

DRAAMAN HISTORIA SUOMESSA.

Kehitys ilmaisutaidosta draamaan Kouluhallituksen  
dokumenttien valossa

Pi Arkilahti

Kasvatustieteen

pro gradu -tutkielma

Syksy 2000

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

Ohjaaja: Anna-Lena Østern

## TIIVISTELMÄ

Arkilahti, P. 2000. Draaman historia Suomessa. Kehitys ilmaisutaidosta draamaan Kouluhallituksen dokumenttien valossa. Jyväskylän yliopisto, kasvatustieteellinen tiedekunta, opettajankoulutuslaitos. Syksy 2000. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma, 102 sivua.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli kuvata draaman historia Suomen koululaitoksessa 1970-luvun loppupuolelta aina nykyhetkeen saakka. Ilmiötä pyrittiin tarkastelemaan erilaisten ihmis-, oppimis- ja tiedonkäsitysten näkökulmasta keskittyen erityisesti siihen, ovatko draaman vaiheet maassamme selitettävissä yhteiskunnan muutosten vaikutuksella kasvatuskäsityksiin ja niiden kautta koulun kasvatustavoitteisiin, opetussuunnitelmiin ja opetussisältöihin. Tutkimuksen pohjana on Kouluhallitukseen kertynyt dokumenttiaineisto, mitä on täydennetty Jyväskylän yliopiston draamapedagogiikan yksiköstä saadulla lähdemateriaalilla. Työ on laadullinen tutkimus, missä on käytetty dokumentti ja historiallisen analyysin menetelmiä sekä teemahaastattelua.

Pedagoginen draama sai alkunsa 1920-luvulla Englannissa ja Amerikassa, mistä se levisi ympäri maailmaa. Kasvatukseen yhdistyneenä draama on ollut vaikeasti määriteltävä aine, jota on toisaalta pidetty itsenäisenä taideaineena, mutta toisaalta ajateltu muuta opetusta tukevana opetusmenetelmänä. Jälkimmäisestä ajattelutavasta pyritään nykyään lopullisesti eroon. Draama toteuttaa kokemuksellisen ja sosiokulttuurisen oppimisen ideoita, jotka vastaavat hyvin pitkälle nykyisiä käsityksiä ihmisestä, oppimisesta ja tiedosta. Pohjoismaissa Norja on ollut edelläkävijämaana, mutta myös Ruotsi ja Tanska ovat kulkeneet Suomen edellä. Suomeen draama saapui kansainvälisten virtausten mukana 1960- ja 1970- lukujen vaihteessa.

Suomalainen yhteiskunta on koulutuksen ja kasvatuksen avulla pyrkinyt vastaamaan uudistuneessa yhteiskunnassa havaittuihin tarpeisiin. Eräs vastaus oli ilmaisutaidon tuominen lukion opetussuunnitelmaan. Vuosikymmenien ajan draama on puolustanut paikkaansa ja lisännyt suosiotaan koulumaailmassa huolimatta siitä, että se ei ole koskaan saanut vakiinnutettua asemaansa kolmantena taideaineena. Kansainvälistyvässä Suomessa on yhä enemmän alettu korostaa yksilön itseilmaisun, luovuuden ja sosiaalisten ja

vuorovaikutuksellisten taitojen merkitystä. Siitä huolimatta koulutuksesta päättävillä byrokratian portailla tehdään jatkuvasti päätöksiä, jotka jarruttavat draaman kehitystä.

Tutkimuksen tulokset osoittivat, että draaman kehityksen vaiheet suomalaisessa koulumaailmassa seuraavat yhteiskunnan tarpeita. Draaman avulla pyritään eräiltä osin vastaamaan kulloinkin vallitseviin kasvatusihanteisiin ja -tavoitteisiin. Tutkimus paljasti kuitenkin huomattavan viiveen konkreettisesti reagoinnissa suhteessa havaittuihin tarpeisiin, mutta tällainen hitaus on luonteenomaista koulutuksesta päättävillä byrokratian suurille rattaille.

Avainsanat: ilmaisutaito, draama, ihmiskäsitys, oppimiskäsitys, tiedonkäsitys

## SISÄLLYS

### ALKUSANAT

1. JOHDANTO .....	7
2. PEDAGOGINEN PERUSTA .....	8
2.1 Ihmiskäsitys .....	11
2.1.1 Erilaisia ihmiskäsityksiä .....	13
2.1.2 Yhteiskunnan muutosten vaikutus ihmiskäsitykseen ja kasvatustavoitteisiin .....	14
2.2 Oppimis- ja tiedonkäsitykset.....	17
2.2.1 Erilaisia oppimiskäsityksiä .....	20
2.2.2 Yhteiskunnan kehityksen vaikutus opetussuunnitelmaan ja kasvatustavoitteisiin .....	23
2.3 Yhteenvedo pedagogisen perustan muutoksista .....	26
3. PEDAGOGINEN PERUSNÄKEMYS.....	27
3.1 Draaman humanistis-holistinen ihmiskäsitys.....	27
3.2 Draaman humanistis-konstruktivistinen oppimiskäsitys .....	28
4. DIDAKTINEN AJATTELU .....	30
4.1 Tutkiva oppiminen .....	30
4.2 Kokemuksellinen oppiminen .....	32
5. DRAAMA KÄYTÄNNÖN TOIMINTANA .....	35
5.1 Draaman tavoitteet .....	35
5.2 Draaman keinot opetuksessa .....	36
5.3 Perusteita draaman käytölle .....	38

6. DRAAMAN HISTORIA JA KEHITYS .....	40
6.1 Draama englantia puhuvassa maailmassa .....	42
6.2 Draama Pohjoismaissa .....	43
7. TUTKIMUKSEN TOTEUTUS .....	49
7.1 Aineisto ja tutkimustehtävät.....	49
7.2 Tutkimusmenetelmät.....	49
7.3 Tutkimuksen luotettavuus .....	51
8. DRAAMAN KEHITYS SUOMESSA.....	52
8.1 Ilmaisun ja teatterin juuret 1970-luvulle saakka .....	53
8.2 1970-luku – luovasta toiminnasta ilmaisutaitoon .....	56
8.3 1980–1984 – Kohti uutta oppimäärää.....	59
8.4 1984–1989 – Opetuksen opas tekeillä .....	66
8.5 1989–1999 – Ilmaisutaito valloittaa yliopiston .....	75
9. TULKINTA JA YHTEENVETO.....	83
10. LOPUKSI.....	93
LÄHTEET.....	94
LIITE: Suomessa ilmestynyttä draamakirjallisuutta.....	101

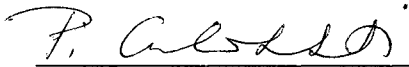
## ALKUSANAT

Tämän tutkimuksen olen tehnyt opinnäytetyönäni Jyväskylän yliopiston kasvatustieteellisen tiedekunnan opettajankoulutuslaitoksessa. Ensimmäisenä haluan esittää kiitokseni työni ohjaajalle, draamapedagogiikan professori Anna-Lena Østernille hänen asiantuntevasta ja innostuneesta opastuksestaan. Tahdon myös kiittää Raija Kockia häneltä saamistani arvokkaista tiedoista. Erkki Laaksolle kiitos johdattamisesta aiheen ja aineiston jäljille.

Lisäksi haluan kiittää vanhempiani ja siskojani tuesta ja kannustuksesta opintojeni kuluessa.

Jukalle kiitos kaikesta.

Espoossa 22. 12. 2000



Pi Arkilahti

## 1 JOHDANTO

Koulutus on osa yhteiskuntaa ja kulttuuria – se muuttuu niiden kehityksen rinnalla. Oppiaineet ja niiden sisällöt vaihtuvat yhteiskunnan intressien mukaan, mitä kuvaa esimerkiksi atk-opetukseen panostaminen kouluissa informaatioteknologian kehittyessä. Mitkä olivat nuo intressit vuonna 1977, kun draama ensimmäistä kertaa ilmestyi opetussuunnitelmaan, ja mitkä ne intressit ovat nyt, kun työ draaman vakiinnuttamiseksi kouluun edelleen jatkuu?

Viime vuosisadan alusta saakka Suomessa on ollut havaittavissa taidekasvatuksellisia virtauksia, mistä ovat osoituksena kirjoitukset koskien lasten teatteriesityksiä ja estetiikkaa. Maassamme on vahva lausuntaperinne, myöhemmin myös vankka puheviestintäkasvatus. Harrastajateatterin pitkä traditio yhdistyneenä John Deweyn uudistuspedagogiikkaan on olennaisesti antanut virikkeitä ja luonut tietä draamalle sekä koulunäyttämöllä että luokkahuoneessa. Varsinaisia yhtymäkohtia draamalla ja kasvatuksella ei maamme koululaitoksessa kuitenkaan ollut aina 1960-luvulle saakka, vaikka draama muualla maailmassa oli oppiaine ja osa koulujen taidekasvatusta. 60-luvulla alkoi meillekin kantautua tietoja teatteri-ilmaisuun perustuvista menetelmistä, joita ruvettiin kutsumaan luovaksi toiminnaksi. Seuraavalla vuosikymmenellä yhteiskunnassa alettiin kiinnittää huomiota yksilön taitoon ilmaista itseään, mikä heijasteli ajan uudistusmielistä ja vapautunutta henkeä ja luovuuden korostamista. (Hakala 1984b.) Tämä johti siihen, että vuonna 1977 lukioon esitettiin kolmatta taidekasvatusainetta, esitystaitoa, jonka nimi myöhemmin muutettiin ilmaisutaidoksi. Vuonna 1981 ilmaisutaito sijoitettiin koulukohtaisten valinnaisten aineiden joukkoon. Kouluhallitus vahvisti ilmaisutaidon oppimäärän vuonna 1984 ja systemaattinen draamaopettajankoulutus aloitettiin vuonna 1990. Oppiaineen nimestä on kautta aikojen käyty debattia ja nimitys on vaihdellut ajasta riippuen. Tässä työssä, sidottaessa draama tiettyyn ajanjaksoon, käytetään kyseisenä aikana voimassa ollutta nimitystä. Puhuttaessa aineesta yleisemmin, käytetään tämän päivän

kansainvälisessä taidekasvatuskentässä vakiintunutta termiä *draama*. Myöskin termejä ilmaisutaidonopettaja ja draamaopettaja käytetään rinnakkain.

Draama on ajankohtainen aihe. Vaikka se ei kuulu peruskoulun opetussuunnitelmaan ja lukion opetussuunnitelmaankin vain koulukohtaisena valinnaisena aineena, on se silti suosituimpi kuin koskaan. Maamme korkeakoulut ovat kouluttaneet jo lähes 200 draamaopettajaa, jotka rikastuttavat opetustaan draaman avulla. Vuonna 1999 saatiin ensimmäinen draaman professuuri Jyväskylän yliopistoon ja ensimmäiset syventävän tason opiskelijat aloittivat opintonsa keväällä 2000. Tänä syksynä on ilmestynyt ensimmäinen suomalainen draamaa käsittelevä väitöskirja ja jatkoa seuraa ensi keväänä.

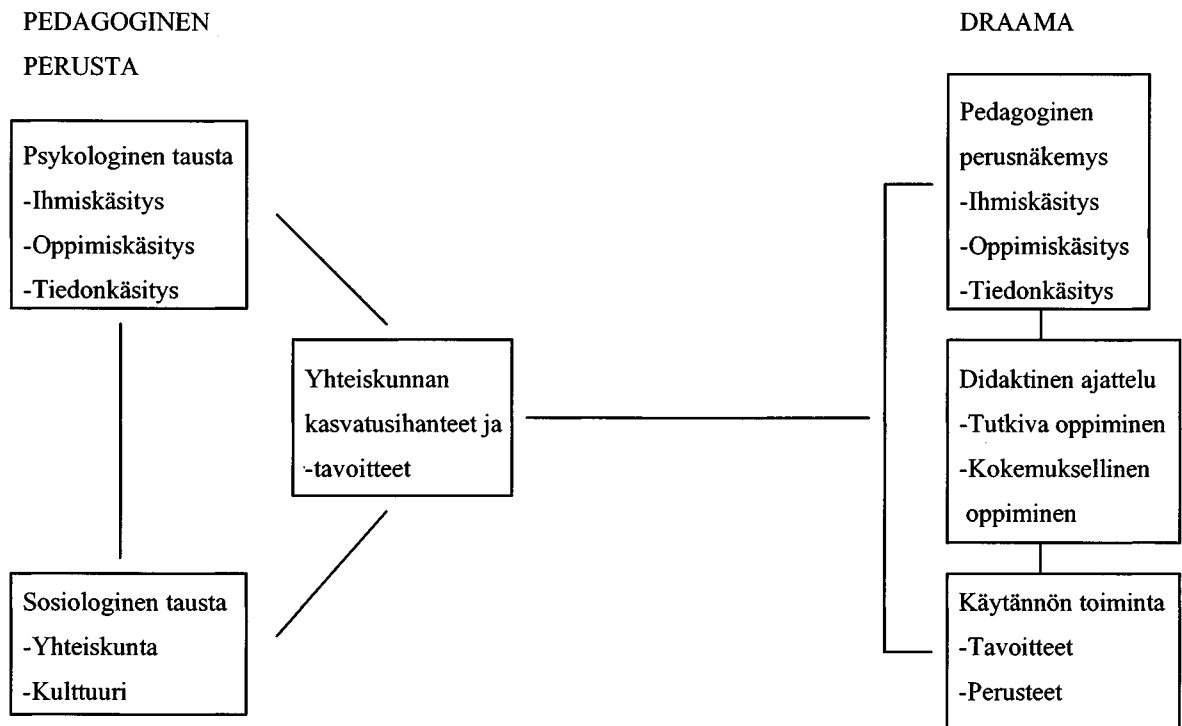
Kuvaan tässä työssä draaman kehityksen vaiheita Suomessa pääasiassa opetusneuvos Raija Kockille Kouluhallitukseen kertyneen dokumenttiaineiston pohjalta keskittyen viimeisen 30 vuoden ajanjaksoon. Pyrin myös tarkastelemaan, ovatko draaman kehityksen vaiheet selitettävissä yhteiskunnan ja kasvatuskäsitysten muutoksilla. Itse draamaan erikoistuneena luokanopettajaopiskelijana olen kiinnostunut näkemään, miten draaman katsotaan vastaavan nykyisiin ihmis- ja oppimiskäsityksiin. Oma esiyymmärrykseni on, että draama koulun mahdollisen taideaineen nimikkeenä voisi korvata nykyisen ilmaisutaito-käsitteen. Pääsin aiheeseen ja aineistoon käsiksi draamapedagogiikan lehtori Erkki Laakson ehdotuksesta. Työ on laadullinen tutkimus, jossa käytetään dokumenttianalyysin ja historiallisen analyysin menetelmiä.

## 2 PEDAGOGINEN PERUSTA

Tämän tutkimuksen teoreettisen kehyksen rakenteellisena taustana on Lillemyrin (1990, 38) malli pedagogiikan perusnäkemyksestä, jota kuitenkin on muokattu tähän tarkoitukseen paremmin sopivaksi. Mallin mukaan pedagogiikka muodostuu pedagogisesta perusnäkemyksestä, didaktisesta ajattelusta sekä käytännön toiminnasta. Pedagoginen perusnäkemys puolestaan rakentuu psykologisen ja sosiologisen käsityksen varaan.



Psykologinen tausta koostuu erilaisista ihmis-, oppimis- ja tiedonkäsitteistä, kun taas sosiologisen taustan perustana ovat yhteiskunta- ja kulttuurirakenteet. Tässä työssä pedagogiikkaa tarkasteltaessa tutkitaan nimenomaan draamaa; sen pedagogista perusnäkemystä, didaktista ajattelua ja käytännön tasoa.



