävästi huomioimaan sitä, että opetustilanteellinen draama ei ole samanlainen autenttinen draamatilanne kuin esimerkiksi koululuokassa tapahtuva oppilaiden draamasessio. Jälkimmäinen tarkoittaa sitä, että tutkimuksen draamasession lisäksi meidän oli otettava huomioon myös esitutkimuksen haastattelutilanteen käynnistämä tutkittavien ulkopuolisuuden teeman subjektiivisten merkitysten käsittelyprosessi, joka jatkui draamasessi-

on jälkeen varsinaisessa tutkimushaastattelussa. Myös näiden tapahtumien väliin sijoittuvana aikana tapahtunut prosessointi oli huomioitava osana koko tutkimusprosessia.

Varton (1992, 18) mukaan aito tieteellinen tutkimus on aina luonteeltaan projektiivista: tutkimus on suunnattu kohti sellaista, mitä ei vielä ole olemassa. Tutkija ei välttämättä alussa edes tiedä kaikkia niitä kysymyksiä, tutkimusongelmia, joihin hän joutuu tutkimuksensa kuluessa vastaamaan. Alasuutari (1994, 213) toteaaakin, että tutkimuksen tärkein vaihe on johonkin, kun tutkimuksen kannalta tärkeät kysymykset tiedetään. Tässä tutkimuksessa tutkimusprosessin edetessä on eteen tullut uusia ongelmia, joihin on täytynyt etsiä vastauksia uusilla tavoilla. Sen vuoksi emme etukäteen voineet kirjoittaa sellaista tutkimussuunnitelmaa, jossa olisi määritelty tutkimuksen ongelmat prosessin loppuun saakka.

Tämän tutkimuksen *tutkimusongelmana* on selvittää pedagogisessa draamassa oppimista ja syitä siihen. Oppiminen sisältää kaksi toisiinsa liittyvää ja osin sisäkkäistä prosessia: *Millaisia muutoksia draamaan osallistujien draamaopiskelijoiden subjektiivisissa merkityssuhteissa käsiteltävän aiheen suhteen tapahtuu pedagogisen draaman sessiossa ja toisaalta koko tutkimusprosessin aikana?* Toisaalta tutkimuksessa etsitään oppimiseen, sen laatuun, määrään ja luonteeseen johtaneita tekijöitä: *Mitkä syyt johtivat kyseisiin merkityssuhteiden muutoksiin?*

Etsimme tässä tutkimuksessa subjektiivisia merkityksen muutoksia tutkittavien meille kuvaamasta tutkimusaineistosta. Tulosten raportoinnissa tähtäsimme tutkimusraportin alun teoreettisen pohdinnan perusteella tapahtuvaan etenemiseen, mutta kuitenkin niin että varsinaiset tulokset nousivat suoraan aineistosta. Käytännössä tulosten raportoinnin runko muotoutui sekä teoriataustan että aineiston perusteella: tulokset eli tutkittavien kokemuksesta muodostettu tutkittavan ilmiön yleinen merkitysverkosto sekä sen analyysi muotoutui aineistosta tietoa laajentaen ja ymmärrystä etsien.

Tutkimusongelmaan vastauksia etsiessämme selvitimme tutkittavien odotuksia ja kokemuksia tutkimuksen draamasessioista. Haastatteluissa käsiteltiin myös draaman onnistumisen kannalta tärkeiden asioiden, kuten sitoutumisen, roolinoton, toteutuneen dialogin ja muiden draamaan vaikuttaneiden olosuhteiden luonnetta.

Tutkimusongelman perusteella selvitimme kokemusta yksittäisessä draamasessiossa sekä koko prosessissa. Jälkimmäiseen kuuluu edellisen lisäksi haastattelut ennen ja jälkeen draamasession, sekä niiden väliin sijoittuva aika. Tutkimusongelman muotouduttua ymmärsimme, että emme voineet tässä tutkimuksessa tehdä johtopäätöksiä pelkästään yhdestä

draamasessiosta, vaan meidän tuli ennemminkin pohtia kyseisen draaman osuutta koko tutkimusprosessin koetussa muutoksessa.

Tutkimusta tehdessämme ymmärsimme, että meidän omat ennakkokäsityksemme ja -asenteemme vaikuttivat koko tutkimuksen muotoutumiseen, siis sen kaikkiin vaiheisiin. Esimerkiksi draamaa tutkiessamme olimme siihen sidoksissa jo omien draamaopintojemme kautta. Koska tällaiset kätkeytyvät tutkimukseen osallistuvat tekijät vaikuttivat tutkimuksen tuloksiin, oli meidän tutkijoina tultava niistä tietoisiksi. Ennakoasenteidemme tiedostaminen ei pelkästään riittänyt, vaan meidän oli sulkeistettava, eli tietoisesti reflektoitava tutkittavaan ilmiöön etukäteen liittämiämme merkityssuhteita ja pyrittävä sen jälkeen siirtämään ne mielessämme syrjään tutkimusprosessin ajaksi. Näin tavoittelimme omien kokemuksiemme eriyttämistä tutkittavien kokemuksista. (Perttula 1995b, 70.)

Pyrimme lähestymään tutkimusaineistoamme mahdollisimman avoimesti. Aineistoa analysoidessamme pyrimme tietoisesti siirtämään omat ennakkokäsityksemme mielestämme. Uskomme teoriaan tutustumisen ennen varsinaista empiiristä osuutta palvelleen fenomenologista reduktiota (Perttula 1995b, 70, 76). Lähtökohtamme analysointiin oli eteneminen kokoamamme tutkimusaineiston ehdoilla, joten emme etukäteen voineet päättää, mitä aineiston pitäisi meille paljastaa. Annoimme aineiston avautua meille vapaasti ja avoimesti. Meidän täytyi kuitenkin alusta saakka tietää, mitä me halusimme tutkia (Perttula 1995b, 73), ja tässä tutkimuksessa aineiston analyysi tähtäsi puhe- ja ilmaisukasvatuksen opiskelijoiden draamasessiossa käsiteltyyn ulkopuolisuuden teemaan liittämien merkitysten kuvaamiseen sellaisina kuin ne aineistosta nousivat esiin. Tutkimusaineiston lähestymistapaa nimitämme fenomenologis-hermeneuttiseksi ja analyysin logiikkaa induktiiviseksi, eli ymmärrystä tutkimuskohteesta etsittiin aineistosta käsin tietoa laajentaen.

6.3 Tutkimusjoukon kuvaus ja valinta

Tämän tutkimuksen kohteena on nuori aikuinen, joka opiskelee draamaa opettajankoulutuslaitoksen draamapedagogiikan aineopintojen ryhmässä. Ryhmä koostuu varsin samanikäisistä (22–26 vuotta) opiskelijoista, joita yhdistää kiinnostus draamaan niin ilmaisu- kuin opetusmenetelmänä. Ryhmäläisten tausta ja aikaisemmat opinnot ovat sen sijaan varsin vaihtelevia. Koska olemme molemmat opiskelleet aikaisemmin nimenomaisissa erikoistumisopinnoissa,

ryhmään verrattuna suunnilleen samanikäisinä ja opintojen samassa vaiheessa, antoi tämä meille mahdollisuuksia ymmärtää opiskelutilannetta omien kokemuksiemme perusteella.

Syksyllä 1998 aloittaneiden ryhmässä on kuusitoista opiskelijaa, joista kuusi oli osallistunut Jyväskylän yliopistossa alkusyksyllä vierailleen englantilaisen draamapedagogin ja -tutkijan Allan Owensin pitämään vajaan viikon kestäneeseen pedagogisen draaman intensiivikurssiin. Nämä kuusi Owensin kurssiin osallistunutta, joista naisia oli neljä ja miehiä kaksi, suostuivat esitutkimukseen. Valinnan yhtenä perusteluna esitutkimukseen oli nimenomainen Owensin kurssiin osallistuminen, koska oletimme heidän draamallisen kompetenssin eli pedagogisessa draamassa tarvittavien taitojen kehittyneen. Oletimme että heidän huomiokykynsä tutkimuksen Ishi-draamassa ei enää suuntaudu niinkään draamamuodon opetteluun, vaan ennemminkin draaman sisältöön eli universaaliin ulkopuolisuuden teemaan, jolloin heiltä olisi mahdollista saada todellista aineistoa subjektiivisten merkitysten muutoksista universaalien teeman suhteen. Valinnan peruste oli siis tutkimuksen kannalta käytännöllinen.

Tutkimuksen draamasessioon osallistui yhdeksäntoista ihmistä, heistä naisia oli kolmetoista ja loput kuusi miehiä. Myös varsinaisiksi tutkittaviksi valitut kaksi naista osallistuivat draamaan. Iältään he olivat 25- ja 26-vuotiaita. Nämä kaksi tutkittavaa valittiin esitutkimuksesta saadun aineiston perusteella.

Valintaa suorittaessamme tärkeimmäksi kriteeriksi asetimme sen, että varsinaiseen tutkimukseen osallistuvilta on saatava tutkimusongelmaa vastaavaa aineistoa. Lähtökohtamme oli toimia perusteltujen oletusten mukaan. Käytettävissämme oli saatu esitutkimusaineisto, jota analysoimme haastattelunauhoja kuuntelemalla sekä vertailemalla käsitekarttoja haastattelun sisältöön. Pyrimme tekemään perusteltuja oletuksia niistä mahdollisista tutkittavista, joiden elämäntilanteisuus vastaisi parhaiten toimimista tutkimuksen kohteena: halusimme tutkittavien sitoutuvan tutkimukseen. Valitsimme lopullisiksi tutkittaviksi sellaiset henkilöt, joiden kanssa meille syntyi luottamuksellinen ilmapiiri sekä luonnollinen ja avoin kommunikaatio. Molemmat seikat olivat välttämättömiä luotettavan laadullisen tutkimuksen suorittamiseksi. Koska tutkimusmenetelmämme perustui kielellisesti ilmaistujen merkitysten tutkimiseen, yhdeksi tärkeäksi valintaperusteeksi asetimme tavan jäsenellä teemoja: meidän oli helppo ymmärtää juuri valittujen tutkittavien ajatuksia. Ymmärrämme ja hyväksymme sen, että valintaan on myös vaikuttanut – samoin kuin haastattelutilanteisiin – intuitiivinen aines, sillä tällaisen valinnan suorittaminen puhtaasti rationaalisin perustein on mahdottomuus.

Päätymisen vain kahteen tutkittavaan on tosin ongelmallista aineiston kylläämisen eli

saturaation kannalta. Tällöin voidaan perustellusti kysyä, saimmeko riittävän kattavan aineiston tutkimastamme ilmiöstä tutkimalla vain kahta ihmistä? Kylläämisen perusajatuksena on, että aineistoa on riittävästi kun uudet tutkittavat eivät tuota enää mitään tutkimusongelman kannalta uutta tietoa. Toisaalta ihmisen kokemusta tutkiessa syväluotaavin haastattelu on vaikea kuvitella tilannetta, jossa uuden tiedon syntyminen tutkittavaan ilmiöön saavuttaisi saturaatiopisteen jossakin vaiheessa. Koska tutkittavien määrä laadullisessa tutkimuksessa on aina tapauskohtainen, katsoimme kahdelta tutkittavalta saavamme vastauksia tutkimusongelmaamme juuri sen verran kuin aiheen kannalta oli välttämätöntä. Päätymisen sen sijaan vain yhteen tutkittavaan olisi jättänyt analyysimenetelmän yksilökohtaisen merkitysverkoston tasolle, jolloin emme olisi voineet liittää persoonakohtaista yleistystä tulosten tarkastelussa koskemaan koko tutkimuksen draamasessiota. (Eskola & Suoranta 1998, 62 - 64.) Luotettavuuteen liittyviä asioita tarkastellaan erikseen luvussa 8.

6.4 Tutkimuksen eteneminen

Emme kykene välittämään tutkimusraportissamme kaikkia tutkimuksellisia yksityiskohtia niin, että lukija kykenisi konstruoimaan tutkimuksen kulun täsmälleen tapahtuneessa muodossa. Sen vuoksi meidän vastuullisuus tutkijoina on korostein arvioitaessa tutkimuksen luotettavuutta. (Perttula 1995b, 104.) Pyrimme kuitenkin raportoimaan tutkimuksen empiirisen osuuden kulkua mahdollisimman selkeästi, jotta lukijan olisi helpompi hahmottaa tutkimusprosessin kokonaisuus. Huhtisen ym. (1994, 171) mukaan tutkimuksen on oltava niin selkeä ja ymmärrettävä, että lukija kykenee arvioimaan sen merkitystä oman tilanteensa kannalta. Jotta näin olisi, katsoimme riittämättömäksi esimerkiksi vain tulosten selkeän esittelyn, vaan halusimme antaa lukijalle myös mahdollisuuden nähdä tutkimusraportista tutkimuksen kulun vaiheita perusteluineen.

Kuultuamme mahdollisuudesta toteuttaa tutkimus puhe- ja ilmaisukasvatuksen opiskelijoiden pedagogisen draaman opinnoissa, teimme alustavan tutkimussuunnitelman empiirisen osuuden toteuttamiseksi, ja otimme yhteyttä draamapedagogiikan lehtori Erkki Laaksoon. Selvitimme Laakson kanssa mahdollista tutkimukseen soveltuvaa draamaa, jonka hän lupautui myös ohjaamaan. Draamaksi valittiin Ishi-niminen ulkopuolisuudesta kertova draama, joka päätettiin toteuttaa draamapedagogiikan aineen opettajaksi opiskeleville. Sovittuamme puitteet

tutkimuksen draamalle, oli vuorossa esitutkimuksen toteuttaminen.

Esitutkimuksessa teimme jokaiselle tutkittavalle noin yhden tunnin pituisen teemahaastattelun, joka nauhoitettiin. Haastattelut ajoittuivat kahdelle viikolle. Haastatteluissa selvitimme tutkittavien ennakkokäsityksiä ulkopuolisuudesta heidän elämäntilanteisuuteensa ja -kokemuksiinsa liittämien merkitysten kautta. Toisena teemana haastatteluissa paneuduttiin ennakkoluulon käsitteeseen, joka liittyi olennaisesti ulkopuolisuuden aiheeseen Ishi-draamassa. Tutkittaville mainitsimme, että heillä tulee olemaan ulkopuolisuutta käsittelevä draama, mutta tarkempaa sisältöä emme kertoneet. Haastattelun lopuksi tutkittavat tekivät vielä käsitekartan ulkopuolisuudesta, minkä tarkoitus oli ensisijaisesti helpottaa meidän työskentelyä saadun aineiston jäsentelyssä. Esitutkimuksen varsinainen tarkoitus oli löytää lopulliset kaksi tutkittavaa. Emme tutkimuksen tuossa vaiheessa osanneet riittävästi ottaa huomioon, että jo esitutkimuksen haastattelut käynnistivät tutkittavissa tulevan draaman ulkopuolisuuden aiheen ajatteluprosessin, joka myös osaltaan vaikutti heidän toimintaansa tuossa draamassa. Esitutkimushaastattelun runko on liitteenä tutkimusraportin lopussa (Liite 5).

Seuraavana vaiheena tutkimuksessa oli draamaprosessi. Se muodostui yhdestä noin neljän tunnin pituisesta draamasessiosta, jonka puolesta välissä pidettiin 15 minuutin tauko. Yksi esitutkimuksessa olleista ei ollut paikalla. Ohjaajan mielestä ryhmän koko (19) oli erinomainen draaman onnistumiseksi. Hänen mielestään osallistujia oli riittävästi, jotta erilaisia draamakonventioita, varsinkin pienryhmiä vaativia työtapoja, voitiin käyttää sujuvasti. Toinen ryhmän kokoa puoltava seikka oli oletus useiden eri näkökulmien esiintymisestä, ja siten siis aidon dialogin toteutumisesta ulkopuolisuuden aihetta käsiteltäessä.

Olimme valinneet lopulliset tutkittavat esitutkimushaastatteluiden jälkeen, siis ennen tutkimuksen draamaprosessia. Varmuuden vuoksi olimme esitutkittavista valinneet yhden henkilön varalle, jos jotain yllättävää olisi sattunut. Sellaista olisi ollut esimerkiksi tutkittavaksi valitun jääminen pois draamasta. Omia roolejamme draamasessiosta nimitämme ulkopuolisiksi tarkkailijoiksi.

Seurasimme draaman alusta loppuun observoiden koko ryhmän ja tutkittavien toimintaa, ja koska halusimme kokonaisnäkömyksen draaman vaiheista. Kirjasimme muistiin draaman kronologisen etenemisen sekä erilaisia mielenkiintoa herättäneitä yksittäisiä tilanteita. Toimillamme tähtäsimme lopulliseen tutkimushaastatteluun, jonka teema-alueet ja eräät yksittäiset kysymykset syntyivät juuri tämän draamaprosessin vaikutuksesta. Tallensimme varmuudeksi draamaprosessin myös videolle, jolloin olisimme voineet mahdollisissa epäsel-

vissä tilanteissa palata niihin videota katsomalla.