KUVIO 1. Tutkimuksen rakenne. Draama vastaamassa yhteiskunnan asettamiin kasvatustavoitteisiin

Ensimmäisenä työssä tarkastellaan erilaisia ihmiskäsityksiä ja yhteiskunnallisten muutosten vaikutusta niihin ja koulujen kasvatusihanteisiin. Seuraavaksi tarkastelun alle otetaan oppimis- ja tiedonkäsitteet ja vastaavasti yhteiskunnallisten muutosten vaikutus niihin. Näin päästään näkemään, minkälaisia kasvatusihanteita ja -tavoitteita eri ajat ovat asettaneet ja minkälaisiksi ovat muodostuneet nykyiset käsitykset. Tämän jälkeen katsotaan, minkälaisin valmiuksin ja perustein draama pyrkii vastaamaan kasvatuksen haasteisiin ja vaatimaan paikkaansa opetussuunnitelmassa. Ensin tarkastellaan draaman pedagogista perusnäkemystä eli draamassa vaikuttavia ihmis- ja oppimiskäsityksiä, jotka ovat hyvin pitkälle yhteneväiset nykyisten, kasvatuksessa vallitsevien käsitysten kanssa.

Didaktisen ajattelun yhteydessä perehdytään kokemukselliseen ja tutkivaan oppimiseen, jotka toteuttavat draaman taustalla vaikuttavaa käsitystä oppimisesta ja tiedosta. Käytännön toiminnan kohdalla tarkastellaan itseään draamaa, sen tavoitteita ja perusteita. Ennen eteenpäin siirtymistä määritellään lyhyesti kasvatusta; sen merkitystä, tarkoitusta ja piirteitä. Kasvatuksen määrittely, samoin kuin myöhempi ihmiskäsitysten tutkiskelu, pohjautuvat suurelta osin Peltosen (1979) näkemyksille. Huolimatta lähteen iästä sen käyttö on perusteltua, sillä Peltonen käsittelee teoksessaan ihmiskäsityksiä nimenomaan suhteessa yhteiskunnassa tapahtuviin muutoksiin.

Kasvatus on yhteiskunnan keino huolehtia yksilöidensä kasvusta ja kehityksestä, ja sitä kautta myös yhteiskunnan kehityksestä ja jatkuvuudesta. Se on yhteiskunnan tietoista toimintaa, joka kohdistuu ihmiseen kehittäen tätä sekä yksilönä että yhteiskunnan jäsenenä. Kasvatus heijastaa aina yhteiskunnassa vallitsevia arvoja, ihanteita ja normeja, jotka siten suoraan heijastuvat kouluihin ja opetuksen sisältöihin. Kaiken kasvatuksen taustalta voidaan löytää kasvatusajattelua ohjaavat käsitykset ihmisestä, oppimisesta ja tiedosta, jotka muutoksessa seuraavat yhteiskunta- ja kulttuurikehitystä. Yksilön kehitystä koskeva tieto vaikuttaa oppimistapahtuman suunnitteluun ja toteutukseen. Taustalla näkyy ajatus kokonaisvaltaisesta kasvu- ja kehitystapahtumasta. Persoonallisuuden monipuolinen kehittäminen riippuu toisaalta yksilöä koskevasta tiedosta eli kasvatuksen keinoista ja menetelmistä, toisaalta yhteiskunnan kehittämisen kannalta ajankohtaisista ja asianmukaisista sisällöistä eli kasvatuksen tavoitteista ja päämääristä. Säätelijänä toimivat yhteiskunta- ja koulutuspoliittiset tavoitteet. Persoonallisuuden kehityksen suunta on täten vahvasti riippuvainen yhteiskunnan kehityssuunnasta. (mts. 127–128.)

Peltosen (1979) mukaan kasvatuksella voidaan määritellä olevan kolme tunnusomaista piirrettä. Ensinnäkin kasvatus on tarkoituksellista toimintaa eli siihen sisältyy aina jokin arvoja tai ihanteita heijastava syy tai aihe, mihin kasvatuksella pyritään. Toiseksi kasvatukseen kuuluu päämäärien asettaminen kasvatettavalle, mutta myös kasvattajalle ohjeina siitä, kuinka hänen tulee toimia, jotta kasvatettava voi päämääränsä saavuttaa. Kolmanneksi yksilöön tietoisesti vaikuttaen kasvatuksen avulla pyritään saavuttamaan asetettu päämäärä. (mts. 8–9.)

Kasvatus ja koulutus perustuvat opettajan, ja laajemmin ajateltuna koko kouluyhteisön ja yhteiskunnan maailmankuvaan. Ne sisältävät käsityksen ihmisestä ja

ihmisyydestä, oppimisesta ja tiedon luonteesta, jotka yhdessä muodostavat pedagogisen perusnäkömyksen psykologisen taustan. Ihmiskäsityksen ulottuvuudet voivat vaihdella teknokraattisen ja humanistisen välillä, tiedonkäsitys voi vaihdella objektivismista konstruktivismiin ja oppimiskäsitys voi liikkua behaviorismin ja konstruktivismin välillä. (Patrikainen 1999, 135.) Muutokset ja mullistukset yhteiskunnassa muokkaavat yleisiä käsityksiä ja vaikuttavat näin ollen suoraan myös koulumaailmaan. Kuluneen vuosisadan aikana sekä ihmiskäsitys että oppimis- ja tiedonkäsitykset ovat kokeneet suuria muutoksia. Kasvatustieteet luovat kokonaiskäsityksen siitä, millaisena ihminen kasvatuksessa nähdään. Sen keskeisiä kysymyksiä ovat käsitys yksilöstä sekä yksilön ja yhteiskunnan välisen suhteen määrittely. Kasvatuksen vaikutus riippuu ihmiskuvasta eli siitä, millainen ihmisen ajatellaan olevan. Sen vuoksi ihmiskäsitys nouseekin kasvatuksen ja kasvatustieteen peruskysymykseksi kaikissa kasvatustieteissä. Kasvatustieteessä ihmisen ajatellaan tulevan ihmiseksi vasta kasvatuksen avulla. (mts. 9–11.)

## 2.1 Ihmiskäsitys

Ihmiskäsitys tai ihmiskuva on osa ihmisen maailmankuvaa sisältäen ainoastaan ihmistä koskevia käsityksiä ja rakentuen ihmistä koskevan tiedon ja uskomusjoukon varaan. Kaikkiaan se on osa laajempaa maailmankatsomusta. Ihmiskäsitys viittaa kokonaisvaltaiseen olettamukseen, millainen ja mitä ihminen on ja millaiseksi hän voi tulla. Hirsjärvi (1982) määrittelee ihmiskäsityksen ihmistä koskevien uskomusten, tietojen ja arvostusten järjestelmäksi, kun taas Rauhalan (1986) määrittely arkikielellä on huomattavasti tieteellistä väljempi. Hänen mukaansa arkipuheessa ihmiskäsityksellä tarkoitetaan yleistä perusasettelua ihmiseen. Ihmiskäsitykseen sisältyy aina myös eettinen näkökulma eli esille halutaan nostaa kysymys siitä, mitä ihmisyyden viime kädessä oikein on. Näin ollen elämäntieteellinen perspektiivi ja idealistinen näkemys ihmisestä sisältyvät ihmiskuvaan. Peltonen (1979) mainitsee ihmiskäsityksen suppeasti ajateltuna tarkoittavan ihmistä yksilönä. Laajemmassa mielessä siihen sisältyy ajatus yksilön kehityksestä persoonaksi individualisaation ja sosialisoinnin avulla, joiden kautta ihminen kasvaa yksilöksi ja yhteiskunnan jäseneksi. Kokonaiskäsitykseen ihmisestä

sisältyy siis aina paitsi yksilöä itseään, myös yksilön ja yhteiskunnan välisiä suhteita koskevia käsityksiä. (Ihmiskäsityksestä ks. esim. Hirsjärvi 1982, 1–5; 1984, 67; Peltonen 1979, 12–13; Rauhala 1986, 13.) Ihmiskäsitys heijastaa yhteiskunnan arvoja ja normeja, riippuen aina vallitsevista yhteiskunnallisista ja kulttuurisista tekijöistä, samalla kun kasvatuksessa ilmenevät arvot ja periaatteet heijastavat käsityksiä ihmisestä. Kasvatuksessa tämä kaksipuolisuus ilmenee sosialisatiossa, jossa ihminen omaksuu yhteiskunnan arvoja, normeja ja tapoja, jotka taas ohjaavat kasvatustoiminnan suunnittelua ja toteutusta. (mts. 12–13.)

Ihmiskäsityksen määrittelemisen on perin vaikeaa, sillä ihminen on moniulotteinen olento, jota koskeva tieto lisääntyy koko ajan. Sen vuoksi on entistä vaikeampaa luoda kattavaa kokonaiskuvaa. Ihmistä on pyritty määrittelemään ja antamaan vastauksia ihmistä koskeviin kysymyksiin hyvin monesta eri näkökulmasta. Lopputulos riippuu käytetyistä menetelmistä ja siitä, mitä puolta ihmisestä pidetään tärkeänä. (mts. 39.) Wilenius (1978) esittelee kolme tapaa ryhmitellä ihmiskäsityksiä. Kuva voi rakentua tieteiden varaan, kuten biologinen ja psykologinen ihmiskäsitys, eri ontologisten lähtökohtien varaan, kuten materialistinen ja spiritualistinen ihmiskäsitys tai perustua eri tietoisuustoimintoihin, kuten intellektuaalinen ja emotionaalinen ihmiskäsitys (Wilenius 1978, 23–28).

Suomalainen yhteiskunta, kulttuuri ja koulumaailma ovat aina rakentuneet neljän maailmankatsomuksellisen-ontologisen ihmiskäsityksen varaan, jotka ovat kristillinen, humanistinen, naturalistinen ja marxilainen. Käsitysten arvostus ja painotus on vaihdellut ajasta ja yhteiskunnallisista virtauksista riippuen. Suomen koululaitos on saanut alkunsa kristillisestä opetuksesta kirkon muutenkin vaikuttaessa merkittävästi yleiseen henkiseen ilmapiiriin. Kristillinen ja humanistinen näkemys liittyvät usein toisiinsa, mutta humanistisella ajattelulla on ollut merkitystä kasvatuksessa aina antiikin ajoista nykypäivään. Marxilainen ajattelu ja käsitykset ovat levinneet varsinkin sotien jälkeen ja von Wright (1958, 11) on jopa todennut, että marxismin käytännöllinen merkitys maailmankatsomusta muovaavana ja koululaitosta uudistavana tekijänä on suurempi kuin minkään muun nykyajan aatevirtauksen. Naturalistiset käsitykset ovat nähtävissä esimerkiksi länsimaiden yleisessä elämänasenteessa sekä monilla tieteenaloilla, joilla vallitsee positivistinen tieteen ihanne. Suuntauksen eräänä keskeisenä vaikutusalueena Euroopassa pidetään Skandinaviaa. (mts., 41.)

### 2.1.1 Erilaisia ihmiskäsityksiä

Kristillinen ihmiskäsitys perustuu ihmisen jumalasuhteeseen, mistä käsin kaikkea muuta arvioidaan ja selitetään. Kasvatuksessa pyritään persoonan monipuoliseen kehittämiseen, missä kuitenkin eettinen ja maailmankatsomuksellinen kehittäminen asettuvat keskiöön, sillä ne koskettavat välittömästi ihmisen olemuksen ja olemassaolon perusteita. Ihminen on vastuullinen ja järkevä, omia valintojaan tekevä yksilö, mutta myös yhteisöjen jäsen ja ihmisyyden toteutuukin vasta yhteiselämässä. Työ liittyy ihmisen yhteiskuntaan toimeentulon välineenä, mutta myöskin sosiaalisena yhteytenä ja kanssakäymisenä. Elämässä vallitsee jännite yksilöllisyyden ainutkertaisuuden ja vapauden ja toisaalta yhteisöllisyyden keskinäisen yhteyden ja yhteisvastuullisuuden välillä. Ihmiset ovat samanarvoisia Jumalan edessä, mutta muuten ainutlaatuisia ja omaa yksilöllisyyttään kehittäviä. Arvoista ovat keskeisiä yksilön vapautta, monipuolista kehitystä ja kasvua sekä ihmisten välistä riippuvuutta painottavat moraaliset arvot. Yleisenä päämääränä on inhimillisen elämän edistäminen ja suojeleminen. (mts. 99, 107–113.)

Humanismi tarkoittaa henkisen ja inhimillisen elämän kokonaisuutta, kulttuuria, jossa kasvatuksella on tärkeä osa, sillä ilman sitä ei ole ihmistä. Päähuomio kohdistuu ihmisen henkiseen kehitykseen. Kasvatuksella pyritään kehittämään yksilön persoonallisuutta kohti harmonisen ja monipuolisen ihmisen ihannetta. Kulttuuripedagogiikan mukaan ihminen saavuttaa korkeamman minänsä yhteydessä kulttuuriin, sillä persoonallisuus kehittyy vain kulttuuriarvojen välityksellä. Kasvatuksessa tulee yhdistää sisäinen ja ulkoinen puoli samoin kuin yksilölliset ja yhteiskunnalliset näkökohdatkin ja täten sivistynyt persoonallisuus on vastuussa itsestään ja teoistaan myös yhteiskunnalle. Humanismi korostaa ihmisen erityisarvoa, joten se sisältää myös ihmisten välistä tasa-arvoa korostavan piirteen. Kulttuuriarvot sisältyvät ihmisen erityisasemaan ja yksilön monipuoliseen kehitykseen kuuluu moraalinen, uskonnollinen, esteettinen ja käytännöllinen ulottuvuus. Käytäntöä palveleva kokonaistieto on arvokkainta. (mts. 81, 91–95.)

Naturalistinen ihmiskäsitys pohjautuu luonnonlakeihin ja sen mukaan kaikkea todellisuutta voidaan selittää kausaalis-deterministisesti. Kasvatuksessa tärkeimpänä pidetään perehdyttämistä eri tieteisiin, ei kulttuuriin, sillä yksilön kasvu ja yhteiskunnan kehitys perustuvat tieteeseen. Kyky ratkaista esiin tulevia ongelmia ja ajatella tieteellisesti erottelevat ihmisiä. Tieto ja tiede palvelevat käytäntöä ja ovat ihmisen toiminnan tulosta. Kasvatuksella tavoitellaan elinkelpoisia ja sopeutuvia yksilöitä, jolla tarkoitetaan mukautumista yhteiskunnan asettamiin vaatimuksiin. Sillä pyritään vaikuttamaan kasvua ja kehitystä sääteleviin tekijöihin ja syihin, jotka saavat kasvatettavan kehittymään toivotulla tavalla. Koulun tehtävä on yhteiskunnallisen jatkuvuuden säilyttäminen ja turvaaminen, mille työ on edellytyksenä. (mts. 58–61.)

Marxilainen ihmiskäsitys pitää lähtökohtanaan ihmisen pyrkimystä päästä sopusointuun luonnon, toisten ihmisten ja itsensä kanssa tavoitellen vapautta ja rauhan rakentamista. Ihminen nähdään sosiaalisena olentona, joka voi kehittyä persoonallisuudeksi vain yhteiskunnassa. Kasvatus on täten yhteiskunnan tietoista toimintaa, jossa keskeisenä tavoitteena on ihmisen aktiivisuuden ja persoonallisuuden monipuolinen kehittäminen. Tärkeänä koetaan luontoa, tekniikkaa ja yhteiskuntaa koskeva tieteellinen tieto. Koko kasvatus perustuu näkemykselle, että persoonallisuuden monipuolisen kehittämisen ydin on kommunistiseen maailmankatsomukseen tähtäävä ideologinen kasvatus. Ihmisen ajatellaan tulevan ihmiseksi vain työn kautta. Koulutuksessa pyritään tasa-arvoon, sillä silloin yksilö osallistuu tehokkaasti yhteiskunnan kehittämiseen. (mts. 61, 67, 76–80.)