Tutkimusprosessissa draaman jälkeen vuorossa oli lopullinen tutkimushaastattelu. Se toteutettiin noin kaksi viikkoa draamaprosessin jälkeen, koska halusimme antaa tutkittaville aikaa draamassa käsitellyn aiheen jäsentymiseen. Suoritimme molemmille tutkittaville noin puolitoista tuntia kestäneet teemahaastattelut, jotka nauhoitettiin. Teemahaastattelun runko on liitteenä tutkimusraportin lopussa (Liite 6). Molemmat tutkittavat olivat sukupuoleltaan naisia – mikä ei tietenkään ollut itsetarkoitus – mutta kuudesta esitutkittavasta oletimme heidän vastaavan parhaiten tutkimusongelmaamme. Uskomme myös, että tutkittaessa ihmisten subjektiivisia merkityksiä ja niistä muodostuvaa merkitysten verkostoa, ei ihmisen sukupuolella ole niinkään merkitystä. Todellinen merkitys on tutkittavan ihmisyyden sekä tutkijan halu selvittää tutkittavan kokemuksista muodostuneita merkityssuhteita.

Haastatteluiden jälkeen tuli mielestämme koko empiirisen tutkimusprosessin vaikein vaihe, fenomenologinen reduktio. Ilmiö oli käsitteellisesti varsin helposti haltuun otettavissa, mutta sen soveltaminen käytäntöön oli huomattavasti vaikeampaa. Hyväksyimme myös sen tosiasian, että täydellinen sulkeistaminen on mahdottomuus. Päätimme kuitenkin yrittää parhaamme, eli pyrimme sulkeistamaan omat tutkittavaan aiheeseen liittämämme ennakkokäsityksemme ja -asenteemme pois aineiston analyysin ajaksi. Teimme sulkeistamisen jo ennen tutkimusaineiston litterointia. Jos sulkeistaminen olisi tapahtunut vasta litteroinnin jälkeen, vaarana olisi ollut litterointivaiheessa sellaisten yksilökohtaisten merkitysten poimiminen, jotka todellisuudessa olisivatkin valikoituneet meidän ennakkokäsitystemme perusteella.

Tätä tutkimusta teki kaksi ihmistä, jotka myös yhdessä analysoivat kirjoitetuksi tekstiksi purettua haastatteluaineistoa. Heillä kummallakin on oma elämäntilanteisuus ja -historiansa, siten myös erilaisia ennakkokäsityksiä tutkitusta aiheesta. Sen vuoksi sulkeistamisen konkreettisenä toimintana pohdimme ensin kumpikin itsekseen tutkittavaan aiheeseen liittämämme ennakko-oletuksiamme. Itsenäisen pohdinnan jälkeen muodostimme keskustelemalla melko kattavan yleisen ennakko-oletusten verkoston, jota tietoisesti pidimme mielisämme tutkimusaineistoa analysoidessa. Emme katsoneet tarpeelliseksi kirjata tai listata ennakko-oletuksiamme tutkimusraporttiin, koska sellainen kirjallinen esitys olisi parhaimmillaankin vain puutteellinen ja naiivi hahmotelma jo sulkeistamisen absurdiuden vuoksi.

Tutkimushaastattelut ja niissä esiin nousseet asiat kirjattiin haastattelunauhoista ylös ensin yksittäisten ja sen jälkeen tutkimusraportissa luettavissa olevan tutkittavien kokemuksen yleisen merkitysverkoston rakentamiseksi, jonka tarkemmat vaiheet esiteltiin luvussa 5.5.

Seuraavassa luvussa on koottuna kokemuksen yleinen merkitysverkosto sekä merkitysverkoston analyysin ja oman observointimme synteesi, joista muodostuu tutkimuksemme varsinainen tulos.

7 TUTKIMUKSEN TULOKSET

Tutkimuksen pääasialliset tulokset nousevat esiin teemahaastatteluista ja tutkijoiden observoinnista. Tutkijat tulkitsevat haastatteluista rakentunutta yleistä merkitysverkostoa suhteuttamalla aineistoa omaan observointiinsa. Jo aikaisemmin on observoinnissa heränneisiin kysymyksiin haettu vastauksia teemahaastatteluissa, jolloin observoinnin tuloksia on voitu tarkentaa. Seuraavien tulkintojen lähteenä onkin tutkijoille muodostunut synteesi koko tutkimusaineistosta, jossa yksittäisiä asioiden lähteitä ei erotella.

7.1 Tutkittavien kokemus

Tässä luvussa kartoitetaan teemahaastattelujen pohjalta tutkittavien kokemuksia koko tutkimusprosessin ja erityisesti draamasession aikana. Tässä vaiheessa olemme pyrkineet välttämään omia analysoivia tulkintoja ilmoitettujen kokemusten tarkemmasta luonteesta. Tarkempi analyysi kuvatusta kokemuksesta on esitetty myöhemmin luvussa 7.2. Haastatteluaineistosta olemme etsineet ja muodostaneet tutkittavien yksilökohtaiset merkitysverkostot, joista edelleen olemme rakentaneet tutkittavan ilmiön yleisen merkitysverkoston. Tämä on kooste tutkittavien kokemusten samankaltaisuuksista, ei samuudesta. Kokemuksen raportointiin sisällytimme johtopäätösten luotettavuuden lisäämisen ja luettavuuden kannalta tutkittavien suoria lainauksia. Tutkittavien kokemukset koko prosessista olivat varsin yhdensuuntaiset, vaikkakin joitakin yksilöllisiä eroja oli. Eri yksilöillä jotkut asiat korostuivat merkittävämpinä kuin toiset, eli voidaan puhua lähinnä painotuseroista.

Intensiivinen toiminta antaa aina jonkinlaisen kokemuksen, josta voidaan oppia. Draamasessiossa osallistuja teki huomioita draaman aiheen lisäksi draaman muodon toteutumisesta, työtavoista, toisista osallistujista ja ohjaajasta, ryhmästä ja sen toiminnasta, observoijista ja monista muista seikoista, jotka näyttäytyivät osallistujalle merkitystä omaavina asioina. Emme tarkastele tässä pedagogisen draaman työtapojen oppimista, mikä oli session yksi suuri tavoite, vaan keskitymme ulkopuolisuuden aiheeseen liittyviin asioihin ja siihen kuinka näistä asioista saatiin välittömiä oppimiskokemuksia.

7.1.1 Draamaan osallistumisesta

Tutkittavilla oli varsin selkeä ennakkokäsitys draaman luonteesta ja ryhmän toiminnasta draamatilanteessa. Kokemuksena draamasessio oli varsin pitkälle odotusten kaltainen. Draamassa käytettiin totuttuja työtapoja varsin monipuolisesti ja tutkittavien mielestä toiminta eteni koko session ajan. Draaman kulkua ja osallistujien sitoutumista paransi jonkin verran session eteneminen, joka oli joustavampaa mihin tutkittavat olivat ryhmän kanssa tottuneet. Myönteinen tuntemus ryhmän toiminnasta kasvatti yksilön turvallisuutta toimia aidommin ja vapautuneemmin. Draaman samanaikainen opetustilanteisuus taas teki draamasta katkonaista, mikä häytti käsiteltävään aiheeseen syventymistä. Samoin draaman opetuksellisuus teki osallistujien sitoutumisesta draamaan pääosin muodollista, koska koko sessio ymmärrettiin draamaopiskelijoiden opiskeluun liittyväksi pakolliseksi istunnoksi. Näin ollen kaikkia voimavaroja ei suunnattu aiheen käsittelyyn ja toiminta jäi väkisin pintapuoliseksi.

Ennako-odotuksiin nähden draama koettiin tavallista onnistuneemmaksi: *“Mä olin positiivisesti yllättynyt, että draaman kaari oli kiinteämpi ja draamaa häiritseviä off-keskusteluja oli vähemmän. Siinä yksi juttu johti toiseen ja koko homma eteni”*.

Vaikka draamasessio eteni johdonmukaisesti, draamassa ei päästy niihin tavoitteisiin, joita tutkittavat asettavat pedagogiseen draamaan. Suurimmalta osalta draamasessiossa tutkittavat tunsivat kokonaisvaltaisen osallistumisensa vajaaksi: *“En missään vaiheessa oikein päässyt mukaan täysillä, se oli enemmänkin sellaista kattelua ja muka-tekemistä, tehtiin hommia vaan sen takia, että oltiin tultu paikalle”*. Draamaa häiritsevänä tutkittavat pitivät heidän mielestään turhia katkoja sessiossa, joissa ohjaaja selitti työtapoja opetuksellisesta aspektista. Samoin haastateltavien mielestä draamassa käytettiin ehkä liiankin montaa erilaista konventiota ikään kuin esitellen mitä kaikkea draamassa työtapana voidaan käyttää: *“Siinä oli liikaa konventioita, nyt mentiin pintaa raapimalla, kun olis pitänyt viedä jutut enemmän loppuun asti. Siinä oli monenlaista työtapaa, mutta ne ei aina auttanut aiheen sisällön toteutumista”*. Tutkittavat kertoivat myös maanantai-iltapäivään sijoittuvassa pitkässä sessiossa osallistujien olleen väsyneitä, eikä siten parhaassa mahdollisessa vireessä täysipainoiseen osallistumiseen.

Tutkittavien mielestä draaman jääminen vaisuksi oli turhauttavaa ja sai epäilemään oman toiminnan laatua: *“Tuli olo, että mussa on vika, kun ei pysty heittäytymään tuollaiseen asiaan. Mulla oli vaikeuksia sukeltaa mukaan, koska ei saanut itseään uskottavasti siihen*

maailmaan mukaan. Ehkä me tämänikäiset ihmiset ollaan jo niin aikuisia ja typeriä, että me ei osata heittäytyä tommoseen leikin ja illuusoiden maailmaan tuollaisessa karussa luokka-huoneympäristössä”. Turhautuminen kasvoi välillä jo niin suureksi, että syntyi ajatus lähteä pois koko tilanteesta. Sitoutuminen ryhmään ja sen toimintaan sekä ohjaajan toiminnan kunnioittaminen saivat jäämään paikalle: “Pakko kattoo juttu loppuun, ennen kuin voi alkaa arvosteleen tai tekeen jotakin hätiköityjä johtopäätöksiä keskenerästä jutusta”.

Osallistujat kokivat välillä epävarmuutta tuoda omia tunteitaan mukaan draamasessioon, koska heidän muistissaan oli aikaisempia kokemuksia siitä, kuinka heidät oli ohitettu heille tärkeiden asioiden käsittelyssä. Tämä asetti osallistujat enemmän tarkkailijan kuin aktiivisen toimijan asemaan, jolloin myös rooliin sukeltaminen oli varovaista ja ulkoista. Osallistujat eivät kokeneet riittävää turvallisuuden tunnetta, jolloin omien syvempien ajatusten, näkökulmien ja tunteiden julkituominen oli rajoittunutta. Session toiminnassa vakiintunut yleinen toimintamalli tai toiminnan kulttuuri ei velvoittanut osallistujia käsittelemään draaman sisältöä syvemmin, vaan siitä tuli pelkkää draaman suorittamista sen loppuun saattamiseksi. Toimivassa draamassa vaadittavaa dialogia esiintyi vain satunnaisesti eri yksilöiden välillä, ei niinkään koko ryhmän keskuudessa.

Draamaan sitoutumista heikensi aikaisemmat draamakokemukset: *“En sitoutunut käyttämään tunteitani ja persoonaani aidosti, olin jatkuvasti varautunut, koska mut oli aikaisemmin täysin sivuutettu, kun olin antanut itsestäni peliin”. Aiemmat pettymykset tukahduttivat luovaa ja intuitiivista toimintaa, joka parhaimmillaan vie draamaa eteenpäin: “Tuntuu, että jos tunne lähtee oikeesti viemään, niin se sammutetaan”. Tutkittavat kokivat myös draaman opetustilanteellisuuden häiritseväksi tekijäksi: “Oli hirveen vaikea pysyä mukana, kun piti välillä olla opiskelija ja taas sitte heti pitikin olla taas täysillä jossain draaman roolissa, ja sitte taas oppilaana draamaryhmässä. Ongelmana on se, että draama oli meille yhtä aikaa opetustilanne, jossa hypättiin kokonaan ulos draamasta. Pitäis tehdä munalla ne jutut loppuun asti ja sitten vasta avata ne off-keskustelut”.*

Tutkittavien mielestä draamassa ei tehty tarpeeksi selvää oppimissopimusta. He kokivat draaman alkupuolella esiin tuodun oppimissopimuksen muodollisena: *“Oppimissopimus tuntui jotenkin muodolliselta, eli hoidetaan nää opiskeluhommat”.* Heidän mielestään sitoutuminen on kuitenkin tärkeä asia draaman onnistumiseksi, ja on tärkeitä olla konkreetti sopimus, jolla luodaan pelisäännöt draamalle. Sitoutuminen koetaan myös luottamuksena ohjaajan ja osallistujien välillä. *“Sitoutuminen on edellytys draamalle ja pitäis olla sellainen*

sopimus, että opiskelijat pystyis luottaan ohjaajaan ja että ohjaaja pystyis vakuuttamaan ne siitä. Opiskelija tarvii tietyn auktoriteetin ja ohjaajan on pystyttävä luottamaan opiskelijoihin, jotta he tekevät ja yrittävät tosissaan.”

On varsin ironista, että yksi oppimiskokemus ulkopuolisuuden aiheesta nousi ryhmän ja yksilön toiminnasta. Yksittäisten ryhmäläisten oli välillä vaikea päästä mukaan muun ryhmän toimintaan. He kokivat olevansa kykenemättömiä käyttämään omia aitoja tunteita ja olivat välillä mielestään mukana vain muodollisesti ryhmän jäsenenä. Tämä aiheutti selkeän kokemuksen, kun aiheelle jo tutkimusprosessissa sekä draamasessiossa herkistyneet osallistujat ymmärsivät jääneensä itse toiminnan ulkopuolelle.

Toisaalta yksilöitä sitoi ryhmä sosiaalisena ympäristönä: *”En poistunut, koska lähtemällä olisin jäänyt vielä enemmän ulkopuolelle”*. Draamasessio oli lopulta enemmänkin negatiivinen kokemus, jossa tutkittava tunsu aika ajoin oman toimintansa mielestään huonommaksi tai olonsa ulkopuolisemmaksi kuin muu ryhmä.

7.1.2 Aiheen käsittely ja Ishi

Aiheen pääosin älyllinen käsittely johti asioiden pintapuoliseen tarkasteluun ja usein varsin stereotyyppiseen roolinottoon. Roolit olivat ulkoisesti hyvin tunnistettavissa, mutta ne olivat varsin karrikoituja esityksiä, joissa käytettiin hyväksi rooliin helposti liitettäviä stereotyyppisiä maneereja. Roolin syventämiseksi draamassa olisi pitänyt olla työtapoja, joissa hahmon toimintaa olisi tarkasteltu intiimimmin ja tiukemmin roolin henkilökohtaisiin asioihin kiinnittyen. Osallistujat saattoivat jäädä koko roolin ulkopuolelle tai ilman mahdollisuutta käyttää aikaa hahmoihinsa syntyvien ristiriitojen prosessoinnille. Toisaalta ymmärrys ristiriidasta ulkoisen roolin ja sisäisten tuntemusten välissä oli oppimiskokemus. Ihmiset ovat sosiaalisessa kanssakäymisessä usein roolinsa vankeja, papinrouva joutuu olemaan papinrouva vaikka ei tahtoisikaan. Tuon ristiriidan prosessointi draaman avulla olisi saattanut olla toimivaa ja luonut oppimistilanteen, jota muuten olisi ollut vaikea saavuttaa.

Aiheen käsittely jäi tutkittavien mukaan vajaaksi. Heidän mielestään ei päästy tarpeeksi syvälle ulkopuolisuuden aiheeseen: *”Asiasisältö ei toteutunut, mutta tekniikka ja välineet kylläkin”*. Tutkittavat tunsivat joutuneensa epäaitoihin tilanteisiin, joissa ryhmän jäsenet osallistuivat draamaan stereotyyppisten ja pinnallisten roolien kautta: *”Se oli huonoa teatte-*

ria, ei oikeeta kuten pedagogisen draaman tulisi olla. Mulle tuli jossain vaiheessa olo, että taas mun pitää näytellä jotain tommosta. Sitä aatteli vaan, että näytellään tää show loppuun, että päästään kotiin”. Tutkittavien mielestä jäi paljon draaman potentiaalia käyttämättä. Samoin tutkittavat jäivät miettimään pedagogista draamaa ja sen suhdetta teatteriin sekä pedagogista draamaa yleensäkin työtapana: “Kuvittelin, että pedagoginen draama olisi enemmän teatterin kanssa tekemisissä. Nyt oon ymmärtänyt, että ne ei oo sama asia. Kun sanotaan, että käytetään, ei ne oo teatterin keinoja, että teeskennellään jotain tunteita. Mä haen niitä vastauksia edelleenkin”.

Yhtenä selkeänä syynä haastateltavien negatiivisille kokemuksille oli, että aihetta ei käsitelty niin henkilökohtaisten tunteiden kautta kuin oli odotettu. Tähän vaikutti tutkittavien aikaisempi kokemus ulkopuolisuuden aiheen käsittelystä draamassa Allan Owensin intensiivikursilla, jolloin aihetta oli lähestytty henkilökohtaisen ulkopuolisuuden tunteen kautta: *“Jos ois ite saanut jäädä ulkopuolelle ja sen ois tuntenut, niin ois oppinut sellasta empatiakykyä. Nyt me oltiin itse niitä, jotka jättivät ulkopuolelle”.* Ishi ei ollut kokemuksena todellinen henkilö, ainoastaan kuva jostakin epämääräisestä henkilöstä.

Draamasession tärkein rooli oli Ishillä. Hieman suttuinen valokuva Ishistä ei toiminut riittävästi draamaa eteenpäin vievänä voimana. Vaikka todellisen henkilön käyttäminen olisi voinut olla omalla tavallaan vaarallista, hyvällä näyttelijätyöllä mahdollisuus osallistujien mukaansaamiseen olisi ollut parempi. Ishi todellisena henkilönä olisi kasvattanut tilanteen jännitettä ja yllätyksellisyyttä, mikä osaltaan olisi helpottanut osallistujien huomiokyvyn ja tunteiden kiinnittymistä ulkopuoliseen henkilöön, ja siten myös koko ulkopuolisuuden aiheen syvempään prosessointiin.

Tutkittavat eivät heti kokeneet samaistumista draaman kohteena olevaan Isähiin: *“Ishi ei ollut muulle todellinen henkilö, vaan epäselvä paperikuva, jostakin öristä New Yorkista ja se oli aika kaukana musta”.* Vasta draaman lopussa, kun Ishin tarina kuultiin kokonaisuutena, kokemus sai uusia merkityksiä: *“Tarinan kuultuani muu alko sääliittää se ihminen, ihminen on yksin, jos sillä ei ole lajitoveria tai heimoveljeä. Ihmisen julmuus ja se että ihminen ei osaa ajatella, miltä toisesta tuntuu. Ihminen on tirkistelijä ja se haluaa pelleillä toisen elämän kustannuksella ja saa tehdä mitä vaan, ihan kuin ihmistä voit kohdella kuin esinettä”.* Selkeä tieto siitä, että draaman aiheena oli oikeasti elänyt historiallinen hahmo, auttoi osallistujia samaistumaan ja tuntemaan tarinan itsellekin merkitykselliseksi: *“Vasta sen jälkeen kun kerrottiin, että on ollut oikeesti sen niminen ihminen, pystyi vähän samaistuu tai empatiseeraa-*

maan”.

Toimivalle draamalle ominaista dialogia ja sen synnyttämiä uusia ajatuksia ei ryhmän toiminnassa juuri toteutunut, vaikka sitä toivottiin ryhmän sisältä: *“Odotin, että ryhmän sisällä aukeis jotain, ajatusten vaihtoa ja muuta, että sais toisilta ihmisiltä virikkeitä siitä, mitä asiat niille merkitsee. Niinku uusia näkökulmia ja sitä, että ryhmässä kehkeytyis jotain antoisaa jakamista”*. Ja vaikka ryhmä ei draamasessiossa toiminut tutkittavien mielestä niin hyvin kuin he olivat toivoneet, he eivät pitäneet draaman jonkinasteista epäonnistumista lopulta ryhmän toiminnasta johtuvana asiana tai ryhmän syynä: *“Opiskelijoiden sellainen asenne; niinku sellainen luottamuksen, motivaation ja homogeenisyyden puute näkyi draamassa, mutta se ei oo ryhmän vika, koska meillä on tosi hyvä ryhmä, jossa voi olla oma ittensä”*.

7.1.3 Koko tutkimusprosessi oppimiskokemuksena

Isäin järkyttävä tarina avasi omalla tavallaan osallistujille näkymän ihmisen julmuuteen. Se kuinka Ishiä kohdeltiin sai osallistujat ajattelemaan ihmistä tirkistelevänä, uteliaana ja kykenemättömänä ottamaan huomioon toisen ihmisen asemaa, varsinkin kun kyseisessä tarinassa yksilö poikkesi selvästi muista ihmisistä.

Onnistunein konventio draamassa oli ääniliike. Siinä osallistujat pystyivät käyttämään persoonaansa monipuolisesti hyväksi. Ajattelun, tunteiden ja fyysisen ilmaisun vuorovaikutuksessa osallistujat tempautuivat ilmaisemaan itseään ilman varauksellisuutta ja liiallista kontrollia. Rohkean ilmaisun merkittäväksi syyksi mainittiin työtävän tuttuus, jolloin voidaan olettaa tutkittavien omaavan hyvän draamamuodon hallinnan tästä konventiosta. Onnistumisen ja ilmaisun todellinen tutkittaville merkittävä tunnekokemus rohkaisi kehittämään tilannetta edelleen. Samoin liike ja ääni ilman verbaalista tuottamista jätti osallistujien ilmaisusta paljon tulkitsijan vastuulle, jolloin esittäjällä ei ollut pelkoa, että joutuisi perustelemaan sanottavaansa.

Konventiossa kuvattiin äänen ja liikkeen keinoin Ishin tuntemuksia olleessaan museossa yleisön tirkistelyn kohteena. Ishi eli elämänsä viimeiset vaiheet museossa eräänlaisena näyttelyesineenä muinaisesta ihmisestä. Konventio toteutettiin pienryhmissä, ja jokainen ryhmä esitti vuorollaan oman symbolisointinsa koko ryhmälle. Kokemuksista nousi selvästi

esiin se, että vasta ääni- ja liikekonventiossa Ishi alkoi tuntua todelliselta henkilöltä: *“Ääni- liikkeessä ensimmäisen kerran Ishi oli todellinen henkilö, että miltä siitä tuntuu, ja se miten sitä voi äänellä ja liikkeellä kuvata. Silloin asetuttiin oikeesti sen Ishin asemaan. Siinä mä aattelin, että mä olin se Ishi”*. Kokemuksissa korostui myös ääni- ja liikekonvention henkilökohtainen merkitys kyseisen työtavan tuttuutena: *“Ainakin minä tein tosissaan, kun oon tottunut työtapaan”*. Tutkittavien mielestä tunteen kuvaaminen fyysisenä toimintona oli draamasession merkittävin tunnekokemus: *“Olin vankina, kaikki tsiigaa, olin alasti niiden edessä, nyt mä oon se tunne liikkeenä, siinä mä oon se tyyppi ja sitä kautta pääsin oikeasti siihen mukaan ja tuli mukaan oikea todellinen tunne”*.

Konventio konkretisoi ulkopuolisuuden tunnetta osallistujille, jolloin uusi tunnekokemus loi uusia merkityksiä käsiteltävästä aiheesta eli ulkopuolisuudesta. Se mahdollisti aiheen käsittelyn uudelta kantilta ja siten laajensi ajattelua aiheen käsittelyä totutuista lähtökohdista ja valmiista merkityssuhteista kohti uutta ymmärrystä.

Kokonaisuudessaan ulkopuolisuuden aihe oli tullut merkittävämmäksi tutkittavien elämässä. Samoin käsitteellinen ajattelu oli heidän mielestään muuttunut: *“Mulla ulkopuolisuus on muuttunut entistä negatiivisemmaksi käsitteeksi verrattuna siihen ekaan haastateluun, mutta jotenkin sitten myös ymmärrettäväksi, että se on luonnollista ja se aina toistuu jossakin muodossa elämässä. Sen ehkä rekisteröi paremmin, siitä on tullut inhottavampi ja kartettavampi asia, mutta sen toisaalta sen hyväksyy paremmin, tää on tietenkin ristiriitais-ta”*. Samoin tutkittavat huomasivat ajattelevansa itseään tai asemaansa tarkemmin ollessaan mukana jossakin ryhmässä: *“Tulee oloja, kuten yksinäisiä hetkiä, kun ihmiset juttelee pienissä ryhmissä, että olenko ulkopuolinen. Sitten sitä aattelee, että menenpäs nyt noiden muitten kaa jutteleen tai puuhastelee jotai muuta, että en halua itte tuntea ulkopuolisuuden tunnetta”*.

Haastateltavien mielestä heidän ajattelussaan oli tapahtunut muutoksia, mutta heidän oli vaikea erottaa draamasessiota ja siinä tapahtunutta asioiden ja ulkopuolisuuden aiheen käsittelyä toisistaan: *Mun on hirveen vaikee erottaa sitä, että mikä tästä muutoksesta on tapahtunut draaman vaikutuksena ja mikä koko tästä ajasta”*. Kuitenkin he antoivat enemmän painoa intensiivisten haastattelujen ja koko aiheen prosessoinnille kuin pelkälle draamasessiolle: *“Mun ajattelu muuttu ihan varmasti enemmän haastattelujen kuin sen draaman pohjalta. Kun joutu funtsimaan asioita, on miettinyt tavallisia tilanteita elämässä ulkopuolisuuden kannalta, ja sitte on jotenkin herkistynyt aiheelle, ja sitä tunnistaa tilanteita paremmin jossa ite tai joku muu on ulkopuolinen”*. Koko tutkimusprosessi oli vaikuttanut tutkittavien

elämään herkistämällä heitä huomaamaan uusia asiayhteyksiä odottamattomistakin paikoista: *“Kun mä kävin leffassa kattoon Truman Shown, niin mä aloin kelaamaan sitä leffaa ihan eri perspektiivistä, se leffa avautui ihan eri tavalla kun se asia oli pinnalla. Ulkopuolisuuden tunne oli koko ajan jotenkin pohjalla”*.

Tutkittavat kokivat myös ulkopuolisuuden aiheeseen liittyneen uusia tunteita: *”Jotenkin mä liitän ulkopuolisuuden nykyään enemmän pelkoon. Mä aattelin, kuinka pelottavaa olis olla ihan ulkopuolinen ja kuinka ulkopuolisuus saattaa johtaa pelkoon.”* Ulkopuolisuudesta tutkittavat kokivat tulleen kouriintuntuvamman käsitteen eri tasoilla omassa ajattelussaan ja maailman jäsentelyssään. Samoin tunteesta tuli henkilökohtaisempi: *“Aikaisemmin se ulkopuolisuus, se oli jotenkin enemmän mun ulkopuolella kun mä olin ekassa haastattelussa, että ulkopuolisuus oli enemmän mun ulkopuolista, mutta nyt se jotenki on ihan tässä ja kaikki liittyy siihen. Että siitä ulkopuolisuudesta juontuu jotain muita käsitteitä. Se laittoi liikkeelle lumivyöryilmiön, jossa mä kelasin kaikkia juttuja”*.

7.2 Tulosten analyysia

Tämän tutkimusprosessin aikana tutkittavien ymmärrys ulkopuolisuuden käsitteestä muuttui. Tutkimusprosessilla käsitetään aikaa ensimmäisestä kosketuksesta tutkimukseen, kun tutkittavat kuulivat suoritettavasta tutkimuksesta, jossa he olisivat mukana. Analyysin aineisto päättyy viimeiseen teemahaastatteluun, vaikka tutkittavien prosessointi käsitteen ympärillä jatkunee yhä. Itse draamasession tapahtumat ovat koko prosessista vain osa, joskin tutkimuksen suorittamisen kannalta varsin olennainen sellainen.

Draaman ensisijaisena tavoitteena oli käsitellä ulkopuolisuuden aihetta monipuolisesti ja antaa osallistujille mahdollisuuden luoda aiempaa laajempi käsitys käsiteltävästä aiheesta. Tässä tehtävässä onnistumiseen olennaisesti vaikuttavia asioita ovat osallistujien roolinoton luonnokkuus ja aitous, ryhmän ja yksittäisten osallistujien sitoutuminen yhteisiin sääntöihin ja intensiivinen oman persoonan mukaanlaittaminen sekä vuorovaikutuksen ja eri tavoilla käytävän dialogin aitous. Onnistumiseen vaikuttaa myös yksittäisen draaman yleiset olosuhteet, kuten ryhmän rakenne ja toimivuus, ajankäyttö, fyysinen tila ja osallistujien elämäntilanteesta johtuvat mahdollisuudet käyttää henkisiä ja fyysisiä voimavarojaan draaman hyväksi. Koko draamasessiossa ei koettu kovinkaan suuria kokemuksia ulkopuolisuuden tunteesta tai

saatu uutta aineistoa merkitysten uudelleenluomiseen. Draamassa aihetta käsiteltiin enemmän yhteiskunnallisesti kuin henkilökohtaisesti, mutta yhteiskunnallisista aiheista tutkittavat eivät kokeneet saaneensa mitään uutta kokemusta tai tietoa. Itse draamasessio toimi tutkittaville yhtenä osana koko tutkimusprosessia, mikä auttoi ulkopuolisuuden aiheen käsittelyä omalla tavallaan.

7.2.1 Ryhmän toiminnasta

Draamaan osallistunut ryhmä oli varsin uusi ja roolit ryhmässä eivät olleet jäsentyneet kuten vanhassa, toimivassa ja kiinteässä ryhmässä. Syynä tähän lienee ryhmä suuri koko, sen kokoonpanon jatkuva vaihtuvuus sekä se, että ryhmän yhteinen historia on lyhyt. Ryhmäläisten lojaalisuus ja vilpitön halu kohti toimivampaa ryhmää sulkee ryhmäläisiltä pois arvostelua oman ryhmän toiminnan ongelmia ja ryhmää sosiaalisesti rajoittavia tekijöitä kohtaan.

Ryhmä toimi draamasession aikana kuherruskauttaan. Ryhmässä oli selkeä toivomus syvempään sisäiseen kommunikaatioon, mitä kuitenkin ei toteutunut, lähinnä vain satunnaisesti tai muutamien ryhmäläisten kesken. Tämä johtui siitä, että ryhmässä ei ollut ehtinyt syntyä todellista luottamusta kaikkien välillä, mikä olisi mahdollistanut avoimen toiminnan ja aidon dialogin.

7.2.2 Tutkimustavan riittämättömyys oppimiskokemuksen ymmärtämiseen

Esitimme tutkimuksen alussa kysymyksen *mitä siellä opittiin*, joka oli koko tutkimuksemme lähtökohta. Lähdimme tutkimaan osallistujien kokemusta ja pystyimmekin kartoittamaan hyvin tutkittavien kertomia kokemuksia draamasta ja koko tutkimusprosessista. Pystyimme luomaan tutkittavien kokemuksista yleisen merkitysverkoston, joka kuvaa varsin tarkasti heidän kokemustaan tutkimuksen aikana.

Kuitenkaan ansiokaskin kokemusten kuvailu ei riitä vastaamaan asetettuun kysymykseen, vaan selvyiden saaminen vaatii mielestämme jotain enemmän. Meidän pitäisi löytää syitä ja merkityksiä tutkittavien kuvaamille kokemuksille, meidän pitäisi siis pystyä jäsentämään tutkittavien ajattelua tavalla johon he eivät itsekään kyenneet. Käyttämälläme koke-

muksen tutkimisen metodologialla emme pystyneet pureutumaan oppimisen todelliseen mekaniikkaan, vaikka pystyimme luomaan tarkan kuvauksen itse kokemuksesta. Näyttää siis siltä, että valitsemallamme menetelmällä kokemusta voidaan tutkia ja esittää ihmisen kokeen psyykkisen prosessin tulos, mutta itse prosessia ei pystytä jäsentämään. (Rauhala 1974, 62.)

Kysyttäessä meiltä selityksiä, syitä ja merkityksiä oppimiseen, voimme antaa hyviä ja perusteltuja arvauksia ja arvioita, jotka todennäköisesti osuvat lähelle oikeaa. Emme kuitenkaan pysty perustelemaan niitä perinteisillä tieteellisillä lähestymistavoilla, sillä käsityksemme mukaan aiheena olleiden asioiden oppimiseen liittyviä syvempiä ilmiöitä voitaisiin tutkia parhaiten sellaisilla menetelmillä, joilla voidaan analysoida tajunnassa tapahtuvia psyykkisiä prosesseja. Sellaisia voisivat olla esimerkiksi psykologian erilaiset ihmisen tajuntaan suuntautuvat menetelmät kuten psykoanalyysi. Näihin menetelmiin meillä ei kuitenkaan ole alan koulutusta eikä taitoja.