### 2.1.2 Yhteiskunnan muutosten vaikutus ihmiskäsitykseen ja kasvatustavoitteisiin

Yhteiskunnan ja kulttuurin tasolla sijaitsee pedagogisen perusnäkömyksen sosiologinen tausta. Yhteiskunnan, inhimillisen toiminnan ja työelämän muuttuminen asettavat haasteita oppimiselle ja ajattelulle. Siten yhteiskuntakehityksen murrosvaiheessa myös koulutus on muutospaineiden alaisena ja koulu muuttuu yhteiskunta- ja kulttuurikehityksen myötä. (Patrikainen & Myller 1998, 186.) Viveka Rasmusson (2000) toteaa kuitenkin tuoreessa väitöskirjassaan, että koululla on institutionaalisen muotonsa takia tendenssi pitää kiinni ja säilyttää vanhoja näkemyksiä. Siksi meillä on "vanha koulu uudessa ajassa". Hänen

mukaansa koululle on aina ollut vaikeaa kulkea samaa tahtia yhteiskunnassa tapahtuvien muutosten kanssa. (Rasmusson 2000, 16.) Yhteiskunnallinen muutosprosessi on perustana opetussuunnitelman kehittämiseksi. Suomalainen yhteiskunta halusi 1960-luvulla taata kaikille lapsille tasa-arvoiset, asuinpaikasta tai vanhempien varallisuudesta riippumattomat opiskelumahdollisuudet, mikä johti 1970-luvulla peruskoulu-uudistukseen. (Aho 1998, 16.) Uudistuksen alkuvaiheessa vallitsi humanistinen ihmiskäsitys ja huomio kasvatuksessa kohdistui yksilön kykyjen kehittämiseen ja henkiseen kasvuun. Myöhemmin käsitykseen sekoittui piirteitä naturalismista ja marxilaisuudesta ja olennaisimmaksi muodostui yhteiskunta- ja koulutuspoliittinen painotus, jossa kasvatusta nähtiin ennen muuta yhteiskunnallisena, yhteiskunnan kehitystä edistävänä toimintana. Ihmistä pidettiin taloudellis-yhteiskunnallisena olentona, jota valmennettiin vallitsevaan yhteiskuntaan ja sen hallintaan. (mts. 144–146, 207–208.)

Vuoden 1970 peruskoulun opetussuunnitelmakomitea totesi persoonallisuuden kehittymisen edellyttävän kosketusta kulttuurin kanssa. Lukiokomitea samalta vuodelta määritteli tavoitteeksi oppilaan persoonallisuuden kehityksen edistämisen saattamalla hänet kosketuksiin kulttuurin eri alueiden kanssa. Yhteys kulttuuriin nähtiin siis yhtenä kasvatusihanteena, kun edeltävällä vuosikymmenellä kulttuuri-ihmistä oli pidetty peruskoulun ylimpänä kasvatustavoitteena. Vuoden 1971 koulutuskomitea toi uuden lähestymistavan käsittelemällä koulu-uudistusta yhteiskunta- ja koulutuspoliittista tavoitteista käsin. Tämä on selvä osoitus marxilaisen ihmiskäsityksen ja yhteiskunnan politisoitumisen vaikutuksista. Mukana oli tosin myös kulttuurinen tavoite, mutta se koski ainoastaan kulttuuripalvelujen tasapuolisempaa jakautumista sekä kulttuurin saatavuuden ja hyväksikäytön paranemista. Ajan näkemyksen mukaan koulun tavoitteissa tuli olla kysymys ”yhteiskunnallisesta tiedosta, tuotantoon ja työelämään liittyvästä polyteknisestä koulutuksesta, jäsenyteenä luonnontieteellisestä tiedosta sekä kokonaisvaltaisen persoonallisuuden kehityksen ja kulttuurielämään osallistumisen kannalta tärkeästä esteettisestä kasvatuksesta—”. (mts. 124–126.) Huomattavaa on, kuinka ihmisten henkinen kehitys jäi taka-alalle tiedon merkityksen korostuessa.

Opetussuunnitelmakomitea esitti 1970-luvun puolivälissä kasvatuksen ja koulutuksen tavoitteeksi yhteiskuntapolitiikan kokonaisuuden periaatteen pyrkimyksessä edistää yksilön kehittymistä monipuoliseksi ja eheäksi persoonallisuudeksi. Koulutuksen

mittana ei kuitenkaan ollut yksilö vaan yhteiskunnallisen elämän vaatimukset. Tiedon muovaaminen kokonaisuudeksi näkyi myös opetussuunnitelmissa, joissa kokonaistava tiedonkäsitys ja persoonallisuuden monipuolinen kehitys yhdistettiin: “—persoonallisuuden kaikkien puolien tasapainoiseen kehittämiseen liittyy erityisen tärkeänä vaatimuksena eri tieteenaloja, yhteiskuntaa ja kulttuuria koskevan inhimillisen tiedon muovaaminen tasapainoiseksi kokonaisuudeksi opetussuunnitelmissa”. (mts. 127–128.)

Tarkasteltaessa koulunuudistusta huomataan, että alkuvaiheessa peruskoulun ja osin myös lukion suunnitelmissa yhteys kulttuuriin oli mukana eräänä kasvatustavoitteena. Myöhemmin 1971 koulutuskomitean ja 1975 opetussuunnitelmakomitean mietinnöissä tieto ja tieteellisyys syrjäyttivät kulttuurin, joka korvaantui yhteiskuntapoliittisella tarkastelutavalla. (mts. 129–130.) Tämä kertoo edelleen marxilaisen ihmiskäsityksen vaikutuksista. Koulutuksessa alkoivat korostua ammatilliset, taidolliset ja tiedolliset perusvalmiudet, kun taas muu kulttuurinen repertoaari, kuten arvot, moraalikoodit, suullinen perinne ja rituaalien oppiminen jäi sattumanvaraiseksi ja epämuodolliseksi. Uudistuksen taustalla vaikuttivat pyrkimys taloudelliseen kasvuun ja sen turvaamiseen sekä yhteiskunnallisen tasa-arvon lisäämiseen, jonka taas katsottiin lisäävän sosiaalista integraatiota. Siksi sosiaalisen kasvatuksen merkitys uudistuksessa muodostui niin tärkeäksi, että laajemmat kasvatuskäsitelmät pysyivät taka-alalla. (Valtonen 1998, 12–13.) Uudistusta voidaan selittää muun muassa Suomen nopealla talous- ja yhteiskuntakehityksellä, sillä “uudistus voidaan nähdä erääksi yhteiskunnan keinoksi sopeutua nopeaan kehitykseen ja sen synnyttämiin vaatimuksiin”. Uudistus pyrki huomioimaan taloudellisen kasvun ja sosiaaliset tarpeet. Koulu oli osana resurssien jakamisongelmaa palvelemalla nopean kehityksen aikaan saamia tarpeita, mikä tarkoitti koulun merkityksen ja ominaispainon lisääntymistä, eli muutosta kohti koulutusyhteiskuntaa. Toisaalta se tarkoitti myös koulun tehtävien yksipuolistumista. Koulunuudistus on kuitenkin nähtävä enemmän yhteiskunnallisena kuin kasvatuksellisenä. Toinen selitysmalli lähtee liikkeelle arvojen muutoksista, joista seurasi muutoksia opetuksen sisältöjen painotuksiin. Keskeiseksi nousivat luonnontieteet ja tekniikka sekä työelämään ja yhteiskuntaan liittyvät tiedot. Tieteellisyyttä ja maailmankasvatuksellista kasvatusta alettiin korostaa. Nämä seikat loivat yleisen pohjan ja kehykset, joiden varassa uudistustyö tapahtui. (mts. 209–211.)



Vuoden 1985 Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet mainitsee kasvatustavoitteiksi oppilaan persoonallisuuden monipuolisen kehittämisen. Yksilön ominaisuuksia ja taipumuksia tulisi kaikin puolin pyrkiä kehittämään ja rikastuttamaan. Tavoitteissa mainitaan myös oppilaan tiedollinen, taidollinen, persoonallinen ja henkinen kypsyys. Oppilaan tulisi saada realistinen kuva omista kyvyistään ja rajoituksistaan, mikä nähdään pohjana terveelle itsetunnolle. Suunnitelmassa esitetään myös kansallisen identiteetin vaalimisen ja vahvistamisen tarpeellisuus sekä kulttuuriperinnön siirtäminen. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985, 10–12.)

Vuonna 1994 oli jälleen tarve uudistaa valtakunnallisen opetussuunnitelman perusteita. Yhteiskunta oli muuttunut ja kansainvälistyminen oli saanut aivan uudet mittasuhteet. Myös arvoperustan nähtiin muuttuneen. Sen vuoksi kasvatuksessa ja koulutuksessa korostettiin kansallisen kulttuuriperinteen vaalimisen rinnalla kansainvälisyyteen kasvattamista. Arvo- ja moraalikysymyksiä pidettiin keskeisinä. Kasvatustavoitteeksi uusien opetussuunnitelman perusteet mainitsee ajattelun ja älyn, sosiaalisten ja viestinnällisten taitojen sekä itseilmaisun kehittämisen. Oppilaasta tulisi kasvaa rakentavaan yhteistyöhön kykenevä ja toimintansa seurauksista vastuun kantava yksilö. Kasvatuksessa kehoitetaan huomioimaan nuoren maailmankuvan elämyksellisyys, toiminnallisuus ja sosiaalisuus sekä kulttuurinen ja tiedollinen ulottuvuus. Lapsen henkisen kasvun, itsetuntemuksen ja eettisen tietoisuuden kehittymistä pyritään tukemaan (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 8–14.)

## 2.2 Oppimis- ja tiedonkäsitteet

Oppimisella tarkoitetaan tietojen lisäämistä ja muistissa pitämistä sekä motoristen ja kognitiivisten taitojen hankkimista ja kehittämistä, mutta siihen kuuluu myös tunteiden, asenteiden ja sosiaalisten normien omaksuminen. Nykyaikainen oppimispsykologia mainitsee sillä tarkoitettavan “suhteellisen pysyviä, kokemukseen perustuvia muutoksia yksilön tiedoissa, taidoissa ja valmiuksissa sekä näiden välityksellä itse toiminnassa”. Oppiminen on yksilön ja ympäristön välisen vuorovaikutuksen prosessi, jossa yksilö aktiivisesti muuntaa tai rakentaa uudelleen ajattelunsa ja toimintansa malleja. Nykyään se

ymmärretään osana laajempaa toimintojen kokonaisuutta, jolloin oppimisen teoriassa nousee keskeiseksi kognitiivisten, emotionaalisten ja sosiaalisten tekijöiden vuorovaikutus. Oppimisen keskeinen merkitys piilee yksilön adaptiivisen kyvyn lisääntymisessä, mikä tarkoittaa sitä, että yksilön muuttuminen mahdollistaa muutosten ennakoinnin ja ilmiöiden hallinnan. Tapahtuman moni-ilmeisyyden takia tieteelliset määritelmät ovat suhteellisen yleisluonteisia. (Lehtinen ym. 1991, 13–14, 26.)

Kouluopetuksen tarkoituksena nähdään usein käsiteltyjen asioiden muistaminen esitetyssä muodossa, mikä kuitenkin nykyään nähdään tarkoituksettomaksi tiedon sovellettavuuden ja käytännön toiminnan kannalta. Suositeltavana lähtökohtana pidetään, että konkreettisesti opetettavat sisällöt olisivat vain esimerkkejä yleisemmistä tiedon tai toiminnan skeemoista, jolloin oppimisen kohteeksi nousisivat yleisemmät ajattelumallit tai tiedolliset rakenteet. Tarkoitettun ja suunnitellun oppimisen rinnalla tapahtuu jatkuvasti myös tahatonta oppimista eli kehitystä tietorakenteissa tavoitteisiin pyrkimisen ja vuorovaikutuksen ohessa. Tähän oppimiseen perustuu niin sanottu piilo-opetussuunnitelma, mikä opettajan on oleellisen tärkeää tiedostaa. Tavoitteellisessa oppimisessä eivät kehity ainoastaan tietorakenteet vaan myös oppimisstrategiat, sillä ohjatessaan aktiivisesti oppimistoimintaansa yksilö kehittää oppimista koskevia sisäisiä malleja ja oppimisen strategioita. (Lehtinen ym. 1991, 30–31, 38.)

von Wrightin (1994) mukaan systemaattisen opettamisen ja opiskelun taustalla vaikuttaa jokin käsitys oppimisesta ja oppimistapahtuman luonteesta. Opetustyössä muovautuviin oppimiskäsityksiin vaikuttavat käytäntöihin liittyvät tottumukset, asenteet ja arvot sekä oletukset siitä, mitä oppilaan päässä oppimisprosessin kuluessa tapahtuu. Oppimiskäsityksiin vaikuttavat käsitykset inhimillisen tiedon ja psyykkisten prosessien luonteesta, yhteiskunnalliset perinteet sekä yhteiskunnan opetukselle ja koulutukselle asettamat normit ja odotukset. Käsityksiä muovaavat myös oppimista koskevat teoriat ja tulkintaperinteet. (von Wright 1994, 1.) Viime vuosikymmeninä on vallinnut oppimiskäsitysten vastakkainasettelu behavioristisen, kognitiivisen ja konstruktivisen näkökulman kesken, joista ensimmäinen kuvaa toimintatapojen oppimista ja jälkimmäiset tietojen hankintaa, taltiointia ja käyttöä.

Termillä *tieto* tarkoitetaan ihmisen aivoissaan informaatiosta työstämää rakennelmaa. Informaation katsotaan siis muuttuvan tiedoksi vasta yhdistyessään

laajempiin asiakokonaisuuksiin tai tietorakenteisiin. Patrikainen (1997) määrittelee nykyisen koulun kehittyvälle tiedonkäsitykselle seuraavat seitsemän ominaispiirrettä: Tiedon tulee ensinnäkin olla dynaamista eli elävää ja kehittyvää. Toiseksi hän peräänkuuluttaa tiedon aktiivisuutta eli sitä, että oppilas esittää kysymyksiä ja hankkii ja jäsentää tietoa itsenäisesti opettajan toimiessa prosessin tukijana, ohjaajana ja innostajana. Tieto ja sosiaalinen toiminta yhdistyvät siis ratkaisevasti. Kriittisyydellä hän tarkoittaa arvioivaa suhtautumista tietoon ja sen lähteisiin. Kokonaisuuksien opettamista Patrikainen pitää tärkeänä, sillä mikään ilmiö, käsite tai tapahtuma ei ole irrallinen, ja koska irralliseksi jäävä tieto unohtuu nopeasti. Taito ja tieto kuuluvat aina yhteen, sillä tieto, josta puuttuu taitoelementti, on käyttökeltontonta. Kuudes piirre on kokemuksen ja järkeilyn hyväksikäyttäminen ja liittäminen havainnollistamiseen. Tiedon arvoa ei saisi ratkaista pelkästään sen välittömän hyödynnettävyyden perusteella. Opettajan tulisi myös saada oppilaat arvostamaan tietoa sekä itseisarvona että välineenä hyödyn saavuttamiseksi. (Patrikainen 1997, 66–69.)

Behavioristinen oppimiskäsitys perustuu ajatukseen tiedon objektiivisuudesta, minkä mukaan on olemassa oikeaa, absoluuttista ja yksiselitteistä tietoa, joka sellaisenaan on siirrettävissä oppijalle. Saman ajattelutavan mukaan kaikki maailman tieto on myös objektiivisesti havaittavissa, mitattavissa ja mallinnettavissa. (Patrikainen 1999, 155.) Nykyisen, kognitiivis-konstruktivistisen tiedonkäsityksen mukaan objektiivista, yksilöstä riippumatonta todellisuutta ei ole olemassa vaan todellisuus on aina yksilön itsensä konstruoima. Näkemys pohjautuu tiedon suhteelliseen luonteeseen, jonka mukaan jokainen havainnoi ja muodostaa maailmankuvaansa omien havaintojensa ja aikaisemman kokemuksensa pohjalta. Fyysinen ja sosiaalinen ympäristö ovat vuorovaikutuksessa yksilön tietorakenteiden ja toiminnan kanssa ja toiminnan kautta selviävät fyysisen ympäristön lainalaisuudet, jotka liittävät yksilön osaksi sosiaalista yhteisöä ja kulttuuria. Ympäristön vaikutus ei ole mallien siirtymistä yksilöstä toiseen, vaan yhteisestä vuorovaikutuksesta syntyy erilaisia oppimiskokemuksia, joiden vaikutus välittyy kehittyneiden tietorakenteiden ja toimintapäämäärien kautta. (Lehtinen ym. 1991, 30.)