Toisaalta merkityssuhteiden muutoksia lähestyttäessä voitaisiin tutkimusmenetelmiä valitessa hyödyntää triangulaatiota (Tynjälä 1991), eli tutkimalla oppimista merkityksen muuttumisena tarkasteltaisiin ilmiötä erilaisin menetelmin, jolloin ilmiötä ja sen mekaniikkaa voitaisiin ymmärtää lähestymällä sitä eri näkökulmista. Tosin triangulaation käyttö on myös aina resurssikysymys, eli onko pro gradu -tutkielmissa mahdollisuuksia aitoon triangulaatioon tutkimusmenetelmiä valitessa? Puolittaisena vastauksena voitaisiin esittää laajempaa opinäytetason tutkimushanketta, jossa oppimista merkityksen muutoksena lähestyttäisiin useilla eri tutkimuksilla.

Todellisella draamassa oppimisen tutkimuksella on erittäin suuri tilaus, sillä draamaohjaajan on tehtävä toiminnassaan jatkuvasti valintoja ilman tieteellistä näyttöä luottaen omiin tunteisiinsa ja kokemuksiinsa. Siksi onkin draamassa oppimisen, mutta myös ohjaajan tietotaidon kannalta erityinen tarve aitoon dialogiin tieteellisen tutkimuksen ja käytännön draamakulttuurin välillä. Ohjaajalla on melkoinen valta ja vastuu oppimistulosten saavuttamisessa, koska ohjaajan ymmärrys draamassa oppimisesta on tärkeimpiä perusteluja viedä draamaa johonkin suuntaan tai olla viemättä. Toisaalta tällainen osaksi intuitiivinen lähestymistapakin on ymmärrettävä arvokkaaksi draamaohjaajan toimintaan ja toiminnan perusteluihin.

Lähestyimme tutkimusaineistoa myös käyttäen hyväksi tietojamme ja käsityksiämme sekä praktisia taitoja kasvatustieteistä ja draamapedagogiikasta. Arvioimme seuraavassa luvussa tutkimuksemme tuloksia perustuen meidän kokemukseemme ja havainnointiimme.

Esitämme perustellen joitakin väitteitä tämän tutkimuksen oppimisprosesseista, jotka me näemme oman kokemuksemme pohjalta suoritetuksi syvemmäksi analyysiksi oppimisesta koko prosessista.

7.2.3 Uusi ymmärrys ulkopuolisuudesta – merkitysten muutoksia

Uudet tiedot ja kokemukset aiheuttivat hämmennystä ja kaaosta tutkittavien ajattelussa ja saivat liikkeelle dynaamisen prosessin, jota toisaalta jarrutti ihmisen luontainen pyrkimys vastustaa muutosta ja taas toisaalta kiihdytti pyrkimys selvittämään ajattelun ja tuntemusten ristiriitaisuuksia. Tutkimusprosessin aikana tutkittavien kuva ulkopuolisuuden aiheesta hajosi ja käsitteen mittakaava muuttui. Enää ei voitu puhua selkeästä, yksiselitteisestä ja loogisesta ajatusrakennelmasta, vaan tutkittavat saivat paljon informaatiota, jota he eivät voineet sisällyttää aikaisempaan tietoon. Tämä vaikutti tutkittavien ajatteluun siten, että ajattelua käsitellystä ulkopuolisuuden aiheesta siirtyi tasolle, missä ymmärrettiin yksiselitteisen ajatusmallin mahdottomuus. Samalla aihe sai tutkittaville henkilökohtaisempia merkityksiä, jotka liittyivät vahvasti tutkittavien aikaisempiin kokemuksiin.

Ensimmäisissä tutkimushaastatteluisa lähdimme kartoittamaan tutkittavien omia varhaisempia kokemuksia ulkopuolisuudesta. Nämä haastattelut antoivat tutkittaville syväkäsytän prosessoida vanhoja kokemuksia ja suhteuttaa niitä nykyiseen elämäntilanteeseensa. Juuri henkilökohtaisen elämänhistorian merkitysten uudelleenarviointi loi uutta ymmärrystä ja antoi mahdollisuuden laajentaa omaa käsitystä koko käsiteltävästä aiheesta.

Tutkimusprosessin jälkeen tutkittavat pitivät koko ulkopuolisuuden aihetta negatiivisempänä ja liittivät siihen entistä vahvemmin laatusanoja, jotka kertovat ilmiön näyttävätyvän entistä vastenmielisempänä. Koko asia on tullut heille henkilökohtaisemmaksi ja siten merkittävämmäksi asiaksi kaikessa sosiaalisessa kanssakäymisessä. Tutkittavat käyttävät aikaa ja energiaa ulkopuolisuuden aiheen ympärillä olevien ilmiöiden käsittelemiseksi ja siten he ovat herkempiä huomaamaan tilanteita, joissa joku on ulkopuolinen. Hyvä osoitus herkistymisestä aiheelle on se, että tutkittavat kertovat törmäävänsä ulkopuolisuuteen hyvinkin yllättävissä ja odottamattomissa tilanteissa. Prosessin aikana tutkittavat hyväksyivät sen olemassaolon ja pysyvyyden normaaliksi tilaksi ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa. Voidaan sanoa, että tutkittavien näkemyshorisonteissa ulkopuolisuus näyttävätyy entistä

laajempänä ja ihmisen elämälle merkittävämpänä asiana.

Olennaista on, että ulkopuolisuuden aiheen lisääntyneestä henkilökohtaisesta merkityksestä on seurannut myös toimintaa. Kun tutkittavat ovat havainneet olevansa itse tai huomattuun jonkun muun olevan ulkopuolinen, he ovat pyrkineet toimimaan tilanteissa siten että sitä ei tarvitsisi kokea. Tätä voidaan pitää merkittävänä oppimistuloksena.

Tutkittavien ajatteluun syntyneet eri asteiset kaaostilat esiintyivät epävarmuuden ja turvattomuuden tunteina, mikä näkyi tutkittavien muutosvastarintana. Ihminen pyrkii Ojaseen mukaan luonnostaan säilyttämään vanhan ja turvallisen kuvan ympäristöstään, kun samaan aikaan hänellä on myös tarve kasvuun ja kehitykseen. Muutosvastarinta ilmenee esimerkiksi ihmisten ja olosuhteiden tai koulutuksen syyttelynä ja muutoksen pelon todellisuuden voittaminen on mahdollista vain silloin, kun vaatimus muutokseen ei ole ulkoapäin tuleva kehoitus, vaan voimakas sisäinen tarve etsiä jotakin uutta eli hylätä vanha toimintamalli. (Ojanen 1985, 164 - 165.)

Muutosvastarinta ilmeni lähinnä toiminnassa itse draamasessiossa, jossa osallistujat eivät tunteneet itseään turvatuksi. Koko tutkimusprosessi oli tutkittaville muutosprosessi ulkopuolisuuden aiheesta, jolloin tarve kasvuun ja asioiden jäsentämiseen pidemmän ajan kuluessa vei prosessia eteenpäin ja synnytti uutta käsitystä ulkopuolisuuden aiheesta. Itse draamasession osuus ajattelun muutokseen jäi vähäiseksi, se toimi lähinnä provosointina aiheen henkilökohtaiseen käsittelyyn. Tutkittavat olivat koko tutkimuksen aikana varsin herkkiä ympäristön antamiin ärsykkeisiin ja siten ulkopuolisuuden prosessointi aiheutti voimakasta itsetutkiskelua.

Koko tutkimusprosessi toimi siis oppimisprosessina ja on perusteltua väittää, että pelkkä yksittäinen draamasessio ulkopuolisuuden aiheesta olisi ollut vaikutuksiltaan hyvin vaatimaton. Tämä antaa tukea ajatukselle draaman käytöstä opetuksessa juuri provosoivana ja oppimiseen suuntaavana työtapana, pedagoginen draama ei saa olla itsetarkoitus kuten ei mikään muukaan opetustapa.

8 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS

8.1 Luotettavuuden kriteerit laadullisessa tutkimuksessa

Laadullisessa ihmistutkimuksessa luotettavuuden kriteerit eivät perustu pelkästään tutkimusmenetelmien ominaisuuksien analysointiin, sillä myös tutkija itse on tutkimusväline (Perttula 1995b, 96 - 98). Jo sen vuoksi laadullisen tutkimuksen luotettavuutta ei ole mielekäästi arvioida kvantitatiivisen tutkimuksen keskeisin kriteerein validiudella ja reliaabeliuudella, jossa validius osoittaa sen suhteen, mitä on tutkittu ja mitä kerrotaan tutkitun. Reliaabeliuuden tarkoitus on osoittaa, että kerätty tutkimusaineisto ei sisällä ristiriitaisuuksia. (Grönfors 1985, 173 - 175.)

Miten laadullisessa tutkimuksessa sitten luotettavuuden kysymystä tulisi tarkastella? Viime kädessä luotettavuuden tarkastelussa päädytään pohtimaan totuuden kysymyksiä, eli olemmeko tutkijoina kyenneet tutkimusaineistostamme tieteellisin menetelmin rakentamaan objektiivisen totuuden tutkimastamme ilmiöstä. Toisaalta lienee selvää, että totuuden luonteesta on erilaisia näkemyksiä, jolloin objektiivista totuuttakaan ei voida ymmärtää yksimerkityksisenä. Esimerkiksi relativismin mukaan ei ole tavoitettavissa vain yhtä ainoata totuutta, vaan on olemassa useita totuuksia. Tällöin totuus on ymmärrettävä aina sen tarkasteluun valitusta näkökulmasta. Tämän näkemyksen mukaan ymmärrämme tutkittavien meille kuvaamat kokemukset heidän omien subjektiivisten merkityssuhteiden totuuksina. Tällöin voidaan kuitenkin kysyä: kertoivatko tutkittavat meille totuuden, eli olivatko he rehellisiä? Toisaalta saman ongelman edessä ollaan myös kvantitatiivisissa tiedonhankintamenetelmissä: esimerkiksi vastaavatko otantaan valitut likert-asteikkokyselyihin rehellisesti ja totuudellisesti. Lopulta voimme vain luottaa tutkittaviimme, että he halusivat vilpittömästi ja rehellisesti kertoa kokemuksistaan. (Tynjälä 1991, 387 - 388.)

Tutkimuksessamme emme ole voineet tavoitella yhtä ainoaa totuutta, vaan olemme pyrkineet tavoittamaan tietyn näkökulman tutkimastamme ilmiöstä fenomenologis-hermeneuttisella tutkimusotteella. Valitsemastamme tutkimustavasta on luonnollisesti seurauksia luotettavuuskysymysten tarkasteluun, joihin tässä luvussa paneudutaan.

Laadullisen tutkimuksen ongelmana pidetään luotettavuuden arviointia. Merkittävä syy siihen on laadullisten tutkimustapojen moninaisuus, josta seuraa se, että tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttavista tekijöistä ei löydy yhtenäistä linjaa (Perttula 1995b, 99; Tynjälä 1991,

388). Ensimmäisenä lähtökohtana voidaan kuitenkin kaikelle ihmistieteellisen tutkimuksen luotettavuudelle pitää ilmiön perusrakenteen ja tutkimusmenetelmän vastaavuutta eli adekvaattisuutta. Tämä tarkoittaa sitä, että tutkijan on analysoitava ihmiskäsityksensä riippumatta siitä, käyttääkö hän kvantitatiivista vai kvalitatiivista tutkimusotetta. (Perttula 1995b, 97 - 99.) Toisena lähtökohtana voidaan pitää tutkijan asennetta. Tutkijan on otettava tosissaan oma kokemuksensa maailmasta siinä elämäntilanteessa, jossa hän tutkimushetkellä todellistuu. Tämä tarkoittaa sitä, että ainoa varma kohta, josta tutkimus voi alkaa, on kunkin oma kokemus. (Suoranta 1993, 420.) Molempia lähtökohtia yhdistävänä tekijänä pidämme aikaisemmin mainittua totuutta. Olemme pyrkineet totuuteen tämän tutkimuksen viitekehyksen suomissa puitteissa, jossa tutkimamme ilmiö ja siitä saatu tulos on yksi hyvin perusteltu näkökulma jostakin todellisuudesta (Tynjälä 1991, 390).

Lincoln ja Cuba ovat muokanneet laadulliseen tutkimukseen sopivia luotettavuuden kriteereitä. Heidän mukaan laadullisen tutkimuksen yhteydessä tulisi puhua uskottavuudesta luotettavuuden sijaan. Uskottavuuden osatekijöitä ovat totuusarvo, sovellettavuus, pysyvyys ja neutraalius. (Lincoln & Cuba 1985, 290.)

Lincolnin ja Cuban mukaan totuusarvoa voidaan arvioida pohtimalla tutkimuksen vastaavuutta. Totuusarvo tarkoittaa tutkittavan todellisuudesta tuotetun uuden ajatusmallin vastaavuutta tutkittavan alkuperäisen todellisuuden ajatusmallin kanssa. (Lincoln & Cuba 1985, 296 - 297.) Myös Perttulan (1995b, 100) mukaan tutkijan rekonstruoiman kokemuksen tutkittavien todellisuudesta on vastattava tutkittavan kokemukseen. Olemme pyrkineet osoittamaan ja vakuuttamaan lukijalle esitettyjen tapahtumien todenmukaisuuden muunmuassa sisällyttämällä raportointiimme suoria lainauksia tutkimusaineistosta (Syrjälä ym. 1994, 99.)

Tutkimuksen sovellettavuutta voidaan arvioida tulosten siirrettävyydellä toiseen ympäristöön, mikä riippuu siitä, miten samantyyppisiä tutkittu ympäristö ja sovellusympäristö ovat. Jotta lukija voisi arvioida tutkimuksen sovellettavuutta, olemme kuvanneet tutkimustamme mahdollisimman tarkasti. (Lincoln & Cuba 1985, 299; Tynjälä 1991, 390.) Suhtaudumme kuitenkin tietyn varauksin siirrettävyyteen yhtenä luotettavuuden kriteerinä, sillä tutkimus- ja sovellusympäristön samankaltaisuus ei takaa samanlaisia kokemuksia. Tutkimuksen tarkalla kuvauksella on ennemminkin pyritty antamaan lukijalle mahdollisuus muodostaa selkeä ja ymmärrettävä kuva tästä tutkimuksesta. Myös Perttulan (1995b, 100 - 101) mukaan siirrettävyys ei ole kokemuksen tutkimuksessa mielekäs luotettavuuden kriteeri, sillä tutkimustilan-

teen olosuhteita ei voida vakioida yleisiksi, koska jokaisen ihmisen kokemukset syntyvät juuri hänen omissa olosuhteissaan. Samoin Rauhalan (1994, 26) mukaan yleistettävyydellä ei inhimillisen kokemuksen tutkimuksessa voi olla kovinkaan suurta painoarvoa, sillä subjektiivinen merkitys ei saa lisäarvoa, varmuutta tai luotettavuutta siitä, että jollakin toisella voi olla samanlainen kokemus.

Lincoln ja Cuba (1985, 298 - 299) esittävät laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa reliabeliuuden sijasta termiä pysyvyys. Perttula (1995b, 101) puolestaan näkee pysyvyyden viittaavan analyysitavan soveltuvuuteen keskenään erilaisiin tapauksiin, ja se ei sovellu ihmisten merkityssuhteiden tutkimiseen, koska kokemuksen tutkimuksessa analyysimallit muodostetaan aineistolähtöisesti toisen ihmisen kokemuksesta. Tynjälän mukaan pysyvyyden sijasta voitaisiin puhua tutkimustilanteen arvioinnista, millä hän tarkoittaa tutkimuksen kuluessa ilmenevien vaihteluiden huomioonottamista. Tutkimuksen aikana vaihtelua voi ilmetä esimerkiksi tutkijassa itsessään, olosuhteissa tai tutkittavassa ilmiössä. (Tynjälä 1991, 391.) Yksi tämän tutkimuksen luotettavuutta heikentävä tekijä voi olla meidän oppimisemme haastattelutekniikasta. Valitsemamme tutkittavat olivat nimittäin viimeiset kuudesta esitutkittavasta, jolloin saattaa olla, että heitä haastatellusamme olimme haastatteluteknisesti jo kehittyneet niin, että osasimme kysyä osuvammin tutkimastamme ilmiöstä. Voidaan siis perustellusti kysyä, että jos nämä kaksi valittua olisivatkin olleet ensimmäisiä haastateltavia esitutkimuksessa, niin olisimmeko valinneet heidät varsinaisiksi tutkittaviksi?