### 2.2.1 Erilaisia oppimiskäsityksiä

Behaviorismi pyrkii selvittämään erilaisten käyttäytymismuotojen lainalaisuuksia perustuen biologiselle ja positivistiselle tieteenteorialle. Se pyrkii yksinkertaisiin selitysmalleihin, joita ovat muun muassa klassinen ja instrumentaalinen ehdollistuminen. Monimutkaisemmat toiminnot rakentuvat oppimisen välityksellä aiemmin opituista toiminnoista. Behavioristiset periaatteet ovat tehokkaita yksittäisten taitojen ja käyttäytymismallien opettelussa, mutta ongelmia ilmenee kun niitä käytetään monipuolisiin älyllisiin tavoitteisiin tähtäävässä koulussa. Behaviorismi kuvaa nimenomaan ulkoisesti havaittavan käyttäytymisen muuntelua ja vakiinnuttamista, sillä ulkoinen toimeliaisuus on itseisarvo riippumatta älyllisistä prosesseista. Sisäiset prosessit kielletään, sillä vain ulkoiset teot ovat aktiivisuutta. (Lehtinen ym. 1991, 18.)

Behavioristinen oppimiskäsitys on ollut oppimistutkimuksen ja käytännön keskiössä koko 1900-luvun ajan aina 1960-luvun alkupuolelle saakka. Käsitteellä tarkoitetaan oppimistapaa, jossa perusmuotona on ärsyke-reaktio -assosiaatioiden muodostuminen ja toivottujen reaktioiden vahvistaminen. Liikkeelle lähdetään tarkasta tavoitteiden määrittelystä ja yksityiskohtaisista, etukäteen laadittavista suunnitelmista. Opettaja hallitsee ja ohjaa oppimisprosessia ja opetuksen katsotaan onnistuneen oppilaan tuottaessa oikeat reaktiot ja suoritteet. Toiminnan älyllinen vastuu siirretään pois oppijalta, sillä oikeisiin tekoihin ohjaaminen ja suoritusten vahvistaminen on opettajan vastuulla. Tällainen ei ymmärrettävästi johda itsenäiseen toimintaan vaan oppimisen edellytyksenä säilyy ulkoa ohjattu ja kontrolloitu opetus. (Lehtinen ym. 1991, 22; Rauste-von Wright & von Wright 1998, 151–152.) Välittömällä palautteen antamisella pyritään saattamaan hallitseviksi ne käyttäytymismuodot, joihin myönteinen palaute liittyy. Palkkion on uskottu motivoivan, mutta nykytutkimus osoittaa, ettei asia kuitenkaan ole näin yksiselitteinen. Pieniin osasuorituksiin liittyen palkitsemismenetelmä voi pitää yllä työskentelyvirettä, mutta sisäinen motivaatio voi häiriintyä palkkion tavoittelussa. Virheet pyritään sivuuttamaan mahdollisimman nopeasti, sillä virheellisen suorituksen pohtimisen katsotaan vahvistavan virheellistä mielikuvaa. Tämä on johtanut malliin, jossa pyritään jokaisen yksittäisen teon

välittömään havainnointiin ja kiitoksen tai kehuun liittämiseen onnistuneeseen suoritukseen. Tyypillistä behaviorismille on myös opetettavan aineksen osittaminen pieniin ja kontrolloitaviin osiin, mikä ei kuitenkaan sovi laajempiin älyllisiin tavoitteisiin, sillä erillisten faktojen tai osasuoritusten oppiminen ei kumuloidu laaja-alaiseksi ymmärrykseksi. (Lehtinen ym. 1991, 18–23.)

Behavioristisen ajattelutavan mukaan oltiin kiinnostuneita oppimisen määrällisestä tarkastelusta eli siitä, kuinka monta oikeaa vastausta oppilas kykenee antamaan tai kuinka suuren osan opetetusta palauttamaan mieleensä. Kognitiivinen tarkastelutapa tuli valtavirraksi oppimistutkimukseen 1960-luvulla ja se puolestaan kuvaa oppimis- ja ajatteluprosessien laadullisia ominaisuuksia. Se on tarjonnut apua vaihtoehtoisten opetustapojen kehittämiseksi, joilla pyritään paremmin vastaamaan oppimisen laatua korostaviin vaatimuksiin. (Lehtinen ym. 1991, 17–24.)

Kognitiivisessa lähestymistavassa ihminen ymmärretään aktiiviseksi oman toiminnan ohjaajaksi, joka on tavoitesuuntautunut, palautehakuinen ja tietoa hakeva. Toimintaa ohjaavat odotukset sekä saatu palaute kun taas havaitsemista suuntaavat tilanteen aktivoimat skeemat, joissa tieto kytkeytyy emootioihin. Uusi tieto, jolla tarkoitetaan yleistynyttä, sisäistä mallia, rakentuu vanhan pohjalle ja oppiminen tapahtuu toiminnassa, osana kognitiivista kokonaisprosessia. (von Wright 1994, 16.) Ihminen on tiedonkäsittelijä, joka asettaa itselleen tavoitteita ja ohjaa toimintaansa niiden saavuttamiseksi. “Tavoitteiden muotoutumista ja toimintatapojen valintaa määräävät yksilön aiempiin kokemuksiin perustuvat tiedot ja taidot eli niin sanotut sisäiset mallit ja tiedolliset skeemat sekä näiden avulla tehdyt havainnot ulkoisesta maailmasta.” (Lehtinen ym. 1991, 27–28.) Oppimistulos syntyy yksilön ja ympäristön aktiivisessa vuorovaikutuksessa, joten tieto on sosiaalinen tuote. Tiedolliset rakenteet ohjaavat toimintaa ja sisäiset mallit syntyvät, jäsenyvät ja rikastuvat syklisessä kehitysprosessissa. Tiedon havaitseminen ja hankinta on siis ulkoisen todellisuuden, tiedollisten rakenteiden ja toiminnan syklistä vuorovaikutusta. (Patrikainen 1999, 154.) Kognitiivisen oppimiskäsityksen pohjalta on rakennettavissa oppimisympäristöjä ja -käytäntöjä, jotka kehittävät taitavalle käyttäytymiselle ominaisia korkean tason taitoja. Kognitiivinen näkökulma on välttämätön, mutta ei riittävä taitavuuden ja soveltamisen oppimisen organisoimiseksi. Syynä on se, että oppimista

selittävät myös sosiaaliset, fyysiset ja affektiiviset oppimistilanteet. (Enkenberg 1998, 163–164.)

Konstruktivistisen oppimiskäsityksen ideana on, että tieto ei ole siirrettävissä. Oppijan täytyy itse valikoida, tulkita ja jäsentää informaatiota ja aikaisempaan tietoonsa pohjautuen konstruoida kuvaa maailmasta, jossa elää ja itsestään sen osana. Tämä konstruointi- eli oppimisprosessi on aina sidoksissa sen hetkiseen tilanteeseen ja ympäröivään kulttuuriin sekä sosiaalisiin vuorovaikutusprosesseihin. Konstruktivistinen oppimiskäsitys korostaa emootioiden erottamatonta osaa oppimisessa. Oppijan tunne-elämä tulee aina ottaa huomioon opetusratkaisuja tehtäessä, sillä opittu palautuu usein mieleen tietoon liittyvien mielikuvien ja emootioiden kautta. Oppimisen kannalta tärkeää on myönteinen tunnetila sekä luokassa vallitseva ilmapiiri, oppijan motivaatio ja käytetyt oppimismenetelmät. Näin ollen konstruktivismi täydentää puuttuvat osat edeltäneisiin oppimis- ja tiedonkäsityksiin. (Patrikainen 1997, 80–82.)

Konstruktivistisen oppimiskäsityksen lähtökohtana on oppijan oma tiedonprosessointi, ajattelu ja kokonaisuuden painottaminen. Oppiminen ja ymmärtäminen riippuvat tilanteesta rakentuvasta tulkinnasta, joka on sidottu oppilaan omiin teorioihin ja käsityksiin, joten oppimisen luonne on subjektiivinen ja persoonallinen. Oppimistilanteessa oppiminen ja tieto ovat aina sidoksissa siihen toimintaan, kontekstiin ja kulttuuriin, jossa tieto opitaan ja jossa sitä käytetään, ja oppija on uuden tiedon etsijä. Oppiminen nähdään aktiivisena prosessina, jossa oppija konstruoi rakennemallin tiedosta ja tulkitsee sitä edeltävästä kokemuksestaan käsin. (Patrikainen 1999, 8, 58, 154–155.) Opettajalta se edellyttää apua oppilaan sisäisen todellisuuden rakentamisessa, mikä tarkoittaa oppilaan henkisen kasvun tukemista, itsetuntemukseen ja eheään itsetuntoon sekä sosiaalisiin ja yhteistoiminnallisiin taitoihin ohjaamista. Kasvatuksen tavoitteeksi muodostuu oppilaan realistinen minäkuva, terve itsearvostus ja ehjä maailmankuva. Kaikki edellä mainittu on yhteydessä arvoihin ja arvostuksiin, joiden suhteen tarvitaan arvo-osaamiseen ja eettisiin valintoihin ja päätöksiin ohjaamista. Opettajan rooli muuttuu perinteisestä opettajasta ja tiedon siirtäjästä oppimisprosessin ohjaajaksi ja oppimisympäristön suunnittelijaksi. Oppimistilanteessa korostuvat sosiaalinen vuorovaikutus, ihmisten keskinäiset suhteet ja oppijan ja opittavan kohteen interaktio, jolloin työtavoilla on suuri merkitys sille, mitä ja miten opitaan. Toisaalta oppimisprosessissa korostuu oppilaan aktiivinen rooli oman

tietorakenteensa jäsentäjänä. Oppilaan käsitykset ohjaavat havainnointia ja tulkintaa ja oma kokemushistoria vaikuttaa uuden oppimiseen sen ohjaamisen keinojen kautta. (Enkenberg 1998, 162; Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 10; von Wright 1994, 17–18.)

Deweyn (1899/1934) progressiivinen pedagogiikka pohjautuu konstruktivistisille näkemyksille ja tekemällä ja refleктоimalla oppimiselle ja sen voidaan katsoa olevan yksi olennaisimmin pedagogisen draaman syntyyn ja kehitykseen vaikuttaneista teorioista, Kolbin kokemuksellisen oppimisen rinnalla. Dewey näkee ihmisen aktiivisena ja uteliaana toimijana ja oppimisen ongelmanratkaisuna. Uusista tilanteista viriää aiemmin opittua koskevia odotuksia ja testattavia hypoteeseja. Toimintaa ja sen tuloksia koskevan reflektion pohjalta oppija rekonstruoi aikaisempia käsityksiään ja tietojaan, muodostaen siten oppimisen ytimen. Deweyn kolme pääajatusta ovat, että opetus on ankkuroitava oppijan arkitodellisuuteen, parhaiten oppimista tapahtuu oppijalle itselleen heräävien ongelmien ja niiden ratkaisemisen kautta, ja että oppijan aktiivisuudella on etenkin tiedonhaussa keskeinen merkitys. Olennaiseksi muodostuu se, mitä tehdään ja miten toiminta liitetään osaksi kokonaisprosessia. (von Wright 1994, 12–13.)

Sosiokulttuurinen oppiminen korostaa oppimisen sosiohistoriallista ja kommunikatiivista perspektiiviä. Sen mukaan yksilö oppii ottamalla osaa ihmisten väliseen kommunikaatioon ja vuorovaikutukseen. Tieto on ensin olemassa ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa. Seuraavassa vaiheessa yksilö sisäistää tiedon ja luo sille omat merkityksensä ja käsitteensä. Näin tieto tulee osaksi yksilön ajattelua. Myöhemmin uudet käsitteet ilmenevät uusissa kommunikatiivisissa yhteyksissä. Sosiokulttuurisen näkökulman ydin on nimenomaan yksilön ja kollektiivin välisessä vuorovaikutuksessa. (Sosiokulttuurisesta oppimisesta ks. esim. Vygotsky 1934/1986; 1978: Bruner 1990; Cole 1998.)

### 2.2.2 Yhteiskunnan kehityksen vaikutus opetussuunnitelmaan ja kasvatustavoitteisiin

Yhteiskunnan kehitys sekä arvojen ja näkemysten muutokset ovat vaikuttaneet vallitseviin ihmis- ja oppimiskäsityksiin sekä kasvatustavoitteisiin. Vuosisadan vaihteessa Suomi muuttui agraariyhteiskunnasta teollisuusyhteiskunnaksi, minkä seurauksena koulutus joutui

vastaamaan teollistuvan yhteiskunnan haasteisiin. Lähtökohtana oli ihmisen toiminnan suunnittelu, ohjaaminen ja valvonta, mikä johti opetuksen suunnittelussa kontrolloivaan ohjaukseen, jolla pyrittiin opetuksen ja oppimisen entistä suurempaan tehokkuuteen ja tuloksellisuuteen. Tällaista ihmis- ja oppimiskäsitystä vastasi behavioristinen pyrkimys muuttaa inhimillistä käyttäytymistä. Opetuksen ja oppimisen kohteena oleva todellisuus ja ympäristön rakenteet pilkottiin oppituntirakennelmiksi, joiden näkyvä ilmentymä oli oppiainekohtainen lukujärjestys. Valvonta ja taloudellinen tehokkuusvaatimus johtivat suuriin oppilasryhmiin, joten luokahuoneopetusjärjestelmä oli kehittynyt. (Patrikainen & Myller 1998, 186.)

Opetussuunnitelmat 1950-luvulla pyrkivät kasvattamaan käytännöllisessä elämässä selviäviä, yhteiskunnallisesti ja ammatillisesti sivistyneitä ihmisiä sekä kansanvaltaisia, yhteiskunnan henkisesti vapaita ja yksilöllisiä jäseniä. Niinpä 1960-luvulla sivistysvaliokunta esitti eduskunnalle hyväksyttäväksi toivomuksen ryhtyä kiireellisiin toimenpiteisiin peruskoulun uudistamiseksi yhtenäiskouluperiaatteen mukaisesti. Uudistusta perusteltiin yhteiskunnassa tapahtuneilla muutoksilla, jotka vaativat koulutuksen tason parantamista, yhteiskunnan ja työelämän ihmisille asettamalla entistä suuremmilla vaatimuksilla, tekniikan ja luonnontieteen kehityksellä sekä vallitsevan koulun epäoikeudenmukaisuudella ja kykenemättömyydellä vastata vaatimuksiin. Laajan keskustelun jälkeen eduskunta hyväksyi esitetyt toivomukset 22. 11. 1963. (Peltonen 1979, 17.)

Yhteiskunnan tavoitteena 1970-luvulla oli kasvattaa oppilaistaan isänmaan ja ihmiskunnan vastuullisia, persoonallisesti omaleimaisia jäseniä. Koulunuudistus alkoi eduskunnan vuonna 1970 hyväksymällä peruskouluasetuksella ja samana vuonna valmistuivat myös peruskoulun opetussuunnitelmat. Syksyllä 1972 peruskoulu alkoi toimia Lapissa laajentuen vähitellen koko maahan ja saavuttaen viimeksi Helsingin seudun syksyllä 1977. Koulutuskomitean työ valmistui 1973. Sen tehtävänä oli ollut arvioida ja suunnitella koulua ja sen toimintaa yhteiskunnan kokonaisvaltaisen kehityksen osana. Näin koulutus kytkettiin tietoisesti ja suunnitelmallisesti muuhun yhteiskuntaan, mikä heijastelee voimakkaasti marxilaisia näkemyksiä. (Peltonen 1979, 18; peruskouluasetus 26. 6. 1970/443; peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietinnöt I ja II, KM 1970: A4 ja A5; KM 1973: 52; Kouluhallituksen asiakirjojen mukaan.)



Vuoden 1985 peruskoulun opetussuunnitelma asetti kasvatustavoitteekseen tasapainoisen, hyväkuntoisen, vastuuntuntoisen, itsenäisen, luovan, yhteistyökykyisen, rauhantahtoisen ihmisen ja yhteiskunnan jäsenen. Nykyisin voimassa oleva opetussuunnitelma vuodelta 1994 taas asetti ihanteekseen sosiaaliseen kanssakäymiseen ja yhteistyöhön kykenevän, yleissivistyksen ja opiskeluvälmiudet omaavan yksilön, jolla on jatko-opintojen ja ammatinvalinnan kannalta tarpeelliset valmiudet. (Patrikainen 1999, 7.) Kivistö (1994) toteaa lisäksi, että ihmisen henkisessä evoluutiossa keskeistä tulee olemaan eettisiin ratkaisuihin pystyvän osan voimistuminen, ”sillä maapallon ongelmat ovat, ja tulevat olemaan, perusluonteeltaan eettisiä”. (Kivistö 1994, 10.) Tulevaisuudentutkijat pyrkivät ennustamaan tulevaisuuden kasvatustarpeita ja -ihanteita. He näkevät, että koulun olisi valmistettava oppilaita muutoksessa elämiseen ja että irrallisen tietojenhankinnan sijasta olisi painotettava taitojen, ajattelun ja ongelmanratkaisukyvyyn kehittämistä, innovointia ja kyseenalaistamista. (Patrikainen & Myller 1998, 189–190.) Mikkosen mukaan keskeiseksi näyttää muodostuvan lisääntyvän tietotulvan käsittelytaito, luovuus, joustavuus, itseohjautuvuus ja omaehtoinen itsenäinen ajattelu (Mikkonen 1998, 276).

Viime vuosikymmenien kasvatustavoitteissa on selvästi ollut huomattavissa painopisteen siirtyminen naturalismista ja marxilaisuudesta takaisin humanismiin. Tieteellisen tiedon ja yhteiskunnallisen aktiivisuuden asemesta painotetaan kasvatuksen henkistä puolta, sosiaalisuutta ja luovuutta. Tämä on vaikuttanut suoraan myös opetus- ja oppimiskäytäntöihin kyseenalaistamalla perinteiset käsitykset tiedosta ja sen hankkimismenetelmistä, toteamalla puutteellisiksi koulun antamat taidot ja arvioimalla uudelleen käsitykset oppimisesta ja sen tukemisesta. (Enkenberg 1998, 158.) Tuotanto ja työelämä nyky-yhteiskunnassa vaativat ajattelu- ja työsuorituksia, jotka laadullisesti eroavat mekanisoidun teollisuustuotannon vaatimuksista. Automaatio ja tietotekniikka ovat ohjanneet yhä useampia ihmisiä ihmissuhde- ja palveluammatteihin, joiden työnkuva edellyttää täysin erilaista koulutusta kuin teollisuusyhteiskunta. Tästä on syntynyt tarve koulutusjärjestelmän laadulliseen kehittämiseen eli teoreettisen tiedon ja monipuolisen ammatillisen asiantuntemuksen lisäämiseen. Näihin tavoitteisiin pyritään kognitiivisen psykologian pohjalta. (Patrikainen & Myller 1998, 186.)

Konstruktivistinen oppimiskäsitys painottaa joustavuutta ja oppijan valmiuksien korostamista opetuksessa. Patrikainen (1999) on luonut oman näkemyksensä siitä, millaista

oppimisen nykypäivän koulussa tulisi olla. Hänen mukaansa liiallisen tietojenhankinnan sijasta on painotettava enemmän taitojen, ajattelun ja ongelmanratkaisukyvyyn kehittämistä, innovointia ja kyseenalaistamista, sillä tulevaisuudessa keskeistä ei ole asioiden muistaminen ja mieleen palauttaminen vaan opitun soveltaminen. Oppimisympäristöltä edellytetään, että muutoksen kokeminen olisi mahdollista, koska muutoksissa tarvittavien valmiuksien oppiminen edellyttää muutosten kokemista eli niiden simulointia ja ennalta elämistä. Opetussuunnitelman on simuloitava todellisuutta riittävän kompleksisella tasolla, koska vain siten se riittävän haasteellisesti inspiroi oppilaiden ja opettajan ajattelua. Oppimistilanteen kompleksisuus taas on edellytyksenä sille, että opitaan hyväksymään ympärillä esiintyvä kompleksisuus ilmiöiden olennaisena piirteenä. Uusiin opetussuunnitelmiin tulisi kuulua opetussisällöt, opetusmenetelmät ja tarkoitetut ja kirjoitetut opetustavoitteet sekä koulukulttuuriin kuuluvat käytänteet. (Patrikainen 1999, 8; Patrikainen & Myller 1998, 187.)

### 2.3 Yhteenveto pedagogisen perustan muutoksista

Yhteiskunnalliset muutokset muovaavat kasvatuksellista ajattelua koulumaailmassa ja sen ulkopuolella. Kunkin ajan näkemys ihmisyydestä, oppimisesta ja tiedon luonteesta ovat perustana opetussuunnitelman muutoksille. Opetussisältöjä vaihdellaan ja painotetaan suhteessa kehittyvään ajankuvaan, esiintyviin tarpeisiin ja vaatimuksiin.

Tutkimuksen kattaman ajanjakson alkuaikoina suomalaisessa koulutuksessa pyrittiin kehittämään yksilöä taidollisesti, tiedollisesti ja myös henkisesti. Hiljalleen kasvatusta alettiin kuitenkin nähdä yhä enemmän yhteiskunnallisia pyrkimyksiä toteuttavana toimintana. Yksilöä pyrittiin kehittämään monipuolisesti ja kokonaisvaltaisesti palvelemaan kansakunnan tarpeita. Suomalainen yhteiskunta oli muuttunut ja taloudelliset-sosiaaliset seikat huomioitiin myös koulutuksen saralla. Arvomaailma oli siirtynyt korostamaan tietoa ja tuottavuutta taitojen ja henkisen rikkauden sijasta.

Viime vuosikymmeninä samansuuntainen kehitys kasvatuksessa on jatkunut, mutta tiedollisen osaamisen lisäksi on alettu korostaa myös yksilön luovuutta sekä sosiaalisia ja vuorovaikutuksellisia taitoja. Maailma globalisoituu ja ihmisiltä edellytetään kykyä

sopeutua uusiin, ennakoimattomiin tilanteisiin. Tämä on huomioitu myös koulussa ja opetussuunnitelmissa, joissa on yhä enemmän ryhdytty korostamaan oman ajattelun ja opitun soveltamisen merkitystä.

Koulutus vastaa yhteiskunnan sille asettamiin vaatimuksiin, mutta viive on usein huomattava. Muutokset opetussuunnitelmissa ja -sisällöissä edellyttävät pitkällisiä prosesseja, kokeiluja ja byrokraattisia kiemuroita päättävien elinten tasolla. Ympäröivän maailman kehitys jatkuu kuitenkin koko ajan huolimatta kasvavasta välimatkasta opetuksesta huolehtiviin laitoksiin. Tämä viive tarpeen havaitsemisen ja siihen vastaamisen välillä selittää ainakin osaltaan sitä, miksi muutokset koulumaailmassa tuntuvat tapahtuvan hyvin hitaasti.

### 3 PEDAGOGINEN PERUSNÄKEMYS

#### 3.1 Draaman humanistis-holistinen ihmiskäsitys

Draamassa ihmistä lähestytään humanistis-holistisen ihmiskäsityksen pohjalta eli tarkastellaan ihmistä kokonaisuutena, jota ei voi irrottaa kontekstista, kulttuurista, kielestä eikä historiasta. Ihmisessä mielletään olevan eri ulottuvuuksia, kuten psyykkinen, henkinen ja kehollinen ja hänen olemassaolonsa ymmärretään suhteutuvan aina sen hetkiseen todellisuuteen (Rauhala 1993, 100). Ihminen on siis, Lehtovaaraa (1994) lainaten, kaikissa tilanteissa läsnä juuri sellaisena kuin hän kussakin elämäntilanteessa kokonaisuutena on. Siitä seuraa olennaisen tärkeä huomio, että huomioimalla ihmistä vaillinaisesti eli jättämällä kokonaisuudesta huomioimatta jokin alue tai aspekti, kohtaa ihminen toisen vain osaksi. (Lehtovaara 1994, 18.)

Humanismi korostaa minän asemaa ihmisen kehityksessä ja elämässä. Minään liittyy ihmiselle luonteenomaisia mahdollisuuksia, jotka toteutuvat tai jäävät toteutumatta. Tämä käsitys tähdentää yksilön ainutlaatuisuutta ja luovuutta itsen toteuttamisessa sekä

arvostelea kulttuurin ja perinteisen kasvatuksen pakkopaitaa. (Rauste-von Wright & von Wright 1998, 136–137.) Draama pyrkii kehittämään ihmisen minää monipuolisesti, niin emotionaalisesti, fyysisesti, älyllisesti, luovasti kuin sosiaalisestikin. Yksilön eettistä ja esteettistä elämänasennetta sekä myönteistä suhtautumista yksilöä, ryhmää, yhteiskuntaa ja eri kulttuureita kohtaan pyritään myöskin harjaannuttamaan. (Grönholm 1994, 7.)

### 3.2 Draaman humanistis-konstruktivistinen oppimiskäsitys

Humanistis-konstruktivistinen oppimiskäsitys korostaa oppimiskokemusten reflektointia ja itseohjautuvaksi kasvamista. Humanistisesta psykologiasta inspiroitui Kurt Lewin, joka loi mallin oppimisen nelivaiheisesta prosessista. Tuohon malliin ja ideaan ankkuroituu myös kokemuksellinen oppiminen, jonka kärkihahmo Kolb (1984) toteaa oppimisen koostuvan konkreettisesta kokemisesta eli henkilökohtaisista kokemuksista ja tunteista, abstraktista käsitteellistämisestä eli systemaattisesta ajattelusta ja ongelmanratkaisusta, reflektiivisestä havainnoinnista eli kokemusten ja tilanteiden refleктоimisesta sekä aktiivisesta kokeilusta eli käytännön toiminnasta ja ihmisiin tai tilanteisiin vaikuttamisesta. Oppijan keskeinen rooli prosessissa korostuu, kun taas opettaja nähdään pelkkänä oppimisen fasilitaattorina (Kolb 1984, 68–69; Rauste-von Wright & von Wright 1998, 137–138, 157).

Uutta pedagogista käytäntöä tukevat monien tutkijoiden mielestä parhaiten humanistisen ja konstruktivistisen oppimiskäsityksen periaatteet. Humanistiselle ajattelulle on ominaista se, että koulukasvatuksen tärkeimmäksi tavoitteeksi nimetään oppilaan itsetunnon ja minäkäsityksen kehityksen tukeminen. Draaman tavoitteena on kehittää lasta monipuolisesti sekä yksilönä että sosiaalisena ja yhteisöllisenä olentona. Kasvatuksellisia tavoitteita ovat lapsen yksilöllinen kehitys, mielikuvituksen kehittäminen luovan toiminnan kautta, lasten tunnemaailman ja persoonallisuuden kehittäminen tiedollisten valmiuksien rinnalla, sosiaalinen kehitys sekä ryhmän jäsenenä toimimaan oppiminen. (McGregor, Tate & Robinson 1991, 10.) Näin voidaan huomata, että draaman taustalla vaikuttaa voimakkaasti humanistis-konstruktivistinen ajattelu.

Konstruktivistisissa oppimisprosesseissa tärkeimmäksi kohoavat oppijan kokemukset ja elämykset ja niiden reflektointi. Oppimistavoitteet tulisi asettaa siitä

lähtökohdasta käsin, että ne tukevat oppilaan henkistä kasvua ja omien mahdollisuuksien toteuttamista. Oppilaan oma vastuu ja vallan lisääntyminen korostuvat niin tavoitteiden asettelussa, opetus-oppimisprosessissa kuin arvioinnissakin. Opettajan rooli on olla oppimisen tukijana ja helpottajana sekä oppilaan kasvun auttajana, jolloin samalla korostuu myös toiminnan sosiaalinen puoli, mikä puolestaan korostaa yhteistoiminnallista oppimista. (Korpinen 1996, 75–76; Lautala 1999, 7.) Draamassa oppimisen nähdään tapahtuvan reflektiossa, jolloin osallistujat saavat mahdollisuuden ajatella ja pohtia, mitä he ovat tehneet ja mitä on tapahtunut. Pohdinnassa äskeinen kokemus, koettu tunne, käsitellään ja yritetään ymmärtää. Näin tunteesta saadaan muodostetuksi näkemys, joka voidaan ottaa käyttöön oikeassa elämässä. (Wagner 1976, 21.) Pohdiskelu on draamassa erittäin tärkeää koska draama on ajattelua toiminnan avulla. Tämä reflektointi, kokemusten ja tunteiden tutkiskelu, voi tapahtua draamaprosessin aikana tai vasta sen jälkeen. Olennaista on, että prosessi käydään läpi ja puretaan ja käsitellään syntyneet merkitykset. Tämän refleктоimisen alkuunpanijana ja katalysaattorina opettajalla on tärkeä rooli. (Østern 1994, 71.)

Draamassa, kuten nykyisessä oppimiskäsityksessä, korostuu holistisuuden periaate, jossa ongelmia käsitellään luonnollisissa, laajoissa yhteyksissä. Keskeinen käsite on struktuuri, joka muodostuu perusideoista ja -käsitteistä ja niiden välisistä suhteista. Peruskäsitteiden ymmärtäminen ja hallitseminen tarkoittaa sitä, että käsitteitä kyetään käyttämään yhä monimutkaisemmissa yhteyksissä. Tämä edellyttää myös yksityiskohtien ja yksinkertaisten käsitteiden ja tietojen hallintaa. (Hirsjärvi & Remes 1988, 121.) Ihmisen kehittymistä holistiseen oman ajattelun, oppimisen ja elämän itseohjautuvaan hallintaan on mahdollista edesauttaa tukemalla alkuopetuksesta lähtien oppilaan reflektiivisyyttä sekä metakognitiivisia ja strategisia taitoja, jotka kaikki ovat draamassa harjoiteltavia osa-alueita (Mäkinen 1998, 103–105).

Humanistisessa oppimiskäsityksessä painotetaan oppilaan kehittymistä kokonaisvaltaiseksi, eheäksi ihmiseksi, oman elämän subjektiksi. Se korostaa ihmisen yksilöllisyyttä ja itsemääräämistarvetta. Oppimista ja toimintaa ohjaavat oppijan omat motiivit ja opettaja toimii auttajana tavoitteiden selvittämisessä ja työskentelyn jäsentämisessä, pyrkien luomaan suotuisia oppimistilanteita ja -ympäristöjä. Suhde on oppijan oppimista ja ihmisenä kasvamista ohjaava ja tukeva ja oppijan omaa arvomaailmaa

ja autonomiaa kunnioitetaan oppimis- ja kasvuprosessissa. (Patrikainen 1999, 153.) Draama toteuttaa nimenomaan kokonaisvaltaisen oppimisen ideaa huomioimalla oppimisprosessissa ihmisen holistisesti, kaikenkattavasti. Jokainen osallistuja, oppija, on itse vastuussa oppimisestaan. Draamatyöskentelyssä omakohtainen kokeminen ja emootiot ovat erottamaton osa oppimisprosessia, samoin kuin sosiaalinen vuorovaikutus. Vuorovaikutuksen ja kommunikation korostuminen onkin nostamassa nykyaikaisen draamaopetuksen keskeiseksi näkemykseksi sosiokulttuurisen oppimiskäsityksen.

#### 4 DIDAKTINEN AJATTELU

Draaman didaktisen ajattelun yhteydessä tarkastellaan ensin tutkivaa oppimista, joka perustuu Hakkaraisen, Longan ja Lipposen (1999) ajatuksiin oppimisen ja tiedon luonteesta. Toiseksi tutustutaan Kolbin (1984) kokemuksellisen oppimisen malliin.

##### 4.1 Tutkiva oppiminen

Hakkarainen, Lonka ja Lipponen (1999) esittävät mallin tutkivasta oppimisesta, jonka mukaan oppimisprosessi on oppimisen ja tiedonrakentelun välinen vuorovaikutussuhde. Mallissa korostetaan yhteisöllistä oppimista. Sen mukaan työskentely, jossa pyritään käsitteellisten luomusten kehittämiseen, johtaa yksilön käsittemerkitysten kasvuun. Parhaimmillaan tästä seuraa käsitteellisiä muutoksia sekä yksilön että yhteisön tasolla. Oppimiselle ja tiedonrakentelulle on yhteistä tietoon ja ymmärrykseen liittyvien käsitteellisten tai tiedollisten ongelmien ratkaiseminen. Tutkivassa oppimisessä ongelman ratkaisemisen nähdään johtavan käsitteellisiin luomuksiin ja muutoksiin. (mts. 1999, 199.)