Tutkimuksen neutraaliuden kriteerinä Lincoln ja Cuba pitävät vahvistettavuutta, joka vastaa perinteistä luotettavuuden arviointikriteeriä objektiivisuus, mikä perinteisessä tarkoituksessaan viittaa yhden ainoan totuuden olemassaoloon ja sen saavuttamisen mahdollisuuteen. Koska tässä tutkimuksessa ainoan totuuden sijasta on tavoiteltu näkökulmaa oppimiseen merkityssuhteiden muuttumisen kautta, olemme pyrkineet tarkasti kuvaamaan tutkimusvaiheet. Näin lukijalla on mahdollisuus seurata tutkimuksen kulkua ja arvioida sen luotettavuutta. (Lincoln & Cuba 1985, 299 - 300.)

Objektiivisuudella on myös tarkoitettu tutkijan riippumattomuutta, mahdollisimman neutraalia suhdetta tutkimukseen. Kuitenkin laadullisessa tutkimuksessa tutkijan ei ole mielekäästä pysytellä etäisessä suhteessa tutkimuskohteeseen, sillä siinä tutkijan ja tutkittavien suhde aineiston hankinnassa on toisenlainen kuin kvantitatiivisessa tutkimuksessa. Pattonin (1990, 472, 482) mukaan tutkijan ollessa itse tutkimuksensa instrumentti, on hänen ennemminkin objektiivisuuden vaatimuksen sijasta korostettava omaa subjektiivisuuttaan ja sen

vaikutusta koottuihin tietoihin. Esimerkiksi aineiston hankintaan käyttämässämme teemahaastatteluissa pyrimme tietoisesti vähentämään etäisyyttä meidän ja tutkittavien välillä, jota jo osaltaan auttoi yhteinen koulutustaustamme. Halusimme saavuttaa tutkittaviemme luottamuksen – jossa myös uskoaksemme onnistuimme – koska vain siten meillä oli mahdollisuus saada tutkimusaineistoon luotettavia, totuudellisia ja aitoja kokemuksia. (Tynjälä 1991, 392.)

8.2 Kokemuksen tutkimuksen luotettavuudesta

Tässä tutkimuksessa tarkoituksenamme on ymmärtää tutkittavien merkityssuhteita ulkopuolisuuden temasta sekä draamaprosessin seurauksena merkityssuhteissa tapahtuvia muutoksia. Merkityssuhteet syntyvät ja muuttuvat ihmisessä aina kokemuksen kautta. Siksi tutkimme ensin tutkittavien aiheisiin liittyviä merkityssuhteita, jotka ovat syntyneet vanhojen kokemusten, reflektoinnin, tunteiden ja tuntemusten kautta heidän elämänsä aikana. Toiseksi tutkimme nimenomaisessa draamaprosessissa ja tämän tutkimusprosessin aikana syntyvien kokemusten kautta merkityssuhteissa tapahtuvia muutoksia. Siten varsinaisen tutkimuksen kohteena oli tutkia draamaa ja koko tutkimusprosessia nimenomaan kokemuksena.

Lincolnin ja Cuban (1985) esittämällä luotettavuuden kriteereillä on yleistä pragmaattista arvoa laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioimisessa sekä tutkimusprosessin ymmärtämisessä. Ne eivät kuitenkaan sellaisenaan sovellu tajunnallisten merkityssuhteiden tutkimuksen luotettavuuden arviointiin. (Perttula 1995b, 101.)

Perttulan (1995a, 1995b) mukaan kokemuksen tutkimuksen luotettavuuden kriteereissä on painotettava tutkimusprosessin kokonaisuuteen ja tutkittavan ilmiön perusrakenteen analyysiin riippumatta valitusta laadullisesta tutkimusotteesta. Tutkimusprosessissa olemme tavoitelleet johdonmukaista etenemistä tutkimusaineiston ehdoilla siten, että tutkittava ilmiö, menetelmät ja raportointi vastaisivat mahdollisimman hyvin toisiaan. Olemme myös perustelleet tutkimuksellisia valintoja tutkimusprosessin eri vaiheissa. Koska kokemuksen laadullinen tutkimus on idiografista, olemme pyrkineet kontekstisidonnaisuuteen, joka tarkoittaa että tutkittaviemme merkityssuhteet ovat mielekkäästi tutkittavissa vain heidän koetun maailmansa kokonaisuudessa. Tavoiteltava tieto idiografisessa tutkimuksessa on kielellisesti ilmaistavaa käsitteellistä persoonakohtaista yleistä tietoa. Jos persoonakohtaisen yleisen tiedon paljastuminen jostakin ilmiöstä edellyttää useamman tutkimusmenetelmän yhdistelyä,

esimerkiksi triangulaation keinoin (Tynjälä 1991), sen on perustuttava ontologiseen analyysiin. Meillä tutkijoina on myös henkilökohtainen vastuu tutkimustyöstämme, sillä emme kykene välittämään tutkimusraportissa kaikkia yksityiskohtia niin, että joku toinen kykenisi konstruoimaan tämän tutkimuksen täsmälleen tapahtuneessa muodossa. (Perttula 1995a, 43 - 44; 1995b, 102 - 103.)

Halusimme tutkimustuloksille persoonakohtaisen yleistettävyyden lisäksi löytää myös kumpaakin tutkittavaa koskevaa yleistä tietoa yleisen merkitysverkoston muodossa, joten pyrimme analysoimaan tutkittavia, heidän elämäntilanteitaan ja -kokemuksiaan sekä heidän aiheeseen ja yleiseen ympäröivän maailman tulkintaan liittyviä merkitysverkostoja. Pyrimme määrittelemään yksittäisten asioiden merkitysten arvoa ja merkittävyyttä juuri tutkittavien näkemyshorisonteissa. Käsittelemme mukaan tällöin on mahdollista ymmärtää tutkittavan kokemuksen vaikutuksia riittävän syvästi tutkittavien henkilöiden kohdalla ja se antaa mahdollisuuksia ilmentää tarkemmin tutkimuksen alla olevan opetusmenetelmän mekaniikkaa ja lainalaisuuksia.

Tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttavat myös tutkimuksen olosuhteet, jotka jokaisessa tapauksessa ovat erilaisia ja erikseen huomioitava. Tässä tutkimuksessa luotettavuus määräytyy erityisesti tutkijoista ja tutkittavista sekä heidän välisen kommunikaation luonteesta. Toisaalta myös tutkimus itsessään vaikutti itse tutkittaviin aiheisiin, koska niitä käsiteltiin myös varsinaisen draaman ulkopuolella.

Kuten aikaisemmin mainittiin, tutkittavan draaman aihe on universaali ja varsin vahvasti sidoksissa ihmisen tapaan jäsentää ympäröivää maailmaa. Tutkimusta suunnitellessamme vahva ennako-oletuksemme oli, että käsiteltävistä aiheista tutkittavilla on varsin selkeät ja vahvat ennakkokäsitykset. Oletuksemme osui oikeaan, sillä tutkimuksessa ilmenneet merkitysten muutokset olivat hyvin pieniä ja vaikeasti havaittavia ja ne vaativat varsin tarkkaa tulkintaa tutkimuksen aineistosta.

Tässä tutkimuksessa tutkittavan aiheen käsittely tutkimuksen aikana oli laajempaa kuin keskittyminen pelkästään yhteen draamasessioon. Puhumme siis koko tutkimusprosessista, koska aihetta käsiteltiin session lisäksi myös ennen ja jälkeen. Prosessin aikana tutkittavat joutuivat prosessoimaan käsiteltäviä aiheita eri lähtökohdista käsin, jolloin merkityssuhteiden muutoksille oli enemmän mahdollisuuksia. Tutkimuksen luotettavuuden varmistamiseksi ja parantamiseksi keskityimme siis tutkimaan draamaprosessia kokemuksena.

Kokemuksen tutkimuksen luotettavuuden kannalta ongelmallista oli, että meillä

tutkijoina ei ollut kokemusta kvalitatiivisesta analyysistä koskien tiukasti persoonaan ja maailmankuvaan sidoksissa olevia merkityssuhteita. Toisaalta uusi työtapana on aina haaste ja lisää tutkijan kriittisyyttä tulkinnoissaan. Tutkijoina käytimme hyväksi myös sitä, että tutkittavat ovat käymässä läpi samaa vaihetta puhe- ja ilmaisukasvatuksen opinnoissa sekä samaa opintokokonaisuutta kuin tutkijat muutamaa vuotta aikaisemmin. Samoin tutkittavat ovat iältään vain muutaman vuoden nuorempia, jolloin nuoren aikuisen elämäntilanne on varsin lähellä tutkijoiden omaa. Sen vuoksi tutkijoina ymmärsimme tutkittavien ilmaisemia merkityksiä omien kokemusten ja koettujen maailmojen välityksellä. (Perttula 1994, 69; 1995b, 55 - 56.) Vaarana luotettavuudelle voi olla tulkinnan vääristyminen, jos tutkija peilaa ainoastaan omia tuntemuksia eikä pysty ymmärtämään ja erittelemään tutkittavan kokemusta.

Saman opiskelutaustan vuoksi tutkijat ja tutkittavat tunsivat tiettyä yhteenkuuluvuuden tunnetta, joka helpotti luottamuksen kehittymistä välillämme. Koska tutkittavat ovat erikoistuneet puhe- ja ilmaisukasvatukseen johon on erikseen haettava ja sitouduttava, on syytä perustellusti olettaa, että he myös pitävät draamaa mielekkäänä, järkevänä ja itseään lähellä olevana toiminta- ja työtapana. Voidaan myös olettaa draaman asemaa ajatellen, että he pitävät siihen kohdistuvaa tutkimusta tärkeänä ja olivat valmiita sitoutumaan omalta osaltaan tutkimuksen toteuttamiseen. Toisaalta juuri edellisten vuoksi haastattelutilanteessa ymmärsimme vaaraksi sen, että kysyttäessä draaman vaikutuksia tutkittavat saattoivat liioitella tai kasvattaa kokemusta tahtoen tai tahtomattaan. Tutkittavien vahvuutena tutkimuksen kannalta pidimme kuitenkin sitä, että he pystyivät ilmaisemaan omia tuntemuksiaan varsin monipuolisesti, kuvaavasti ja vapaasti, koska ovat tottuneet tekemään sitä myös draaman alalla.

Tutkimusta ja sen luotettavuutta ajatellen häiritseväksi nousi tutkittavien tieto tutkimuksesta ja sen raportoinnista. Häiritsevä tekijä on, että meidän tutkijoina on vain luotettava siihen, että tutkittavat kuvasivat meille aidosti ja totuudellisesti kokemuksiaan, koska voidaan olettaa tutkimuksen kohteena olevan draaman ohjaajan ja osallistujien lukevan tutkimuksen tuloksia ja havaintoja. Sen vuoksi ainakin aluksi oli havaittavissa varovaisuutta joidenkin negatiivisesti ymmärrettävien asioiden kuten muiden draamassa toimineisiin kohdistuvan kritiikin sekä draamasession toimintaan ja draaman ohjaamiseen kohdistuvien kriittisten mielipiteiden julkituonnissa. Haastattelujen alkuvaiheissa mielipiteiden nauhoittaminen herätti kysymyksiä, joista keskusteltiin tutkijoiden ja tutkittavien välillä. Keskustelut johtivat sopimuksiin, joissa päätettiin aineiston julkaisutavasta ja siten saavutettiin molemminpuolinen luottamus, joka taas mahdollisti avoimen kommunikaation tutkimusprosessin käsittelyssä.

9 POHDINTA

Olemme tässä tutkimuksessa pyrkineet luomaan yhteyttä eksistentiaalisen fenomenologian sekä pedagogisen draaman välille. Konkreetti tavoitteemme on ollut esittää Rauhalan esiin analysoima holistinen ihmiskäsitys pedagogisen draaman ja siinä oppimisen filosofiseksi perustaksi. Tarkoituksemme ei ole ollut esittää yhtä oikeaa ja tyhjentävää ratkaisumallia pedagogisessa draamassa oppimiseen ja sen tutkimiseksi, vaan ennemminkin tavoitteemme on ollut raottaa aikaisempaan draamatutkimukseen nähden uutta näkökulmaa draaman sisällön oppimisen ymmärtämiseen.

Vaikka emme saaneetkaan tutkimusongelmaan sellaisia tuloksia, joilla olisimme selkeästi voineet osoittaa miten oppiminen draamassa tapahtui, olemme kuitenkin osoittaneet, että draaman sisällön oppimista voidaan tarkastella muutoinkin kuin didaktisin lähtökohdin. Tutkimusprosessimme kokonaisuudessaan sekä saadut tulokset ovat entisestään vahvistaneet ja selkeyttäneet näkemystämme siitä, että rajoittamalla pelkästään oppimiskäsitysten analysointiin pohtimatta ensin ihmiskäsitystä menetetään oppimisen olemuksesta jotain hyvin oleellista. Teoriataustamme mahdollisista puutteista ja ehkä joistakin ristiriitaisuuksistakin huolimatta olemme mielestämme kyenneet esittämään varsin perustellun näkökulman ja lähestymistavan pedagogisen draaman filosofiseksi perustaksi sekä pedagogisen draaman sisällön oppimisen tarkastelemiseksi.

Olemme pyrkineet kuvaamaan koko tutkimusprosessia mahdollisimman tarkasti, varsinkin niiltä osin, jotka vaikuttavat lukijan saamaan käsitykseen prosessissa oppimiseen. Tällä tavoin varsinkin draaman kanssa työskentelevillä ihmisillä on mahdollista tunnistaa joitakin havaitsemiamme ilmiöitä ja soveltaa tietoa omaan työhönsä. Vaikka tapaustutkimuksen tulokset ovat harvoin yleistettävissä, olemme mielestämme pystyneet vahvistamaan joitakin pedagogiseen draamaan liittyviä lainalaisuuksia kuten sitä, että draamassa oppimiskokemus perustuu osallistujan elämäntilanteisuuteen sekä toiminnan ja keskustelun väliseen vuorovaikutukseen.

9.1 Pedagogisen draaman tutkimuksesta

Suomessa ei ole tutkittu säännöllisesti pedagogista draamaa käyttävää luokkaa ja sen draamassa saavuttamia sisällöllisiä oppimistuloksia. Pedagogisen draaman aseman kannalta tämä olisi hyvin tärkeää ja sopiva aihe jatkotutkimukselle tai jollekin toiselle opinnäytetyölle. Pedagogisen draaman tutkimus yleensäkin on varsin lapsenkengissä, ja vaikka me draamaopettajaopiskelijoina pidämme autenttisen luokahuonedraaman ja sen oppimistulosten ja sisällön oppimisen tutkimusta omalta kannalta tärkeimpänä tutkimuksen kohteena, olisi jatkossa empiirisesti tutkittava myös kyseiseen opetustapaan liittyviä muita asioita, kuten draaman muotoa, ohjaajan toimintaa, draamaan asennoitumista tai draaman suomalaista toimintakulttuuria. Näille aiheille olisi tilausta laajempiinkin tutkimushankkeisiin esimerkiksi opinnäytetyötasolla. Vaikka Suomessa draaman tavoitteellinen käyttö opetuksessa on kirjavaa ja vähäistä, on sen toimivuudesta todisteita esimerkiksi Norjassa ja Isossa-Britanniassa, joissa opetustavalla ja alan tutkimuksella on vahvat perinteet.

Tutkimusongelmamme muotoutui lopulta erilaiseksi kuin mitä alkujaan suunnittelimme. Alkuperäisenä ajatuksena oli tutkia autenttista luokahuonedraamaa, jonka osallistujat ovat tottuneita ja taitavia draamassa työskentelijöitä. Siten olisimme voineet saavuttaa yleistettävyyttä perustelemaan draaman yleistä käyttöä ja sen mahdollisuuksia jokapäiväisessä opetuksessa. Päädyimme kuitenkin rakentamaan teoriaa merkityssuhteiden muutoksista aikuisilla, ja siten valitsimme tutkimuskohteeksemme draamaohjaajaopiskelijaryhmän, jossa tutkittavat olivat nuoria aikuisia.

Jotta pääsimme riittävän syvälle tutkittavien maailmaan, meidän oli käytettävä paljon aikaa ja energiaa yhteistyössä tutkittavien kanssa käsitellen draaman ja tutkimuksen aihetta eli ulkopuolisuutta. Aiheen käsittely alkoi siis jo ensimmäisessä haastattelutilanteessa ja samoin tutkittavien prosessointi aiheen tiimoilta. Jo varhaisessa vaiheessa ymmärsimme, että on mahdotonta saada yksiselitteistä tulosta pelkästään yhden draamasession vaikutuksesta osallistujaan ja siksi meidän oli tutkittava koko prosessia, jossa draama oli vain yksi osanen. Näin saimme asettelemallemme kysymykselle *mitä siellä opittiin* kaksi eri vastausta, joista toinen kuvaa draamasession vaikutusta ja toinen koko prosessia.