Kun ihminen ratkaisee ymmärtämiseen liittyviä eli käsitteellisiä ongelmia, hän samalla synnyttää uusia ajatuksia. Näiden uusien ajatusten avulla voidaan luoda uudenlaisia käsitteellisiä luomuksia. Tutkiva oppiminen perustuukin ajatukseen, jonka mukaan uuden

tiedon luominen psykologisella tasolla on samanlainen prosessi kuin aikaisemmin luodun tiedon ymmärtäminen. Molemmat ovat tekemisen ja soveltamisen prosesseja. Oppiminen käsitetään parhaimmillaan uutta tietoa ja ymmärrystä synnyttävänä tutkimusprosessina. Tutkivassa oppimisessa olennaista on tiedon käsittely toiminnan kohteena. Tämä on aina tietoista ja tavoitteellista toimintaa, jossa pyritään ymmärtämään ja selittämään tutkimuksen kohteena olevaa ilmiötä tekemällä siitä ”edustava käsitteellinen luomus”. (mts. 200–201.)

Tutkivassa oppimisessa korostetaan yhdessä oppimista eli oppimisyhteisöä. Jokaista yksilöä kannustetaan omien ajatusten esittämiseen ja sosiaaliseen vuorovaikutukseen toisten, oppimisprosessiin osallistuvien kanssa. Myös älyllisen toiminnan puitteissa pyritään työnjakoon. Yksilöllisen tietämisen ja kulttuuritiedon välisellä rajankäynnillä on prosessissa tärkeä rooli. Olennaiseksi muodostuu omien uskomusten oikeuttamiseen ja niiden perusteluun liittyvien ongelmien analysointi. Sen vuoksi jokaisen oppijan on tärkeää oppia erottamaan itse muodostamansa käsitykset niitä tukevista todistusaineistoista ja perusteluista. Opettajalla tai ohjaajalla on ratkaiseva merkitys tutkivan oppimisen onnistumiselle. Opettaja ei ole tiedon siirtäjä vaan hänen tehtävänä on ohjata oppijoita syvemmälle ilmiöiden ymmärtämisessä. Hän myöskin rohkaisee heitä tuottamaan omia käsitteellisiä luomuksia. (mts. 201–205.)

Tutkiva oppiminen koostuu useasta osatekijästä, joilla kaikilla on olennainen merkitys oppimisprosessin onnistumiselle. Ensimmäinen on opetuksen ankkurointi. Tämä tarkoittaa sitä, että käsitteillä oleva ongelma kiinnitetään oppijoiden aikaisempiin tietoihin ja kokemuksiin. Ongelmien tulisi liittyä oppilaiden elämysmaailmaan, koska vain silloin he voivat tuntea työskentelyn ja oppimisen merkityksellisenä. Tämä auttaa heitä myös ymmärtämään ongelmaa sekä sitoutumaan ja motivoitumaan sen ratkaisemiseen. Edellytyksenä tutkivalle oppimiselle on ongelmalähtöisyys. Uutta tietoa ei sellaisenaan pyritä sulauttamaan aiempiin tietorakennelmiin vaan tietoa konstruoidaan ongelmien ratkaisemisen ja selitysten arvioimisen kautta. Ongelma kohdataan asiana, joka täytyy tiedon avulla selittää. (mts. 202–203.)

Toinen keskeinen osatekijä on selittämiseen tähtäävä tutkiminen. Oppijat pyrkivät luomaan omia teorioita tutkimuksen alaisista ilmiöistä. Tavoitteena tässä vaiheessa on rohkaista oppijoita sanallistamaan tekemiään tulkintoja ja selityksiä. Kriittinen arviointi on prosessi, jossa oppija arvioi kriittisesti oman tutkimusprosessinsa edistymistä ja asettaa

uusia tavoitteita. Jokaisen prosessiin osallistuvan oppijan tulee tähdätä oppimisyhteisön luomien teorioiden kehittämiseen nostamalla esiin mahdollisia epäselvyyksiä ja puutteita. Työskentelyn tämä vaihe edellyttää sitoutumista rakentavaan vuorovaikutukseen kaikkien prosessiin osallistuvien kanssa. (mts. 203–204.)

Tutkivan oppimisen tarkoituksena on synnyttää uutta ymmärrystä ja tietoa. Näin ollen prosessiin liittyy aina tiedon hakeminen erilaisista lähteistä. Erityisen suureksi kohoaa selittävän tiedon merkitys, sillä se auttaa ymmärtämään tutkittavaa ilmiötä. Tutkimuksen aikana kaikki osaprosessit ovat jaettavissa oppimisyhteisön jäsenten kesken. Näin pyritään ohjaamaan oppijat rakentamaan uusia ajatuksia toistensa kehittämien käsitysten varaan. Eräs yhdessä oppimisen vahvuuksista piileekin juuri siinä, että yhteisö on aina enemmän kuin osiensa summa. Tyypillistä tutkivalle oppimiselle on asiantuntijuuden jakaminen eli se, että tiedon kehittyminen on koko yhteisön vastuulla. (mts. 204.)

Draamassa toteutetaan hyvin pitkälle tutkivan oppimisen periaatteita. Lähtökohtana oppimisprosessissa ovat oppijoiden omat kokemukset ja tutkittavien ilmiöiden kiinnittyminen osallistujien elämään. Sitä kautta oppilaat saadaan sitoutumaan toimintaan ja kokemaan työskentely kiinnostavaksi. Draamaprosessit perustuvat lähes poikkeuksetta yhteistyöhön, joten oppimisyhteisön ja sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitys korostuu. Eräs perimmäisistä tarkoituksista on käsitteiden luominen ja oppijoiden käsityksmaailmojen laajentaminen. Tämä tapahtuu sekä uuden tiedon hankkimisen että jokaisen osallistujan aikaisempien tietojen ja kokemusten jakamisen kautta. Ohjaajalla on draamassa mahdollistajan, rohkaisijan ja eteenpäin auttajan rooli.

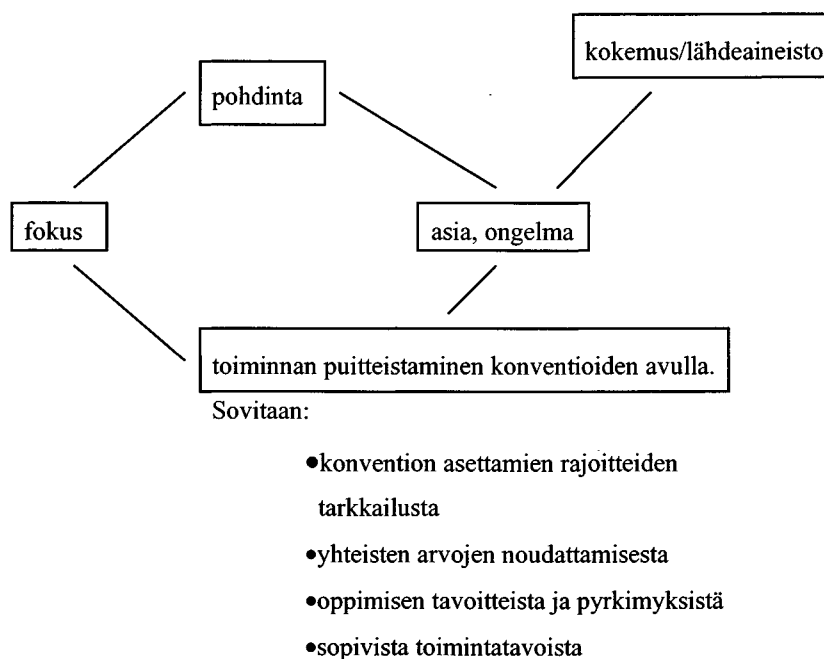
#### 4.2 Kokemuksellinen oppiminen

Kuten aikaisemmin on esitetty, nykyisin vallalla oleva oppimiskäsitys korostaa toiminnallisuutta ja kokemuksellisuutta eli oppijan aktiivista roolia oppimistapahtumassa. Tämä onkin varmaan eräs seikka, joka on vaikuttanut draaman koko ajan kasvavaan suosioon koulussa. Nykykäsityksen mukaan oppimisessa korostuu sosiaalinen vuorovaikutus, missä ihmisten väliset suhteet sekä oppijan ja opittavan asian välinen



interaktio ovat hyvin tärkeitä. Tämä lisää entisestään opetusmenetelmien merkitystä. (Lintunen, J. 1995, 109.)

Pohjoismaiseen draamapedagogiikkaan ovat suuresti vaikuttaneet Newcastle'n koulukunnan edustajat D. Heathcote ja G. Bolton, joista jälkimmäiseltä Jonothan Neelands on erityisesti saanut vaikutteita. Hän näkee oppimisen syklisenä prosessina, Kolbin kokemuksellisen oppimisen mallin tavoin. Neelands (1995) esittää oppimisprosessimallinsa (kuvio 2) lähtökohtana teatterin ja draaman keinot. Oppijan aikaisempia kokemuksia syvennetään lähdemateriaalien avulla ja näin päästään siihen oppimisasiheeseen, johon halutaan perehtyä tarkemmin. Opettaja ja oppija keskustelevat aiheesta ja oppimisen tavoitteista sekä sopivat yhteisistä pelisäännöistä tehden oppimissopimuksen. On mahdollista myös miettiä sopivia työtapoja ja tekniikoita eli konventioita. Draaman työtapoja ja työskentelyssä syntyviä ajatuksia, mielikuvia ja keksintöjä käytetään hyväksi työskenneltäessä opiskeltavan aiheen parissa. Työskentelyvaiheen jälkeen keskustellaan ja pohditaan kokemuksia ja sitä, mitä opittiin. Pohdiskeluista nousee usein seuraava kiinnostava oppimisasihe. (Neelands 1995, 70–83.)



KUVIO 2. Teatteri oppimisprosessina Neelandsin mukaan

Yhteistä Kolbin ja Neelandsin oppimismalleille on oppimisen prosessimaisuus, kokemukseen perustuminen, ongelmanratkaisu, holistisuus ja vuorovaikutus. Draamassa, kuten kokemuksellisessa oppimisessä, lähdetään liikkeelle välittömästä omakohtaisesta kokemuksesta, josta edetään pohdinnan kautta ilmiön käsitteellistämiseen ja aktiiviseen toimintaan sekä luodaan perusta uudelle oppimiselle. Yhteistä on myös opettajan rooli oppimisen ohjaajana. Opettaja toimii oppimisen tukijana, avustajana ja palautteen antajana (Kolb 1984, 42; Neelands 1984, 2–4; 1995, 71,73.)

Draama voidaan nähdä kokemuksellisen oppimisen menetelmiä yhdistävänä tekijänä, jonka avulla käsiteltävät asiat on mahdollista saada linkittymään toisiinsa ja suuremmiksi kokonaisuuksiksi. Niinpä draama tarjoaakin käyttöömmme oivan tavan toteuttaa nykyistä valtakunnallista opetussuunnitelmaamme. Kokonaisvaltaisena ja toiminnallisena metodina se toimii eheyttäjänä mahdollistaen suurten teemallisten kokonaisuuksien käsittelemisen. (Lintunen 1995, 109.)

## 5 DRAAMA KÄYTÄNNÖN TOIMINTANA

Draama on laaja kenttä, jossa vaikuttavat useat erilaiset menetelmät. Kaikille on yhteistä se, että ne käyttävät hyväkseen teatterin peruselementtejä: fokusointia, jännitettä, metaforaa, rituaaleja, kontrasteja, symboleita, aikaa, tilaa ja rooleja. Nykyään puhutaan 'esteettisestä kahdentumisesta' draaman oppimispotentialina. Oppija toimii roolissa työsteessä roolihahmoaan ja muotoa. Toisaalta hän samanaikaisesti suunnittelee roolin ilmaisua omana persoonanaan. Draama perustuu siis fiktion rakentamiselle, jota rakennetaan sekä faktuaalisesta että fiktiivisestä persoonasta käsin. (Østern 2000a, 7.) Seuraavaksi tarkastellaan, millaisia päämääriä draamalle asetetaan ja miten ja miksi sitä koulussa käytetään.

### 5.1 Draaman tavoitteet

Draaman tavoitteena Grönholmin (1994) mukaan on kehittää lasta emotionaalisesti, fyysisesti, älyllisesti, luovasti ja sosiaalisesti. Sen avulla pyritään kehittämään lapsen eettistä ja esteettistä elämänasennetta sekä myönteistä suhtautumista yksilöä, ryhmää, yhteiskuntaa ja eri kulttuureita kohtaan. Tavoitteena on myös saada lapsi ymmärtämään tehtyjen valintojen sekä tunteiden, ilmiöiden ja vuorovaikutussuhteiden merkitys. Lapsen monipuolisen ilmaisun ja vuorovaikutustaitojen kehittymistä pyritään rohkaisemaan. (Grönholm 1994, 7.) O'Neill ja Lambert esittävät, että draaman ensisijainen tavoite on oppilaiden ymmärryksen lisääminen suhteessa ihmisen käyttäytymiseen, heihin itseensä ja maailmaan, jossa he elävät. Tähän liittyvät muutokset tavanomaisissa ajattelutavoissa, tunteissa ja käyttäytymisessä. (O'Neill & Lambert 1982, 13.) Laakso nimeää draamapedagogiikan tavoitteiksi itseilmaisun, myönteisen minäkuvan sekä ryhmätoiminnallisten kykyjen kehittymisen ja itseluottamuksen lisääntymisen (Laakso 1994a, 21).

Draamapioneeri Dorothy Heathcote vakuuttaa draamatyöskentelyn avulla saavutettavan monenlaisia tavoitteita. Hänen mukaansa abstraktit asiat muuttuvat

konkreettisiksi ja ymmärrettäviksi, ja oppilas oppii ymmärtämään tosiasioita. Hän huomaa, että hänellä on yhteisiä piirteitä muiden ihmisten kanssa. Hänen arvomaailmansa selkiytyy, ja hän ymmärtää vastuun merkityksen. Samalla kehittyy erilaisuuden ja erilaisten ideoiden sietokyky ja luokan sosiaaliset taidot paranevat. (Wagner 1976, 226.)

Mitä draaman kautta sitten saavutetaan? Ensinnäkin, koska draamatyöskentely on yleensä prosessimaista, opitaan prosessimaiseen toimintaan eli pitkäjänteisyyteen. Lisäksi opitaan ymmärtämään vieraitakin aiheita, teemoja ja asioita niiden “näyttelemisen”, kokemisen kautta. Opitaan myös osallistumaan esitykseen ja nauttimaan siitä sekä kokemaan muiden tekemää draamaa. Tämä tarkoittaa sitä, että myös katsoja kokee uusia asenteita ja tunteita esittäjän välityksellä eli ikään kuin muiden tuntemana. (McGregor ym. 1991, 25.) Draama onkin kasvatuksellisen prosessin tärkeä osa ja oppimisympäristö sekä oppilaille että opettajalle. Yhdessä työskentelemällä on kaikkien mahdollista kehittyä tiedollisesti ja taidollisesti ja lisätä ymmärrystä itsestä ja maailmasta, jossa elämme. (Woolland 1995, 233.)

Draaman on väitetty edistävän ainakin neljänlaista oppimista. Näitä oppimisalueita ovat sisäinen oppiminen, jolla tarkoitetaan muun muassa ongelmanratkaisutaitojen, keskittymisen, tietoisuuden ja minäkäsityksen kehittymistä, ulkoinen oppiminen, jota tapahtuu käytettäessä draamaa välineellisesti muiden aineiden opiskeluun eli esimerkiksi historian tai kirjallisuuden tuntemuksessa, esteettinen oppiminen, joka käsittää tuntemisen laadun ja intuition, sekä taiteellinen oppiminen, joka tarkoittaa teatterin luomisen taitoja. (Courtney 1989, 13–14.)

## 5.2 Draaman keinot opetuksessa

Suomen koululaitoksessa draama ei ole saavuttanut itsenäisen oppiaineen statusta opetussuunnitelmassa sitten vuoden 1981, jolloin se siirrettiin koulukohtaisten valinnaisten aineiden joukkoon. Sen tulisi olla taideaineen asemassa, mutta tällä hetkellä se nähdään lähinnä opetusta rikastuttavana elementtinä. Seuraavassa tarkastellaan draaman käyttöä opetusmenetelmänä.

Dorothy Heathcote käyttää draamaa opetusmenetelmänä saadakseen oppilaisissa aikaan emotionaalisen kokemuksen ja sen kautta ymmärtämisen ja oppimisen. Hän korostaa, ettei draama ole mitään ihmeellistä ja erikoista, vaan menetelmä, jonka avulla ihmiset kuvittelevat mielessään uusia, vieraita tilanteita ja harjoittelevat niitä itse luomissaan kuvitteellisissa olosuhteissa. (Wagner 1976, 33.) Draaman avulla oppiminen on aktiivinen ja sosiaalinen prosessi, joka hyödyntää lapsen luontaista kykyä roolileikkeihin sekä asioiden tutkimiseen ja ilmaisemiseen oman kehon ja äänen avulla (McGregor ym. 1991, 4). Keskeisiä prosessissa ovat luova ajattelu ja ilmaisu, esteettiset elämykset sekä omat kokemukset, joiden kautta oma minäkäsitys ja maailmankuva syventyvät. Tärkeintä on elämysten saaminen ja oma tekeminen. (Grönholm 1994, 7–10.)

Draamatyöskentelyllä voidaan saada aikaan hyvin voimakkaita oppimiskokemuksia sekä myönteisiä ja pysyviä kasvatustuloksia. Sen voima perustuu lähinnä moraalisiin, sosiaalisiin ja esteettisiin tekoihin sekä yksilöiden ”tuomioihin” tekojen ja toiminnan suhteen. Draaman avulla voidaan tarkastella inhimillisiä tilanteita erilaisissa (kuvitteellisissa) olosuhteissa. Noita tilanteita harjoitellaan ja esitetään ”oikeassa” sosiaalisessa verkostossa, draamaryhmässä. Ryhmä, sen toiminta, siinä toimiminen ja sen välityksellä oppiminen ovatkin tärkeimpiä tekijöitä draamassa. Tilanteiden fiktiivisyys mahdollistaa monien tilanteeseen vaikuttavien tekijöiden huomioon ottamisen ja kokeilemisen. (McGregor ym. 1991, 9; Neelands 1984, 6; Somers 1994, 13–14.) Neelands painottaa draaman merkityksen olevan nimenomaan siinä, että kokemus on aina aito, vaikka itse tilanne ja toiminta ovatkin kuvitteellisia. Draama perustuu ihmisen kykyyn kuvitella olevansa joku tai jotain muuta. Mielikuvituksen kautta kuviteltu sitten koetaan käytännössä, ja jaetaan yhteisenä totuutena. Draama on siis inhimillisen toiminnan tutkimista tietyissä oloissa, tietyinä aikana ja tietyssä yhteisössä. (Neelands 1992, 3–5.)

Draamapedagogit Owens ja Barber (1998) perustelevat draaman käyttöä opetusmenetelmänä useilla eri tavoilla. Ensinnäkin he korostavat, että leikki on lapselle luontaista toimintaa, osa lapsen kasvua ja kehitystä, jossa merkitykset syntyvät symbolisen ja kuvitteellisen toiminnan kautta. Kun leikki ja nuo syntyneet merkitykset ”otetaan vakavasti”, kun niitä käsitellään, tarjoutuu mahdollisuus oppia. Toiseksi Owens ja Barber näkevät draaman oppimista vahvasti motivoivana menetelmänä. Se edistää myös laadullista oppimista ottaen huomioon lasten erilaisia oppimistyylejä. Viimeisenä perustenaan Owens

ja Barber mainitsevat vaikuttamisen mahdollisuuden draamaprosessin kautta. Tällä he tarkoittavat sitä, että osallistuminen draamaprosessiin on kriittistä ja demokraattista toimintaa, joka edistää oppilaiden yksilöllistä ajattelua suhteessa ryhmään ja erilaisiin mielipiteisiin. (Owens & Barber 1998, 1.) Laakso puolestaan määrittelee draaman tarpeellisuuden toteamalla, että ihmisen henkinen hyvinvointi ja mielen tasapaino vaativat itsensä ilmaisemista. Ihminen alkaa voida pahoin, hän jos koko ajan ottaa vain vastaan eikä koskaan ilmaise itseään. (Laakso 1994a, 19.)

### 5.3 Perusteita draaman käytölle

Draamapedagogiikan professori Østern (1989) on todennut, että tiedon tulee aina olla oppijoille merkityksellistä ja mielekästä. Sen vuoksi draamatyöskentelyssä pyritään lähtemään liikkeelle lasten oman elämän todellisuudesta ja kiinnostuksen kohteista. Näin pystytään tarjoamaan haasteita sekä tytöille että pojille, iästä riippumatta. (Grönholm 1994, 7.) Dorothy Heathcoten mukaan draaman pitäisi käsitellä sitä, mikä syvimmillään on inhimillistä eli miten jokainen ihminen pohjimmiltaan on samanlainen kuin muutkin ihmiset vastaavassa tilanteessa. Opettajan ei tulisi paljastaa omia, mahdollisesti oppilaita laajempia tai "oikeampia" tietojaan käsiteltävistä asioista, vaan oppilaiden tulisi itse draaman avulla keksiä ja löytää vastaukset ja ratkaisut ongelmiin. Heathcote sanookin pyrkivänsä löytämään lapsen sisältä jotain, mikä siellä on jo valmiina mutta mitä edes lapsi ei tiedä tietävänsä. (Wagner 1976, 14, 19, 33.) Luokkahuonedraamassa (classroom drama) oppilas on sekä näyttelijä, dramaturgi että katsoja, joten se tarjoaa oppilaalle hyvin rikkaan ja monipuolisen kokemuksen. Sen vuoksi draama on erittäin hyödyllinen oppimistapa tutkittaessa ihmisen käyttäytymisen monimutkaisuutta. (Linnell 1987, 2.)

Draamaa käytetään oppimiseen kasvatuksellisissa tarkoituksissa. Se ammentaa luovasta kapasiteetistamme, perustuu luottamukselliseen yhdessä työskentelyyn, auttaa katsomaan asioita jonkun muun näkökulmasta ja valottaa ihmistä kokonaisuutena. Laajentamalla perspektiiviämme draama kyseenalaistaa stereotyyppioita ja edistää sosialisatiota. (Courtney 1989, 17.) Draama on oivallinen tapa tutkia ja tiedostaa asenteita ja ajatuksia sekä hahmottaa kokonaisuuksia ja asiayhteyksiä. Draamassa liikutaan aina

todellisuuden ja fiktiivisen todellisuuden välillä, joten se valottaa todellisuuden symbolista sisältöä. (Østern 1994, 44, 60.) Niinpä keskittymällä kuviteltuun maailmaan ja sen ilmiöihin, draama avaa silmämme näkemään “todellisen” maailmamme aspekteja. Draaman avulla on tarkoitus päästä näkyvien selviöiden taakse. Silloin ei olla kiinnostuneita siitä, mitä tapahtuu, vaan siitä miksi jotain tapahtuu, mitä siitä seuraa ja mikä siihen johti. Dorothy Heathcoten sanoin: ”It is not how the man was killed, but what drove us to do it.” (Morgan & Saxton 1987, 54.)

Draamassa, kuten kokemuksellisessa oppimisessäkin, on kaksi ulottuvuutta: ulkoinen eli näkyvä dramaattinen ilmeneminen sekä merkityksellinen eli osallistujan sisäinen ymmärrys. Ajatusten ja tunteiden sisäinen maailma ruokkii ulkoista ilmaisua. Molemmat kuitenkin vaikuttavat erottamattomasti toisiinsa; ilmaisu ilman merkitystä on vain ontto kuori, ja toisaalta merkityksellä on oltava ilmaisu tullakseen ymmärrettäväksi. (Morgan & Saxton 1987, 21.)

Draama on aina käytännön toimintaa tai Boltonin (1979) mukaan “thoughts in action”. Prosessissa osallistuja joutuu testaamaan omia näkökulmiaan ja käsityksiään suhteessa muiden omiin, mikä saattaa synnyttää ristiriitoja. Tämän testaamisen ja ongelmien ratkaisemisen kautta draama auttaa kohtaamaan älyllisiä, fyysisiä ja emotionaalisia haasteita. Se kehittää empatiaa ja kunnioitusta muita, eri kulttuurista, historiasta tai sosiaalisesta yhteisöstä tulevia kohtaan. Draama myös kehittää mielikuvitusta ja rohkaisee käyttämään sitä kuvitteellisten tilanteiden rakentamiseen ja niihin uskomiseen. Se on erittäin tärkeä puhe- ja kuuntelutaitojen kehittäjä. Draaman kautta pyritään tutkailemaan ihmisluonnetta ja omia kokemuksia, joita sitten ilmaistaan toiminnan avulla. Se myös selventää ja konkretisoi sellaisia keskeisiä yhteisöllisiä käsitteitä kuin demokratia, vapaus ja oikeudenmukaisuus sekä henkilökohtaisia käsitteitä kuten rakkaus, ihmissuhde ja perhe. (Neelands 1992, 4–7.)

Draamaprosessissa on neljä aluetta, joihin huomio työskentelyssä voidaan suunnata. Ensinnäkin on sosiaalinen vuorovaikutus, jossa osallistujaa rohkaistaan vuorovaikutukseen sekä todellisella että symbolisella tasolla. Toiseksi on sisältö, jossa ollaan tekemisissä ongelmien, kysymysten, käyttäytymisen ja asioiden ymmärtämisen kanssa. Kolmas alue on ilmaisun muoto, joka kiinnittää huomion kokemusten ilmaisemiseen eri tavoin eri rooleissa

ja tilanteissa, ja neljäs alue on draaman kieli, jossa keskitytään draamaan taiteellisenä ilmaisukeinona. (McGregor ym. 1991, 23.)

Draamatyöskentelyn eräänä perusedellytyksenä on avoin ja hyväksyvä ilmapiiri, jossa jokaiselle annetaan tilaa ja mahdollisuus toteuttaa itseään. Jokaisen lapsen pitäisi tuntea, että muiden osallistujien tavoin hänelläkin on erityinen rooli draamassa ja että hänen läsnä- tai poissaolonsa sekä panoksensa vaikuttaa siihen, mitä draamassa tulee tapahtumaan. Tämä saa lapset sitoutumaan työskentelyyn. (Woolland 1995, 64.)

Varsinainen oppiminen draamassa tapahtuu reflektiossa, jolloin osallistujat saavat mahdollisuuden ajatella ja pohtia, mitä he ovat tehneet ja mitä on tapahtunut (Woolland 1995, 66). Pohdinnassa äskeinen kokemus (koettu tunne) käsitellään ja yritetään ymmärtää. Näin tunteesta saadaan muodostetuksi näkemys, joka voidaan ottaa käyttöön oikeassa elämässä. (Wagner 1976, 21.) Pohdiskelu onkin draamassa erittäin tärkeää, koska draama on ajattelua toiminnan avulla. Tämä reflektointi, kokemusten ja tunteiden tutkiskelu, voi tapahtua draamaprosessin aikana tai vasta sen jälkeen, roolissa tai roolin ulkopuolella. Olennaista on, että prosessi käydään läpi ja puretaan ja käsitellään syntyneet merkitykset. Tämän reflektioimisen alkuunpanijana ja katalysaattorina opettajalla on tärkeä rooli. (Østern 1994, 71.)

## 6 DRAAMAN HISTORIA JA KEHITYS

Tässä työssä keskitytään tutkimaan draaman historiaa ja kehitysaskelita nimen omaan Suomessa ja erityisesti viimeisen 30 vuoden aikana. Siitä huolimatta on aiheellista tehdä pieni kartoitus draaman kehityksestä maailmanlaajuisesti. Tarkastelu pohjautuu suurelta osin Philip A. Cogginin vuonna 1956 kirjoittamaan *Drama and Education*, joka on tiettävästi ainoa draaman ja kasvatuksen 'kokonaisuus' antiikista aina 1950-luvulle saakka. Pohjoismaiden osalta tärkeänä lähteenä on ollut Viveka Rasmussonin tuore väitöskirja 'Drama – konst eller pedagogik?'.



Draaman juuret ovat pitkät; toisaalta kehityskaarta voidaan lähteä jäljittämään kulttidraamoista, toisaalta muinaisista riittimenoista käsin (Hakala 1984a, 11–12). Filosofin Platon kiinnitti aikoinaan suurta huomiota lapsen leikkiin. Hän yhdisti myös musiikillisen ja liikunnallisen kasvatuksen, koska ei tahtonut kasvatuksen tuottavan “tyhmännäköistä intellektuellia sen enempää kuin tyhjäpäistä atleettiakaan vaan kokonaisen ihmisen.”(mts. 8.) Satoja vuosia myöhemmin kehityspsykologi Vygotski (1933) esitti teorian lapsen kuvitteluleikistä. Teorian mukaan leikki on keino abstraktin ajattelun kehittämiseksi, sillä leikissään lapsi luo merkityksiä, jolloin varsinainen toiminta jää toissijaiseksi. (Viirret 2000, 40.)

Cogginin (1956) mukaan 1500-luvun puolivälissä draama kuului lähes jokaisen koulun opetusohjelmaan. Latinakouluissa opeteltiin pitämään puheita ja sanoja tehostettiin ruumiin liikkeen. (mts. 58.) Tiusanen esittää, että tälle pohjalle syntyi kouludraama genrenä (Tiusanen 1969, 31–32). 1700-luvulta alkaen John Locken rationalismi vaikutti Englannin koulujärjestelmään seuraavat noin 200 vuotta. Hänen ajatuksiinsa pohjautuen ihmisen ajateltiin olevan tabula rasa eli tyhjä taulu, eikä draamaa nähty tuon taulun “täyttäjänä”. Locken vaikutuksen alkaessa väistyneä kiinnittyi huomio jälleen draamaan, jonka katsottiin edustavan elämän prosessia, olevan runouden objektiivisempi muoto, jonka tarkoituksena oli edustaa ihmisyyttä. (mts. 149, 177.) Näin alettiin puhua taidekasvatuksesta. Herbert Read (1943) määritteli kasvatuksen ilmaisutapojen kultivoitumiseksi, mikä tarkoitti sitä, että lapset ja aikuiset oppivat tuottamaan ääniä, kuvia, liikettä, välineitä ja hyödykkeitä. Readin mukaan ihminen, joka osasi nämä asiat, oli koulutettu (educated) ihminen. Kasvatuksen (education) tarkoitus hänen mukaansa oli “taiteilijan luominen ihmisestä, joka on tehokas ilmaisutapojen moninaisuudessa”. (Read 1943, 5.)

Draaman terapeuttinen käyttö alkoi muotoutua, kun Stanislavski ja Iljine loivat 1908-1912 ensimmäisen systemaattisen draamallisen terapeuttiteknikan “sielun ja ruumiin parantamiseksi” (Nieminen & Saarenheimo 1981, 14). Hieman myöhemmin tohtori Jacob L. Moreno kehitti psykodraaman ihmisen henkiseen parantamiseen. Hän perusti 1918 Wieniin Stegreif-teatterin, missä saattoi päästä perille spontaanin toiminnan syvävaikutuksesta. Morenolaisen psykodraaman tapaisia terapeuttislähtöisiä menetelmiä ilmenee useilla draamapedagogeilla, mm. Peter Sladella. (mts. 185.)

## 6.1 Draama englantia puhuvassa maailmassa

1900-luvulla draaman ja kasvatuksen yhteydet jakaantuivat eri maissa moniin terminologisesti epäyhtenäisiin ja vaikeaselkoiisiin koulukuntiin. Eurooppalainen draamakasvatus alkoi 1920-luvulla Iso-Britanniassa. 1950-luvulta ovat peräisin Peter Sladen termit *child drama* ja *natural play*, joiden lähtökohtana on lapsi. Molemmat termit sisältyivät Sladen teokseen 'Child drama', joka kokosi 25 vuoden kokemukset draamaopetuksesta. Yhtä merkittäviä teoksia olivat hänen oppilaansa Brian Wayn 'Development through Drama' vuodelta 1967 sekä klassikon asemaan noussut, draamaopettajien R. N. Pemberton-Billingin ja J. D. Cleggin teos 'Teaching drama' vuodelta 1956. Eurooppalaisen draamakasvatuksen voidaan katsoa laajemmin alkaneen juuri 1920-luvulla Peter Sladen vaikutuksesta. (Hakala 1984a, 7.) *Creative drama(tics)* on yhdysvaltalainen termi, jota Winifred Ward käytti yliopistossa ja peruskoulussa (elementary school) opettamastaan aineesta. Hän löysi terminsä Stanislavskin ryhmän USA:n vierailun (1924) jälkeen heidän käyttämänsä *creative dramatic state* -termin vaikutuksesta. Tästä juontaa juurensa myös se, että monet draamapedagogiikan harjoitukset ovat Stanislavskin teatteriharjoitusten peruja. Ward oli myös lapsiteatterin johtaja. Wardin johdolla opiskellut ruotsalainen Elsa Olenius kuvasi vuonna 1948 Wardin metodia seuraavasti: "Hän (Winifred Ward) käyttää opetuksessaan melkein vain sitä, mitä hän kutsuu nimellä 'creative dramatics', toisin sanoen, että oppilaat saavat improvisoida rooleissaan." (Lindvåg 1988, 54.)