Huomasimme siten tutkimuksen edetessä, että aiheen käsittelyn ja oppimisen kannalta haastattelut ja draamasessio tukivat toisiaan tuomalla tutkittaville eri tapoja lähestyä käsiteltävää aihetta. Emme voineet välttyä ajatukselta, että tämä olisi käytännöllinen ja tehokas tapa

käsitellä moraalisia ja eettisiä kysymyksiä myös koulussa. Jos yksittäiset opetuskeskustelut tai draamasessiot koulussa eivät aina tuota haluttua tulosta, voitaisiin aiheita käsitellä pidemmällä aikavälillä mahdollisimman monella erilaisella opetuksellisella työtavalla. Olennaista olisi myös, että oppilaat tietäisivät käsittelevänsä samaa aihetta ja siten heillä olisi mahdollisuus liittää kokemuksensa saman aiheen käsittelyn aikaisempiin vaiheisiin.

9.2 Pedagoginen draama työtapana

Tutkimusprosessin aikana mietimme usein pedagogisen draaman olemusta, käyttötapaa, mahdollisuuksia ja sisältöjä. Koko prosessin ajan nousi esiin pedagogiseen draamaan liittyviä sekä yleisiä että yksittäisten asioiden tai ilmiöiden huomioita. Ne syntyivät pääasiassa tutkimuksen tulosten eli yleisen merkitysverkoston muotoutumis- ja analyysivaiheessa, mutta osaltaan huomioiden pohjalla ovat erilaiset havainnot tästä tutkimusprosessista sekä jo meidän aiemmat kokemukset pedagogisesta draamasta omista draamaopinnoistamme. Siten voidaan sanoa, että tämän tutkielman tekeminen on ollut meille parasta opetusta pedagogisesta draamasta.

Olemme mieltäneet pedagogisen draaman työtavaksi, jossa tunnekokemuksia tarvitaan ja niitä on käytettävä tavoitteellisesti hyväksi liittämällä ne käsiteltävään aiheeseen ja reflektoiden niitä yhteisesti ja itsenäisesti. Onko meillä tulevilla draamaohjaajilla liian ruusuinen kuva draaman mahdollisuuksista, kun usein draama tuntuu ulkoisesti toimivalta kokonaisuudelta, mutta samalla jää olo asiasisällön toteutumattomuudesta? Olemmeko sokeutuneet näkemästä sitä pientä kehitystä, mitä draamassa aiheen käsittelyn seurauksena tapahtuu, tuskin millään opetustavalla voidaan saada suuria tuloksia aikaa välittömästi? Kun odotukset draaman käyttöön vahvasti kokemuksellisena oppimistapana antavat odottaa joskus draamassa saavutettujen tunnekokemusten tapaisia oppimiselämyksiä, niin pettyneenä rauhalliseen ja pienillä askelilla etenevään aiheen käsittelyyn ja siitä oppimiseen leimaamme draamasession epäonnistuneeksi. Onko tämä vain meidän epärealistinen ja yli-idealistinen kuva draaman mahdollisuuksista?

Toisaalta voidaan myös kysyä, onko draaman toimintakulttuuri sellainen, että työtavoissa hyväksytään aiheen pintapuolinen tarkastelu eikä niissä pakoteta osallistujaa käyttämään koko persoonaansa ja tunnemaailmaansa draaman hyväksi. Ehkä vallalla oleva toimintakult-

tuuri luo asenteita, joissa toiminnalle riittää vain senhetkinen välitön, ensimmäiseksi mieleen tuleva tuntemus, jolloin toimintakulttuuri ei palvele syvempien merkitysten etsimistä toiminnalle.

Tutkimuksen kohteena olleessa Ishi-draamassa lähestyttiin ulkopuolisuuden aihetta lähinnä yhteikunnallisesta näkökulmasta. Tutkittavilla oli selkeä odotusarvo aiheen henkilökohtaiselle käsittelylle jollaista he olivat kokeneet aikaisemmalla, Allan Owensin ohjaamalla draamakurssilla. Kun odotukset eivät toteutuneet ja draamassa ei päästy kokemaan yhtä vahvoja henkilökohtaisia tunteita ja kokemuksia ulkopuolisuudesta, koettiin draamasession olleen epäonnistunut. Usein törmääkin rivien välistä varsin uskomattomaan ajatukseen: *Mitä voimakkaampi tunne, sen onnistuneempi draama*. Jos lähdetään liikkeellä tästä periaatteesta, voisi äärimmillään vaikka lähiomaisen kuolema olla valtava oppimiskokemus ja sinällään arvokas. Ehkä niinkin voi ajatella. Herää väkisinkin kysymys, että onko draama joillekin fiilareiden hakemista täyttämään sisäistä täyttymyksen puutetta tai tyhjyyden tunnetta, ja olisiko draama siten mielletävissä eräänlaiseksi hurmioksi tai huumeeksi. Etsitäänkö kokemusta vain kokemuksen vuoksi?

Ainakin aikuisille suunnatussa draamassa julkiset tilanteet ja niissä otetut roolit saattavat ehkäistä syvempää käsittelyä, koska niissä valitaan helposti stereotyyppisiä ja ulkoisia rooleja, joiden syventäminen on erityisen vaikeaa. Tutkimassamme draamasessiossa käytettiin yhtenä konventiona kaupungin julkista kokousta, joissa jokainen toimi aiemmin valitsemastaan roolista käsin. Tilanteesta muodostui maneerien ja ulkoisten tunnusmerkkien näyttämö, joka ei synnyttänyt aitoa dialogia, jossa olisi etsitty todellisia erilaisia vaihtoehtoja ja näkökulmia ongelman ratkaisemiseksi. Vaikka osallistujat yrittivät asettua rooliinsa ja toimia omien tuntemustensa pohjalta draaman roolin asemastaan, he jäivät rooliensa vangeiksi. Kuten toinen tutkittavistamme sanoi, tuloksena oli huonoa teatteria.

Mutta jos tilanteet eivät ole julkisia, niin mitä draaman suunnittelija voisi valita tilalle? Pitäisi ainakin näin aikuisille suunnatussa draamassa käsitellä asioita osallistujien henkilökohtaisista lähtökohdista ja omista kokemuksista ja tunteista käsin. Tosin tällöin vaarana voi olla sukeltaminen liian syvälle osallistujien maailmaan ja tunnekenttään, jolloin työskentely saa psykodraaman piirteitä.

Vaikka tutkimamme draaman osallistujista useimmilla oli paljon kokemusta esiintymisestä ja teatterista, tuntui, että rooleihin siirtyminen oli liian suuri kynnys eli rooliin ja roolista ulos siirtyminen ei ollut luonnollista. Observoijana tuli olo, että draamassa edettiin liian

nopesti ja suorastaan kiireellä, ja siinä osallistujan piti suorittaa joukko teatteriakteja peräperää. Rooliin ei ollut aikaa syventyä eikä roolista nousevia tuntemuksia ehditty jakaa tai edes itsenäisesti reflektoida. Tutkittavat kertoivat kokemuksistaan jo aikaisemmista draamasessi- oista, joissa heidän roolin kautta tehty käsiteltävän aiheen tai jonkin siihen liittyvän asian käsittely oli keskeytetty. Se sai osallistujan varovaiseksi ja passiiviseksi, jolloin hän ei pystynyt tuomaan draamaan itseltään mitään muille jaettavaksi. Draaman onnistumisen kannalta tässä palataan perusasioihin, sillä turvallinen ryhmä ja osallistujan turvallinen olo ryhmässä toimimiseen on yksi työtävän tärkeimpiä vaatimuksia, ellei tärkein.

9.3 Pedagogisen draaman asema ja ohjaajien koulutus

Suomalaisessa pedagogisessa draamassa ei ole vielä saavutettu yhtenäistä toimintakulttuuria. Draamaan liitetään paljon mystisiä käsityksiä sen luonteesta ja oppimistulosten epämääräisyydestä tai olemattomuudesta. Opetustavan käyttö on vähäistä ja draamapedagogien koulutus on vasta päässyt kunnolla käyntiin. Samalla tavalla kuin draamasessioon osallistujien on opittava työ- ja toimintatapoja draaman aiheiden käsittelemiseksi, on draaman ohjaajien tavoitteena ollut oppia ohjaamisen kompetenssia ja saada kokemusta ja taitoja vaativaan työhön.

Draamaa itsekkin opiskelleina mietimme usein ohjaajan koulutusta, millä tavoin tutkimuksen kohteena ollut draama palveli tarkoitustaan? Tällainen opetustilanteinen draama, jossa työtapoja esitellään ja pedagogisen draaman etenemistä mallinnetaan, on perusteltua ja draaman opetuksen kannalta välttämätöntä. Koulutuksessa tulosten saamiseen vaikuttaakin opiskelijoiden asennoituminen sekä vallitsevien ja hyvin rajallisten resurssien ymmärtäminen ja hyväksyminen, vaikka kiire ja asioiden pintapuolisuus turhauttaa. Tilanteen ymmärtäminen ja yhteisymmärrys vaatii ohjaajan ja opiskelijoiden välistä toimivaa kommunikaatiota, aitoa dialogia, koska vain siten keskusteluun voi löytyä uusia virikkeellisiä näkökulmia.

Draaman ohjaajan taitojen kartuttamiseksi tehokas tapa olisi harjoittelu aidossa ympäristössä, jossa opetusta seuraa ohjaaja ja ryhmä opiskelijoita, jotka vuorollaan saisivat vastuun draaman etenemisestä. Se, löytyykö tällaiseen opetusharjoittelun toteuttamiseen resursseja, mahdollisuutta tai tahtoa, on taas asia erikseen.

Väistämättä herää mieleen kysymyksiä draaman luonteesta, sen käytöstä ja toimintakulttuurista. Onko pedagoginen draama tässä muodossa kuin se on meille opetettu vain leikkiä,

jossa käsitellään erilaisia asioita ja siten mielekästä toteuttaa vain ja ainoastaan lapsille tai lapsenmielisille? Pitäisikö pedagogisessa draamassa jotain saavuttaakseen draamallista kompetenssia oppia jo lapsena ja tavallaan kasvaa draamaan, jotta se olisi luonnollinen toimintatapa itsensä toteuttamisessa ja oppimistilanteissa myöhempinäkin vuosina? Ehkä tutkimuksen kohteena ollut Ishi-draama oli suunnattu lähinnä lapsille ja siten myös osallistujia käsiteltiin kuten lapsia, jolloin tilanne jo sen vuoksi ei toiminutkaan halutulla tavalla?

Mitä tämä tutkimus ja sen tulos merkitsee opetustapana olevan pedagogisen draaman kannalta? Alkuperäinen suunnitelma luoda jotain evidenssiä pedagogisen draaman opetustavan puolesta tai vastaan jäi toteutumatta siinä muodossa kuin sitä ajattelimme. Pystyimme kuitenkin luomaan pedagogiseen draamaan uuden lähestymistavan, jonka pohjana on nykyaikainen tapa hahmottaa oppimista situationaalisuudesta ja kokemuksesta käsin. Löysimme yhteyden kahden eri alan välillä: Lauri Rauhalan holistinen ihmiskäsitys ja sen tapa käsitellä ihmisen tietoisuutta sekä Gavin Boltonin tapa selittää ihmisten mielipiteiden muodostumista ja draamassa oppimista. Näistä lähtökohdista muodostimme draaman teorian ja olemme siitä tyytyväisiä ja ylpeitäkin, sillä se on auttanut meitä syventämään draamaohjaajina käsitystä draamasta ja siinä oppimisesta. Tutkimus on myös antanut meille paljon uusia ideoita tulevaa työtämme varten.

Kuten aikaisemmin mainitsimme, kysymykseemme *mitä siellä opittiin* koskien juuri luokkahuonedraamaa, jäimme ilman vastausta. Toivomme, että tämä tutkimus luo pohjaa sekä innostaa ja/tai provosoi draaman ja kasvatuksen kanssa työskenteleviä ihmisiä juuri draaman sisällön tutkimukseen. Draamaan liittyy paljon arvo- ja tunnesidonnaisia asioita, jolloin sen luotettava tutkimus on vaikeaa ja monimutkaista. Siksi kaikki tutkimukset, jotka pystyvät luomaan perusteltua uutta tietoa draamasta, ovat mielestämme arvokkaita ja toivottavia.

Jokainen draaman kanssa työskennellyt tietää ja näkee draamassa opetustapana mahdollisuuksia saavuttaa asioita, joita muilla opetusmenetelmillä ei ole mahdollista saavuttaa. Mitä se on ja kuinka se tieteellisellä tutkimuksella luotettavasti todistetaan on kuitenkin vaikeaa.

Suunnilleen yhtä vaikeaa, kuin yrittää osoittaa blondille, että suhteella on merkitystä.

LÄHTEET

- Alasuutari, P. 1994. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.
- Becker, C. 1992. *Living & Relating: an introduction to phenomenology*. Newbury Park: Sage.
- Bolton, G. 1984. *Luova toiminta kasvatuksessa*. Suomentaja T. Karppinen. Helsinki: Tammi.
- Bolton, G. 1992. *New perspectives on classroom drama*. Great Britain: Simon & Schuster Education.
- Braanaas, N. 1992. *Dramapedagogisk historie og teori*. Trondheim: Tapir.
- Dewey, J. 1957. *Koulu ja yhteiskunta*. Suom. Kalevi Kajava. Helsinki: Otava.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Giorgi, A. 1988. *Sketch of a psychological phenomenological method*. Teoksessa Giorgi, A. (toim.) *Phenomenology and psychological research*, s. 8 - 21. Pittsburg: Duquesne University.
- Grönfors, M. 1985. *Kvalitatiiviset kenttätutkimusmenetelmät*. Porvoo: WSOY.
- Hall, E. & Hall, C. 1988. *Human relations in education*. London: Routledge.
- Heinig, R. & Stillwell, L. 1988. *Creative drama for the classroom teacher*. New Jersey: Prentice Hall.
- Heikkinen, H. 1994. *Puuhadraamasta laboratorioon. Draamapedagogisen teorian ja metodin analyysi ja tulkinta*. Oulun yliopisto. Kasvatustieteellinen tiedekunta, pro gradu -tutkielma.
- Heikkinen, H. 1996. *Kohti keskeneräisyyden estetiikkaa: lähtökohtia esteettisen merkityksenannon perusteista nousevalle draamapedagogiikan teorianmuodostukselle*. Vaasa: Åbo Akademi.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1985. *Teemahaastattelu*. Helsinki: Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Huhtinen, A., Koponen, P., Metteri, A., Pellinen, S., Suoranta, J. & Tuomi, J. 1994. *Luotettavuuden ulottuvuudet laadullisessa tutkimuksessa*. Teoksessa J. Varto (toim.) *Kohti elämismaailman ja ihmisten laadullista tutkimista*. Sufi-tutkimuksia 11, 155 - 178.

- Kolkka, M. 1996. Ihmisen oppimisen yksilöllisyys ja yhteisöllisyys. Teoksessa J. Lehtovaara & R. Jaatinen (toim.) Dialogissa, osa 2 – Ihmisenä ihmisyyhteisössä. Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 8, 57 - 68.
- Laakso, E. 1994. Ilmaisukasvatuksen lähtökohdista. Teoksessa I. Grönholm (toim.) Ilmaisun monet kielet. Helsinki: Opetushallitus.
- Laakso, E. 1996. Draamapedagogiikkaa vai pedagogista draamaa. Lastentarha 1, 14 - 15.
- Laakso, E. 1997a. Draaman aika on – Nyt. Opettaja 24, 12 - 13.
- Laakso, E. 1997b. Draama – taideaine ja oppimismenetelmä. Opettaja 32, 16 - 18.
- Laine, T. 1995. Filosofial dialogina. Teoksessa J. Kotkavirta (toim.) Filosofial koulunpenkillä – kirjoituksia oppiaineen didaktiikasta. Helsinki: Painatuskeskus, 70 - 108.
- Lehtovaara, M. 1996. Situationaalinen oppiminen – ontologisia ja epistemologisia lähtökohtia. Teoksessa J. Lehtovaara & R. Jaatinen (toim.) Dialogissa, osa 2 – Ihmisenä ihmisyyhteisössä. Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 8, 79 - 107.
- Lincoln, Y.S. & Guba, E.G. 1985. Naturalistic inquiry. Beverly Hills: Sage.
- Linnell, R. 1982. Approaching classroom drama. London: Arnold.
- Neelands, J. 1984. Making sense of drama. Oxford: Heinemann.
- Neelands, J. 1992. Learning through imagined experience. London: Hodder & Stoughton.
- Neelands, J. 1995. Structuring drama work. Cambridge: University Press.
- Niinistö, K. 1988. Inhimillistä toimintaa tarkasteleviin tieteisiin ja erityisesti kasvatustieteelliseen tutkimukseen soveltuvat tulkinnallisen paradigman mukaiset tutkimusmallit ja -menetelmät. Niiden filosofinen tausta ja valintaan vaikuttavat tekijät. 6. painos. Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos. Julkaisusarja A 85.
- Ojanen, S. Opettajien työnohjaus kasvattajan tukena. 1985. Espoo: Weilin+Göös.
- O'Neill, C & Lambert, A. 1989. Drama structures. A practical handbook for teachers. London: Hutchinson.
- O'Neill, C. 1995. Teachers as guides to new worlds. Teoksessa B. Warren (toim.) Creating a theatre in your classroom. Canada: Captus Press Inc.
- O'Toole, J. & Haseman, B. 1988. Dramawise, an introduction to GCSE drama. East Kilbride: Heinemann.

- O'Toole, J. 1992. *The process of drama. Negotiating art and meaning.* London: Roadledge.
- Owens, A. & Barber, K. 1997. *Dramaworks.* Carlisle: Caryl Press Ltd.
- Patton, M.Q. 1990. *Qualitative evaluation and research methods.* Newbury Park: Sage.
- Perttula, J. 1994. *Psykologisen tajuntatieteen perusteista.* Teoksessa J. Perttula (toim.) *Ihmisen jäljillä – Lauri Rauhala psykologian uranuurtaja.* Helsinki: Snellman-korkeakoulun seminaariraportti 1, 50 - 73.
- Perttula, J. 1995a. *Kokemuksen tutkimuksen luotettavuudesta.* *Kasvatus* 26, 39 - 47.
- Perttula, J. 1995b. *Kokemus psykologisenä tutkimuskohteena. Johdatus fenomenologiseen psykologiaan. Sufi-tutkimuksia 14.* Tampere: Suomen fenomenologinen instituutti.
- Pässilä, T., Niinikuru, L., Ojanen, T. & Rokka, P. 1994. *Uuden koulun menetelmät. Järvenpää: Visionääri.*
- Rauhala, L. 1974. *Psykykinen häiriö ja psykoterapia filosofisen analyysin valossa.* Helsinki: Weilin + Göös.
- Rauhala, L. 1981. *Ihmisen olemassaolon rakenne ja analyysi. Martin Heidegger.* Teoksessa *Psykoterapia – teoria ja käytäntö 1.* Espoo: Weilin + Göös, 52 - 79.
- Rauhala, L. 1983. *Ihmiskäsitys ihmistyössä.* Helsinki: Gaudeamus.
- Rauhala, L. 1989. *Ihmisen ykseys ja moninaisuus.* Helsinki: Sairaanhoidajien koulutussäätiö.
- Rauhala, L. 1992. *Henkinen ihmisessä.* Helsinki: Yliopistopaino.
- Rauhala, L. 1993. *Esistentialinen fenomenologia hermeneuttisen tieteenfilosofian menetelmänä. Filosofisia tutkimuksia Tampereen yliopistosta, vol. 41.*
- Rauhala, L. 1994. *Ihmisen olemassaolon tutkiminen situationaalisenä säätöpiirinä.* Teoksessa J. Perttula (toim.) *Ihmisen jäljillä – Lauri Rauhala psykologian uranuurtaja.* Helsinki: Snellman-korkeakoulun seminaariraportti 1, 10 - 26.
- Rauhala, L. 1995. *Tajunnan itsepuolustus.* Helsinki: Yliopistopaino.
- Sarja, A. 1995. *Dialogioppiminen opetuksen ohjaustilanteissa.* *Kasvatus* 26, 311 - 321.
- Somers, J. 1994. *Drama in the curriculum.* London: Cassell Educational Limited.
- Suoranta, J. 1993. *Laadullisen tutkimuksen luotettavuudesta Sufin kesäseminaarissa.* *Kasvatus* 4, 419 - 421.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. *Laadullisen tutkimuksen työtapoja.* Rauma: Kirjayhtymä.

- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. *Kasvatus* 22, 387 - 398.
- Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Viranko, V. 1997. Draama opetusmenetelmänä. Teoksessa P. Kanerva ja V. Viranko *Aplodeja etsijöille. Näkökulmia draamaan sekä taidekasvatuksena että opetusmenetelmänä*. Laatusana OY. Äidinkielen opettajain liitto.
- Østern, A-L. 1994. Pedagoginen draama. Teoksessa Grönholm, I. (toim.) *Ilmaisun monet kielet*. Opetushallitus. Helsinki.
- Østern, A-L. 1996. Draamapedagogiikka tänään ja huomenna – haasteet ja tulevaisuus. Teoksessa Heikkinen, H (toim.). *Johdanto draaman/teatterin tutkimukseen*. Oulussa 22.3.1996 pidetyn 'Draaman arvo kasvatuksessa' seminaarin pohjalta muokattu julkaisu. Helsinki/Oulu: Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan, Oulun opettajankoulutuslaitoksen opetusmoniste/ilmaisukasvatus-dramapedagogik ry: jäsenlehti 1, 5 - 9.

LIITTEET

Liite 1: Pedagogisen draaman työtapoja (Neelands 1995)

1 PUITTEITA JA YMPÄRISTÖÄ LUOVAT TYÖTAVAT

Äänikuva. Äänikuva voi olla valmista realistista tai tyyliteltyä musiikkia tai ääniä, joita voidaan käyttää esim. toiminnan tukena (liikutaan äänen mukaan) ja tunnelmaan virittäjänä (luo äänillä ympäristön toiminnalle). Äänikuvan voi työstää myös ryhmätyönä; ääneen voi nauhoittaa tai käyttää elävää taustaaääntä. Äänikuvalla voidaan myös esittää ilmiöitä tai käsitteitä, esim. vihaa, tai se voi korostaa jonkin draaman tilanteen käännekohtaa (käytetään erilaisia ääniä – ei puhetta – kuvaamaan tilannetta; toiset kuuntelevat silmät kiinni).

Piirretty rooli. Tärkeä ja keskeinen henkilö esitetään kuvana, jota voidaan käyttää henkilönä esitettävissä tilanteissa ja improvisaatioissa. Kuvaan voidaan kirjoittaa esim. henkilön ominaisuuksia, tunteita, haluja jne.

Puvustaminen. Pukuja voidaan käyttää luomaan uskottavuutta roolihahmoihin ja helpottamaan “näyttelemistä”. Puvuilla voidaan esitellä myös kulttuuria, elämäntapaa, historiallista aikaa jne.

Lavastaminen. Saatavia huonekaluja käytetään esittämään tilaa, missä draama tapahtuu. Se helpottaa näyttelijöiden työskentelyä ja luo uskottavuutta tapahtumaan.

Yhteispiirros. Pienryhmätyönä valmistetaan yhteiskuva esittämään paikkaa, missä draama tapahtuu tai ihmisiä, joita siinä on mukana. Yhteispiirros konkretisoi ryhmien ajatusmaailmaa. Piirroset kiinnitetään seinälle, jossa ne voivat olla koko aiheen käsittelyjakson ajan.

Pelit ja leikit. Pelejä ja leikkejä käytetään luomaan turvallista ja luottamuksellista ilmapiiriä tai luomaan ryhmän sääntöjä. Niiden avulla voidaan päästä aiheen sisälle leikinomaisesti. Ne voivat toimia draamatunnin alussa toiminnan motivoijana ja draaman liikkeellepanijana.

Keskenjätetty materiaali. Keskenjätetty materiaali voi olla tarinan, lehtiartikkelin tai kirjeen alku. Materiaali toimii lähtökohtana tarinan kehittelylle ja työstämiselle. Esim. kerrotaan satu, joka jätetään kesken ennen loppuratkaisua. Tämän jälkeen ryhmät lähtevät kehittämään erilaisia ratkaisuvaihtoehtoja.

Päiväkirjat, kirjeet, lehdet, viestit. Kutakin näistä voi työstää roolissa tai ilman roolia tarkoituksena kehittää aihetta eteenpäin. Ohjaaja voi käyttää niitä myös tuomaan uusia jännitteitä draamaan tai niitä voidaan käyttää todisteina. Esim. kun ohjaaja haluaa tuoda tilanteeseen uutta jännitettä, hän voi kertoa saaneensa kirjeen (esim. kuningas on tulossa vierailulle huomenna), joka muuttaa toimintaa.

(jatkuu)

Karttojen ja diagrammien tekeminen. Karttoja ja diagrammeja voi tehdä ryhmitöinä hahmotamaan tai selventämään tilannetta. Ohjaaja voi myös esitellä valmiita karttoja, jolloin esim. välimatkoja pystytään paremmin hahmottamaan. Diagrammeilla voi tuoda tietoa draamatilanteeseen. Molempia voi käyttää ongelmanratkaisussa (esim. kun mietitään lyhyintä reittiä haluttuun kohteeseen). Niitä voi esittää myös virikkeenä toiminnalle ja pohdiskeluille.

Still-kuva (Pysähtynyt kuva). Ryhmät suunnittelevat pysähtyneen kuvan omaa kehoa käyttäen, tarkoituksena kuvata teeman jotakin hetkeä, käännekohtaa, ideaa. Voidaan tehdä myös vastakohtakuvia tilanteille, esim. painajaiskuva, unikuva, kuva vuoden päästä jne.

Jäljittely. Jäljitellään todellisia päätöksenteko-, ongelmanratkaisu- ja johtamistilanteita. Tilanteille asetetaan aikaraja, jotta pelin jännitys säilyisi.

2 KERTOVAT TYÖTAVAT

Puhelinkeskustelut ja radiouutiset. Puhelinkeskustelut voivat olla pariin kesken kaksisuuntaisia keskusteluja, jossa selitetään senhetkistä tilannetta, kerrotaan uutinen tai tiedotetaan jostain asiasta. Radiouutista voi käyttää uuden informaation esittämisessä tai ulkopuolista painetta luotaessa. Ohjaaja voi saada näin neuvoja toiminnan suuntaamiseen.

Asiantuntijan mantteli. Ryhmän jäsenistä jotkut ovat perehtyneet tiettyyn asiaan, esim. vuoristokiipeilyyn, jolloin he toimivat draamatilanteessa asiantuntijoina.

Kokoukset. Ryhmä kokoontuu draaman merkeissä kuulemaan uuden tiedon, toimintasuunnitelman, tekemään yhteisiä päätöksiä tai ehdottamaan toimintamalleja, joilla ratkaistaan esiin nousseet ongelmat. Kokousta voi johtaa ryhmän ohjaaja tai joku ryhmän jäsenistä.

Haastattelut ja kuulustelut. Näillä saadaan lisää tietoja tilanteesta, asenteista, motiiveista ja mahdollisuuksista. Ryhmä voi haastatella roolissa olevaa henkilöä, kysellä hänen mielipiteitään ja ajatuksiaan tai kuulustella roolihahmon tekemistä jne. Haastattelijana voi toimia myös yksi ryhmän jäsen.

Koko ryhmän roolinäytelmä. Koko ryhmä ohjaaja mukaan lukien käyttäytyy kuin he olisivat joku kuviteltu ryhmä kohtaamassa ympärillä olevaa tilannetta. Kaikki puhuvat ja käyttäytyvät rooliensa edellyttämällä tavalla.

Kuuma tuoli. Ryhmä voi haastatella roolissa olevan näyttelijän ajatuksia, tuntemuksia sekä kysellä aikomuksia. Muu toiminta on pysäytetty ja roolissa olijat voivat istua vastapäätä kyselijöitä. Kuuma tuoli voi olla myös sisäisen monologin keino: kun jokin roolihahmo istuu tuoliin, muu toiminta pysähtyy ja istuja voi kertoa omia ajatuksiaan ja tuntemuksiaan. Toiminta jatkuu henkilön noustua tuolista.

Reportaasi. Tapahtumasta tehdään etusivu-uutisia, TV-uutisia, dokumenttiohjelmiä. Ryhmäläiset voivat olla toimittajan rooleissa tai työskennellä draaman ulkopuolella.

Ääniä ulkopuolelta. Jännite ja motivaatio draamaan tulee ulkopuolisesta uhkatekijästä tai vaaran tunteesta, jotka lähestyvät mutta eivät ole läsnäolevia. Ryhmä voi työskennellä kuviteltua vihollista vastaan tai se voi järjestellä tärkeää vierailua. Ohjeet ja toimintamallit tulevat ulkopuoliselta henkilöltä.

Opettaja roolissa. Ottamalla jonkin tilanteeseen sopivan roolin ohjaaja voi johdatella tapahtumia, tuoda siihen uusia elementtejä, herättää mielenkiintoa. Hän pystyy kontrolloimaan tapahtumia, houkutella osallistumaan jne. Ohjaajan roolin ottamisella on selvä tarkoitus kehittää draamatilannetta. Ohjaaja voi tilanteen mukaan ottaa auktoriteetti-roolin, vastustajan, välittäjän, sorretun tai avuttoman roolin.

3 TULKITSEMISEEN POHJAUTUVAT TYÖTAVAT

Foorumteatteri. Pienet ryhmät valmistavat koko ryhmän valitseman aiheen pohjalta pienet esitykset, joita muut ryhmät observeivat. Sekä näyttelijät että observeijat voivat keskeyttää toiminnan, milloin he tuntevat että se on menettämässä suunnan tai että sitä halutaan kehittää. Observeijat voivat vaihtaa roolia kenen tahansa näyttelijän kanssa tai tuoda uusia henkilöitä tarinaan.

Pienryhmänäytelmät. Pienryhmät suunnittelevat, valmistavat ja esittävät improvisaatiopohjaisia esityksiä, joiden tarkoituksena on testata hypoteeseja tai demonstroida vaihtoehtoisia toiminta- ja menettelytapoja.

Uudelleen näyttelemisen. Tunnettu tapahtuma tai äskettäin sattunut tapahtuma esitetään uudelleen tarkoituksena osoittaa, mitä olisi saattanut tapahtua tai millaisia olivat sosiaaliset jännitteet. Painopiste on yksityiskohtien täsmällisyydessä ja aitoudessa.

Rituaali. Rituaali on tyyliteltyä näyttelemistä, jota säätelevät säännöt ja merkkikielet. Rituaalit ovat usein toistuvia ja ne vaativat yksilöitä mukautumaan ryhmäkulttuuriin.

Analogia. Ongelma tuodaan esille työskentelemällä rinnakkaisen tilanteen kanssa. Analogiaa käytetään silloin, kun todellinen ongelma on liian läheinen tai kun osallistujat kokevat aiheen liian painostavana tai avoimena.

Nurin päin. Tarkoituksena on tuoda uusia näkemyksiä väljähtyneeseen aiheeseen. Toiminta voidaan muokata saippuaopperaksi, peliksi, sirkustyylliseksi, keskusteluohjelmaksi jne.

Naamiot. Naamioita käyttämällä (puoli- ja kokonaamiot, luonteen mukaiset naamiot jne.) voidaan muuttaa tilanteiden näkökulmia ja tyyliä. Niiden avulla voidaan ottaa välimatkaa liian lähellä olevan aiheen käsittelyyn.

(jatkuu)

Otsikon laadinta. Ryhmät keksivät iskulauseita, nimiä, kappaleotsikoita ja kirjallisia esityksiä siitä, mitä on nähty. Heitä pyydetään kristallisoimaan työnsä osuvaan ilmaukseen tai he voivat työskennellä annetun otsikon kanssa.

Valmistetut roolit. Joku ulkopuolinen henkilö tuodaan draamaan esittämään jotakin tiettyä roolia "autenttisesti" eli hän pysyy koko ajan roolissa. Ohjaajan tehtävänä on helpottaa ryhmän tapaamista tämän roolihahmon kanssa ja innostaa ryhmää kyselemään ja tutkimaan kyseisen roolihahmon taustoja: elämäntyyliä, ongelmia, tarpeita jne.

Miimi. Ryhmä työittää vastauksensa ongelmaan liikkeen ja toiminnan avulla.

Seremonia. Ryhmät keksivät erityisiä tapahtumia osoittaakseen jotain kulttuurillisia tai historiallisia ilmiöitä.

4 AJATTELUTOIMINTAA HERÄTTÄVÄT TYÖTAVAT

Käännekohta. Ryhmät pohtivat, missä kohtaa draamaa tapahtui muutos tunnetilassa, aiheen ymmärtämisessä jne. Nämä käännekohdat esitetään muita työtapoja käyttämällä.

Totuuden hetki. Draaman loppu ratkaistaan keskustelulla. Vapaaehtoiset näyttelevät loppuratkaisun useissa eri kokoonpanoissa ja eri tavoilla kunnes ryhmä on tyytyväinen loppuratkaisuun.

Tällä tavalla – tuolla tavalla. Tämän työtavan tarkoituksena on esitellä eri ihmisten ilmausten eroja samoissa tilanteissa. Ryhmät esittävät eri versioita samoista tapahtumista ja huomio kiinnitetään yksityiskohtiin ja henkilöiden päämääriin tilanteissa.

Todisteen antaminen. Ohjaaja tai joku ryhmäläisistä esittää monologin, jonka tarkoitus on olla objektiivinen kuvaus tapahtumista, mutta todellisuudessa on erittäin subjektiivinen kuvaus tilanteesta todistajan näkökulmasta. Kuvaus on usein ladattu tunteilla.

Ääniä päässä. Tätä työtapaa käytetään valottamaan henkilöiden ratkaisujen monimutkaisuutta. Yksi tai useampi henkilö voi esittää henkilön todellisia ajatuksia, pohdintoja, ratkaisujen merkityksiä jne.

Liite 2: Ishi-draaman analyysirakenne

EPISODI Mitä tapahtuu?	STRATEGIA Miten tapahtuu?	TAVOITE Miksi tapahtuu?
Katsotaan kuvaa	Keskustelu parin kanssa	Turvallinen tutustuminen aiheeseen
Etsitään yhteiset ajatukset	“Role on the wall” + koko ryhmän keskustelu	Yhteisymmärryksen rakentaminen + teeman kehittäminen
Kohtauksen rakentaminen	Ryhmäkeskustelu, jossa sovitaan tilanne + rakenne	Toiminnan esittely + tilanteen konkretisoiminen
Roolien ja arkkityypin sijoittaminen asetelmaan	Pysähtyneet kuvat (still-kuvat)	Oppijoiden siirtäminen draamaan turvallisen roolinoton kautta
Kuvien esittäminen muille	Kuvien tulkinta koko ryhmän keskusteluna	Huomion kiinnittäminen siihen, miten merkitykset välittyvät draamassa muutoinkin kuin sanoin
Äänien antaminen rooleille	Pysähtyneet kuvat + puhutut ajatukset – yhden ryhmän ollessa toisen ääninä	Toisen draamaelementin mukaan ottaminen, mutta turvallisella tavalla
Liikkeen antaminen rooleille	Näytelmän tekeminen pienryhmätyönä – yhden ryhmän ohjatessa toista molempien alkuperäisen idean perusteella	Täyden draamallisen toiminnan käyttöön ottaminen, mutta taaskin suojatulla tavalla
Kuullaan alkupuoli Ishin tarinasta	Informaation jakaminen	Draaman polttopisteen esittely

(jatkuu)

Orovillen luominen	Koko ryhmän pysähtynyt kuva + ajatusten puhuminen roolissa	Draamallisen jännitteen luominen + kaupungin mielialan ymmärtäminen
Vankilassa	Koko ryhmän improvisointi + opettaja roolissa	Draaman annetaan kehittyä – syvemmän osallistumisen tekeminen mahdolliseksi roolien luomisen avulla
Sanomalehti	Ilman rooleja ryhmässä	Pohdintatuokio
Kokous kaupungintalolla, kuvernöörin edustajan ollessa paikalla	Koko ryhmän improvisointi + opettaja roolissa. Tilanne kokous-konvention puitteissa	Roolien syventäminen houkuttelemalla esiin asenteellisia vastauksia + draaman vieminen eteenpäin
Ishin tarinan loppu	Opettajan tietopanos	Draaman seuraavan olennaisen kohdan esittely
Ishi museossa	Näytelmän tekeminen pienryhmissä, Ishin näkökulma ääniliikkeenä	Oppijoille annetaan mahdollisuus ilmaista Ishin vaikean pulman ymmärtäminen
Ulkopuolinen	Näytelmän tekeminen pienryhmissä	Oppijoille tilaisuus pohtia roolissa draamaprosessin kokonaisuutta

Liite 3: Ishi-draaman vaiheet

1. Aloitus
 - istuuduttiin laajaan piiriin lattialle
 - ohjaaja viritti ajatuksia ulkopuolisuuden aiheeseen
 - ohjaaja toi näkökulmia aiheen ajankohtaisuudesta
2. Keskustelu pareittain
 - keskusteltiin ulkopuolisuudesta omien kokemusten perusteella
 - lopuksi jaettiin keskustelun synnyttämiä ajatuksia koko ryhmälle
3. Istutaan piirissä
 - jaettiin piirroskuva joka toiselle
 - tarkasteltiin parin kanssa kuvaa ja pyrittiin löytämään yhteisiä päätelmiä
4. Ollaan edelleen piirissä
 - lattialle kiinnitettiin ihmisen kokoinen ääriiviivapiirros kehon kaavasta
 - keskusteltiin yhteisesti, mitä kuvasta ilmeni ja ne asiat, joista oltiin yhtä mieltä, käytiin yksitellen kirjoittamassa kuvaan sille kohdalle, josta katsottiin asian ilmenevän (esim. nälkä ilmeni vatsan kohdalla)
 - etsittiin konsensusta, joka toimisi tämän draaman perustana
5. Oppimissopimus
 - ohjaajan johdolla sovittiin raamit ja ehdot tutkittavalle henkilölle ja aiheelle
6. Viiden (5) hengen ryhmät
 - keskusteltiin siitä, mistä tällaisen ihmisen voisi löytää
 - paikka, aikakausi, jne.
7. Samoissa ryhmissä
 - tehtävänä oli rakentaa tilanne, jossa oli mukana tämä arkkityyppi sekä kaikki ryhmän jäsenet
 - sitä varten mietittiin keitä ryhmän jäsenet olivat ja miten he suhtautuivat tähän ulkopuoliseen
 - valmistauduttiin rakentamaan kohtauksen "näyttämö", ja itse kohtaus pysähtyneenä kuvana niin, että *kuva* kiinnitettiin tilanteeseen ryhmän haluamalla tavalla (istumaan, seisomaan jne.)
8. Esitettiin pysähtyneet kuvat
 - kuvat esitettiin vuorotellen siinä järjestyksessä, jossa ryhmät halusivat
 - jokaisen kuvan kohdalla pyrittiin ratkaisemaan: missä tilanne tapahtui, keitä ihmiset olivat, miten he suhtautuivat kuvahenkilöön jne.

(jatkuu)

9. Kaksi ryhmää yhdessä
 - muodostettiin uudelleen pysähtyneet kuvat
 - molemmat ryhmät tuottivat vuorotellen toisen kuvaan liittyvät puheet (äänet)
 - toiminnan tavoitteena oli puheen vapauttaminen
10. Samat ryhmät
 - ryhmät asettivat toisen ryhmän jäsenet omille paikoilleen kuvaan ja antoivat ohjeet henkilön toiminnasta (henkilöt sopivat keskenään omat puheensa)
 - toiminnallinen tilanne esitettiin
 - toiminnan tavoitteena oli liikkeen vapauttaminen

(Tässä vaiheessa tutkimuksen draamaa pidettiin 15 minuutin kahvitauko.)

11. Alkupuoli Ishin tarinasta
 - ohjaaja kertoi Ishin tarinan pidätykseen saakka
12. Suhtautuminen vankisellissä olevaan Ishiin
 - ohjaaja kehotti osallistujia mielessään ottamaan roolin kaupunkilaisena sekä miettimään mitä siinä roolissa tilanteesta ajattelee
 - osallistujat sijoittivat mielessään itsensä sellin edessä olevaan tyhjäan tilaan siten, että Ishistä kiinnostuneet sijoittivat itsensä lähelle ja välinpitämättömät sijoittivat itsensä kauemmas
13. Rituaalivaihe eli suhtautumisen toteuttaminen
 - asetuttiin ihmisketjuun huoneen laidoille siten, että keskilattia jäi tyhjäksi
 - mentiin ilman puhetta vuorotellen siihen asemaan, joka kuvasi itse kunkin asennetta Ishiin
 - ohjaaja lähti liikkeelle välinpitämättömyyden päästä ja kun hän kosketti kädellään osallistujaa, niin henkilö puhui ajatuksensa
14. Kuohunta kaupungissa
 - rituaalivaihetta seurasi kuohuntavaihe, jossa kaupunkilaiset purkivat toisilleen ajatuksiaan syntyneestä tilanteesta
 - ohjaaja tuli tilanteeseen toimittajan roolissa ja selvitti tilannetta kaupunkilaisilta
 - kuohunnan aikana toimittaja (ohjaaja) otti kuvia polaroid-kameralla
 - lopuksi ohjaaja pysäytti tilanteen
- (15.) Sanomalehden toimitus
 - tätä vaihetta ei ajan säästämiseksi toteutettu, ohjaaja kuitenkin kertoi osallistujille työvaiheen keskeisen sisällön
 - työvaiheessa viiden (5) hengen ryhmät olisivat paikallisen sanomalehden toimituksia, jotka kirjoittaisivat tapahtumasta materiaaleinaan polaroid-kuva, A 1 paperiarkki ja tussikynä

16. Kaupunkineuvoston kokous
 - ohjaaja oli osavaltion hallituksen edustajan roolissa, joka halusi kuulla kaupunkilaisten mielipiteen siitä, miten tämän pidätetyn suhteen tulisi menetellä
 - edustajalla oli kiire, sillä hänen oli ehdittävä takaisin iltajunalla
 - rakennettiin näyttämö (kokoussali) ja pidettiin kokous
17. Ishin tarinan loppuosa
 - ohjaaja kertoi tarinan loppuosan, eli Ishin vaiheista museossa
18. Kohtaus museossa
 - muodostettiin viiden (5) hengen ryhmät
 - ryhmät saivat tehtäväkseen luoda tilanteen museossa
 - tarkoituksena oli liikkeen ja äänen keinoin kuvata, mitä ja miten Ishi koki, kun erilaiset ihmiset tarkkailivat häntä
 - jokainen ryhmä esitti kohtaukset muille
19. Paluu yleistyksen tasolle
 - muodostettiin viiden (5) hengen ryhmät
 - tehtävänä oli liikkeen ja äänen keinoin kuvata ulkopuolisuuden ulkopuolisuuden yleismaailmallinen kokemus
 - tehtävät purettiin ryhmittäin
20. Koonti
 - draaman lopuksi keskusteltiin ulkopuolisuudesta
 - keskusteltiin draamassa syntyneistä ulkopuolisuuden kokemuksista
 - osallistujat pohtivat, mitkä konventiot toimivat erityisen hyvin ulkopuolisuuden aiheen käsittelyssä
 - keskustelussa oli myös mahdolliset uudet oivallukset ulkopuolisuuden aiheesta

Liite 4: Ishin tarina

Ishin tarina alkaa teurastamon karjapihalta elokuun 29. päivän aamuna vuonna 1911. Se alkaa koirien terävällä haukunnalla, joka herätti nukkuvat teurastajat. Päivänkoiton valossa he näkivät nukkuvan miehen, joka oli kyyristynyt karjapihan aitausta vasten – Ishin.

He kutsuivat koirat pois. Sen jälkeen he huomattavan jännittyneinä soittivat puhelimella Orovillen sheriffille, kahden tai kolmen mailin päähän ja ilmoittivat, että heillä oli hallussaan villi ihminen ja pyysivät, että voisiko sheriffi tulla ottamaan miehen heidän käsistään. Sheriffi apulaisineen tuli pian ja lähestyi karjapihaa pyssyt ampumavalmiina. Villi mies ei tehnyt liikettäkään vastustaakseen pidätystä, vaan antoi laittaa itsensä käsirautoihin äänettömästi.

Sheriffi J. B. Webber näki että mies oli intiaani ja että hän oli uupumuksen ja pelon ääri-ärijoilla. Hän ei voinut saada tietoonsa enempää, koska vanki ei osannut yhtään sanaa englantia. Koska sheriffi ei tiennyt mitä tehdä miehelle, hän siirsi intiaanin vankkureihin ja kuljetti apulaisineen hänet Orovillen vankilaan, ja lukitsi hänet mielenvikaisten selliin. Siellä, näin sheriffi Webber päätteli, samalla kun hän yritti saada jotain lisätietoja pidätetystä, hän voisi ainakin suojella miestä kaupungin asukkaiden kiihtyneeltä uteliaisuudelta ja ulkopuolisilta, joita jo tuli virtana mailien päästä katsomaan villiä ihmistä. Erikoista tässä oli se, että mies ei ymmärtänyt kenenkään puhetta, eikä kukaan ymmärtänyt hänen kieltään.

Ishi oli Pohjois-Amerikan viimeinen villi intiaani. Hän tuli kivikautisen kulttuurin piiristä ja joutui kahdennenkymmenennen vuosisadan kulttuurin alistamaksi ohitettuaan keski-ään. Hän oli viettänyt elämänsä yhtenä pienen kuljeskelevan joukon jäsenenä, johon ei kuulunut kahtatoistakaan jäsentä. Tämä joukko oli asettanut omat muinaiset Yahi-taitonsa ja uskomuksensa tuntematonta mutta vihamielistä ulkomaailmaa vastaan.

Tuli aika – kuukausia, kenties kahta tai kolmea vuotta ennen vuoden 1911 elokuuta – jolloin Ishi oli tuon pienen joukon ainoa jäljelle jäänyt. Muut olivat kuolleet ulkopuolisen väkivallan tai sairauksien tai vanhuuden takia.

Ishin saapuminen teurastamolle oli uudenlaisen käyttäytymisen huippukohta hänen osaltaan. Muutamia päiviä aikaisemmin, ilman toivoa, välinpitämättömänä siitä kuolisiko vai eläisi, hän oli lähtenyt tarkoituksettomalle vaellukselle enemmän tai vähemmän kohti etelää, jolloin hän joutui tuntemattomalle seudulle. Suruun ja yksinäisyyteen liittyi äärimmäinen väsymys. Hän asettui makaamaan karjapihaan, koska ei jaksanut kulkea pitemmälle. Hän oli silloin noin neljäkymmentä mailia kotoaan, ihminen ilman elossa olevia sukulaisia tai ystäviä, ihminen, joka tuskin koskaan oli ollut oman heimonsa alueen rajojen ulkopuolella.

Kalifornian Antropologisen museon henkilökunta kuuli Ishistä, kävi häntä tapaamassa ja järjesti hänelle mahdollisuuden elää museossa. Niiden neljän ja puolen vuoden ajan, jotka Ishi eli, hän oli elävä näyttelyesine – intiaanien historian ja tapojen ensikäden lähde. Henkilökunta oli hänelle ystävällistä ja hänestä huolehdittiin hyvin, mutta hänen olemassaolonsa museossa – kuolleesta menneisyydestä yksin jäljelle jäänyt, sen kulttuurin ympäröimänä, joka oli tuhonnut hänen oman kansansa – on täytynyt olla yksi historian terävimmistä ironioista.

Liite 5: Esitutkimushaastattelun runko – teemahaastattelu 1

1. Ulkopuolisuus

- miltä tuntuisi, jos joutuisit ulkopuolelta täysin uuteen kulttuuriin
- mitä sinun pitäisi tehdä sopeutuaksesi

- oletko tuntenut itsesi joskus ulkopuoliseksi
- milloin, miksi, mihin se johti

- onko ulkopuolisuus aina paha asia
- miltä se tuntuu, mitä tunteita siihen liittyy
- mikä siinä on pahinta / oleellisinta
- voiko ulkopuolisuutta estää / miten

- määrittele ulkopuolisuus, mitä se on
- miten se ilmenee, mistä se johtuu
- anna esimerkkejä
- mihin ulkopuolisuus johtaa

2. Ennakkoluulot

- mitä mielestäsi tarkoittaa ennakkoluulot
- onko sinulla ennakkoluuloja, millaisia
- miten ne vaikuttavat elämääsi, käyttäytymiseesi
- annatko esimerkkejä

- onko sinulla jokin mieleesi jäänyt kokemus ennakkoluuloista
- mistä se johtui, mihin se johti
- olisiko voinut käydä toisin

- onko ennakkoluuloisuus aina paha asia
- miltä se tuntuu, mitä tunteita siihen liittyy
- mikä siinä on pahinta / olennaisinta
- voiko ennakkoluuloja estää, miten

- määrittele ennakkoluuloisuus, mitä se on
- miten se ilmenee, mistä se johtuu, mekanismit
- anna esimerkkejä
- mikä merkitys on yleensä ennakkoluuloilla, tarvitaanko niitä
- mihin ennakkoluulot johtavat

Liite 6: Tutkimushaastattelun runko – teemahaastattelu 2

1. Lämmittely

- mitä jäi mieleen
- miten se meni
- oliko hauskaa

2. Odotuksista kokemuksiin

- ohjaajan toiminta
- aiheen käsittely / aihe / työtavat
- draamassa tapahtuva kokemus
- oppiminen draamassa

3. Sitoutuminen

- oppimissopimus: todellinen / sitova / toteutuiko
- sitouduitko: työtapaan / aiheen käsittelyyn / käyttämään tunteita ja persoonasi aidosti

4. Millä tavoilla ajattelusi aiheesta on muuttunut [koettu muutos]

- oman ajattelun analysointia

5. Mikä osuus oli sessiolla prosessissa [prosessin analyysi]

6. Uusia ajatuksia [haastattelun aikana syntyneet ajatukset]