Englannissa teatteri ja koulu ovat perinteisesti olleet tiukassa vastakkainasettelussa. Se näkyy yhä DIE ja TIE -menetelmien yhteydessä. Edellisen, *Drama in Education*, on Hakala (1984a) suomentanut ilmaisukasvatukseksi ja jälkimmäisen, *Theatre in Education*, teatterikasvatukseksi. Suomessa käytetään nykyään nimitystä TIK, *teatteri opetuksessa*. DIE -pedagogeja Peter Sladen lisäksi ovat E. J. Burton ja Brian Way. Mainittava TIE -pedagogi sen kehittäjän T. Jacksonin lisäksi on G. Vallins ja. DIE ja TIE -pedagogeihin lukeutuvat myös Gavin Bolton, C. Day, J. Hodgson, J. Allen, K. Robinson ja J. A. Toole, jotka kaikki ovat englantilaisia. Englantilaisen Dorothy Heathcoten menetelmää *Drama as*

*Education* voisi kuvata lähestymistavaltaan sosiaaliseksi, yhteiskunnalliseksi. Samalta taholta asiaa lähestyy myös P. Chilver. Amerikkalaisen Viola Spolinin improvisaatioleikit ovat lisänneet ilmaisukasvatuksellista teoriaa ja käytäntöä. Hänen kirjansa tarjoaa paljon teatteri-ilmaisun perustaitoja ja draamailmaisun virikkeitä. Samaa tietoa ja taitoa tarjoavat Hakalan (1984a) mukaan myös K. Johnstone, J. Hodgson ja E. Richards. Kanadalainen Richard Courtney mainitaan tämän hetken ehkä syvällisimpänä draamakasvatusteoreetikkona, Gavin Boltonin rinnalla. Courtney määrittelee draaman inhimilliseksi prosessiksi, jonka kuluessa mielikuvitus aktivoituu toiminnaksi. Hänen menetelmänsä developmental drama (teoksessa *The Dramatic Curriculum* vuodelta 1980) kiinnittyy lujasti kehityspsykologisiin (ks. esim. Piaget, Erikson, Kohlber) ja terapeuttisiin viitteisiin. (Hakala 1984a, 8–10.)

Vuosien kuluessa näytelmällä ja draamalla kasvatuksessa on ollut useita vaiheita ja erilaisia painotuksia. Nykyään draamaa pyritään lähestymään itsenäisenä oppiaineena, kenttänä, jossa on useita eri menetelmiä ja ulottuvuuksia. Fleming (1994, 27–28) on kuvannut draaman opetusta “näkökulmien tasapainottamisena” (balancing perspectives). Hänen näkemyksensä mukaan draama on aine sinänsä, mutta sen konventioita voidaan hyödyntää myös muissa aineissa. Tärkeintä hänen mukaansa olisi draama-aineen tasavertaisuus muiden aineiden kanssa. Hakalan mukaan draamaa voidaan käyttää paitsi taidekasvatuksellisenä aineena, myös eri oppiaineiden, lähinnä ehkä äidinkielen oppisisältönä, eri oppiaineiden opetusmenetelmänä, kuten esimerkiksi dramatisointina, erityiskasvatuksen apukeinona edeten leikistä psykodraamaan tai kokonaisvaltaisena kasvatukseen (Hakala 1984a, 8).

## 6.2 Draama Pohjoismaissa

Ruotsalainen Ellen Key julkaisi vuonna 1900 teoksen ‘*Barnets århundrade*’, missä hän vastusti 1800-luvun vahvaa akateemista, tietopainotteista koulua. Hänen mukaansa kysymys oli lasten luontaisesta tarpeesta kehittää luovuuttaan ja vastuullisuuttaan. Hän kirjoitti myös kauneuden aistista tarkoittaen sillä eettistä kasvatusta. Näin kirjan pääajatuksiksi nousi se, että esteettinen kasvatusta on myös eettistä kasvatusta. Tämä idea on

säilynyt yhtenä draaman perusajatuksena ja tätä esteettistä näkökulmaa edustavat ja jatkavat esimerkiksi Norjassa Nils Braanaas ja Suomessa Anna-Lena Østern. (Østern 2000d.) Keyn toiminta vaikutti aktiviteettipedagogi Elsa Köhleriin, jonka kehittämässä metodissa teatterilla ja yksinkertaisella dramatisoinnilla oli suuri rooli. Köhler julkaisi vuonna 1936 teoksen ‘Aktivitetspedagogik en vägledning’, jolla oli suuri merkitys ruotsalaisille ja norjalaisille uudistuspedagogeille. Tyingenin koulussa työskentelevä Ester Boman sai vaikutteita John Deweyn uudistuspedagogiikasta. Hän kehitti oman metodinsa, jossa teatterityöskentely oli keskeisessä osassa. (Rasmusson 2000, 81.)

Uudistuspedagogiikka ja teatterin keinojen hyödyntäminen valtasivat jalansijaa sekä Ruotsin että Norjan kouluissa. 1955 Sofian tyttökoulusta tuli Pohjolan ensimmäinen koulu, missä ‘Dramatik’ mainittiin lukujärjestyksessä omana aineenaan. Siellä saadut hyvät kokemukset vaikuttivat uuteen opetussuunnitelmaan niin, että 1962 oppilaat saivat mahdollisuuden ottaa draama valinnaiseksi aineeksi kuvaamataidon tai musiikin sijasta. (Rasmusson 2000, 81–82.) Sofian tyttökoulussa vaikutti opettajana Margit Björkquist, uudistuspedagogi, joka opetti ainetta nimeltä ‘skapande dramatik’. Draaman opettaminen tyttökoulussa oli sen ensimmäinen draamaopettajan, Elsa Oleniuksen ansiota. Olenius oli jo 40 -luvulla aloittanut Tukholmassa lapsiteatterityön ja 50-luvulla kokeilutoiminnan. Sofian tyttökoulu ja Margit Björkquist toimivat inspiraation lähteenä monelle tulevalle draamaopettajalle, esimerkiksi Stig Starrsjölle, joka sittemmin rakensi draamanlaitoksen Tukholman opettajankoulutuslaitoksen yhteyteen, ja joka on yksi Ruotsin draamapioneereista. (Rasmusson 2000, 20–21.)

Opetussuunnitelmat nostivat 1960-luvulla esille draaman oppiaineena, sillä ajateltiin, että draaman joustavuus olla oma itsenäinen aine, osa toista ainetta tai metodi useimmissa aineissa, sopii hyvin vallitsevaan postmoderniin kulttuuriin. Se ei Rasmussonin (2000, 20) mukaan kuitenkaan paljoa auttanut, sillä byrokraattiset rakenteet ja perinteiset oppiaineet dominoivat ja pyrkivät kätkemään luovuuden, joka oli edellytys draamassa.

Vuonna 1963 Olenius kutsuttiin Norjaan pitämään luovan toiminnan (creative dramatics) kurssia ja koko 60-luvun ajan hän jatkoi kurssitoimintaansa ympäri Tanskaa, Norjaa ja Ruotsia. Suomessakin Olenius vieraili kolmeen otteeseen vuosina 1966–1968. Hänelle kuuluu kunnia ‘skapande dramatik / creative dramatics’ -menetelmän ja termin tuomisesta Suomeen ja Pohjoismaihin. (Lindvåg 1988, 53.) Vuonna 1965 Olenius kirjoitti

kaksi luovaa toimintaa käsittelevää artikkelia, joissa kertoi metodia käytettävän amerikkalaisen mallin mukaan välineenä, jonka avulla pyrittiin vähentämään estoja, aktivoimaan lasten mielikuvitusta ja herättämään heidän omaa luomistahtoaan. Ja ennen kaikkea tähdättiin tasapainoon ja harmoniaan ruumiin ja sielun välillä. (Rasmusson 2000, 83–84.) Olenius samoin kuin Ward halusivat pedagogisesti ottaa huomioon lasten ja nuorten oman elämän ja maailmankuvan. Siitä huolimatta he eivät koskaan tehneet tiukkaa kahtiajakoa draaman ja teatterin välille, vaan näkivät teatterin olevan yhtä draaman kanssa. Fleming 1994, 16–21.)

1960-luvun lopulla keskustelu siitä, onko draama taidemuoto vai pedagogiikkaa, kävi kiivaana. Tanskalaiset Ejner Steen Rosdahl ja Leif Kogsrud kehittivät eteenpäin Peter Sladen ajatuksia lasten taiteesta. He esittelivät dramatisointimetodin, joka lähti liikkeelle lasten omasta todellisuudesta, ja jonka laskettiin kuuluvan didaktiseen perinteeseen. Myös humanistinen tutkimus ja Vygotskyn uusi kehitysteoria otettiin käyttöön. Suhtautuminen teatteriin tuli draamapedagogeille entistä monimutkaisemmaksi ja pedagogisuus ja psykologisuus saivat etusijan taiteellisuuden ja esteettisyyden kustannuksella. (Rasmusson 2000, 94–95.)

Pohjolassa toteutettiin 1970-luvun alussa peruskoulu-uudistus pohjautuen koulutusideologiaan, joka korosti kaikkien oikeutta koulutukseen sekä yksilöllistä ja sosiaalista kehitystä. Tämä antoi uuden mahdollisuuden saada draamapedagogiikka opetussuunnitelmiin. Vallitsevassa aktiviteettipedagogiikassa lähdettiin liikkeelle oppilaiden omista kokemuksista ja oppijan yksilöllinen huomioiminen, projekti-organisoitu opetus ja taiteellinen luovuus kuuluivat siihen olennaisina tekijöinä. (Rasmusson 2000, 108.)

Aineen nimi oli kysymys kaikissa Pohjoismaissa. Ruotsissa draamallinen toiminta (*dramatisk verksamhet*) oli syrjäyttämässä *dramatik* ja *skapande dramatik* nimitykset. Norjassa puhuttiin '*dramatikk i skolen*'ista, mutta '*dramatisk virksomhet*' alkoi juurtua myös sinne. Tanskassa puhuttiin 'pedagogisesta draamasta' ja Suomessa 'luovasta toiminnasta'. Opetussuunnitelmiin nimet oli otettu kyseisissä maissa vaikuttavista draamayhdistyksistä. Keskustelua termeistä kuitenkin jatkettiin. Muun muassa Kongsrud oli sitä mieltä, että Pohjolassakin olisi syytä ottaa käyttöön kansainvälinen *pedagoginen draama* nimitys (Nimityksistä ks. kuvio 4, s. 87). (Rasmusson 2000, 109.)

Draama-aalto ehtyi 1970-luvun loppua kohden osana progressiivista pedagogiikkaa. Selitykseksi ilmiölle tarjottiin ensinnäkin Pohjoismaiden yhteiskuntamullistuksia. Energiakriisi ja työttömyys olivat johtaneet säästöihin myös koulutus- ja vapaa-aikasektoreilla ja säästöt osuivat voimakkaina esteettisiin aineisiin. Toinen selitys koski draamaopettajien riittämättömiä koulutusmahdollisuuksia sekä pirstaleista ja satunnaista tutkimusta. Puolustautumisen tietopainotteista koulua vaativia vanhempia ja opettajakollegoita vastaan teki Rasmussonin (2000) mukaan entistä vaikeammaksi se, että draamalla aineena ei ollut historiallista tai teoreettista perustaa. (Rasmusson 2000, 144–145.) Tämä väite ei kuitenkaan pidä paikkaansa, sillä Århusin yliopiston dramaturgian lehtori Janek Szatkowski esitteli vuonna 1979 luonnoksensa draamapedagogiikan teoriaksi. Toisen draamateorian on kuvannut Gavin Bolton teoksessaan ‘Towards a theory of drama in education’ (1979).

Koko 1970-luvun ajan draamaopettajien koulutus oli Rasmussonin (2000) mukaan erittäin heikkoa koko Pohjolassa lukuun ottamatta Norjaa, missä Nils Braanaasin pitkäjänteisen koulutuspoliittisen työn tuloksena oli alettu järjestää pitkälle kehittyneitä valinnaisia draamakursseja. Bergenin opettajakorkeakoulussa ensimmäinen draamalinja oli alkanut jo 1971. Joissakin Ruotsin yliopistoissa oli vuodesta 1970 alkaen voinut saada ammattiin suuntautunutta draamaopetusta (yrkdrama). Ruotsissa tehtiin 1979 ehdotus, että kolmivuotista draamapedagogien koulutusta järjestettäisiin viidellä paikkakunnalla ja se sitoisi yhteen kansankorkeakoulu- ja yliopisto-opetuksen. Yliopistossa olisi myös mahdollisuus jatkaa tutkijakoulutukseen. Tanskassa draamasta kiinnostuneiden tulevien opettajien tilanne oli vaikea. Vain muutamassa opettajankoulutuslaitoksessa saattoi tutustua draamaan valinnaisena aineena. Aiheesta kiinnostuneet opiskelijat ohjattiin laitoksen ulkopuolisille kursseille hankkimaan tarvittavat taidot, mikä ei ollut helppoa kaiken pakollisen opetuksen ohessa. Århusin yliopiston dramaturgian laitos tarjosi kuitenkin korkealuokkaisia dramaturgian pääaineopintoja, joihin eräänä suuntautumisvaihtoehtona kuului draamapedagogiikan opintoja. Suomessa luovaa toimintaa oli eri asteisesti varhaiskasvatus- ja opettajankoulutuslaitoksissa, mutta vain muutamassa opettajakorkeakoulussa draama oli erikoistumisaineena, osana suullista ilmaisua. (Rasmusson 2000, 147–148.)

Draaman asema vaihteli 1990-luvulla Pohjoismaiden kesken. Edelleenkin se ei ollut peruskouluissa pakollisena aineena, mutta Norjassa, Ruotsissa ja Tanskassa draamatai teatteriaineella oli lukion valtakunnalliset opetussuunnitelman perusteet. Norjan peruskoulun opetussuunnitelmassa vuodelta 1997 sanottiin, että draamaa tulee käyttää opetuksessa. Tämän johdosta opettajankoulutukseen Norjassa kuuluu pakollinen draamakurssi. Muissa maissa draamaa suositeltiin opetusmenetelmäksi useisiin aineisiin ja sillä oli erityisasema äidinkielenopetuksessa. Suomessa ei vielä kukaan puhunut draamasta, vaan varhaiskasvatuskoulutukseen kuului edelleen laajempi suuntaus 'luova toiminta' ja lukioissa oli valinnaisena aineena ilmaisutaito. Østern (1991, 63) huomauttaa, että nimityksistä huolimatta sisältö vastasi muiden Pohjoismaiden draamaa. Suomen peruskouluissa toteutettiin ilmaisutaitokokeiluja. (Rasmusson 2000, 221.)

Nils Braanaasin mukaan 1990-luvun ongelma opettajankoulutukseen syntyi siitä, että draama ei ollut pakollisena aineena millään koulun tasolla. Trondheimin yliopistossa 'drama og teater' oli ollut pääaineena vuoteen 1978 saakka. Norjan tavallisessa opettajankoulutuksessa draama oli pakollisena aineena vain varhaiskasvattajille ja vapaa-ajanohjaajille, mutta vuodesta 1997 alkaen se on ollut pakollista kaikille opettajaksi opiskeleville. Aikaisemmin on jo mainittu norjalaisten kehittyneestä valinnaisdraamasta eri opettajakategorioille ja mahdollisuudesta jatkaa tutkijakoulutukseen. Nykyään draama on pääaineena sekä Trondheimissa että Bergenissä. Suomessa oli Pohjolan ainoa professuuri puheviestinnässä. Suullinen ilmaisu oli pieni pakollinen osa opettajankoulutusta ja lisäksi aineeseen oli mahdollista erikoistua. Tanskassa draamapedagogiikan opetusta oli ainoastaan Århusin dramaturgisessa instituutissa. Opettajakorkeakoulut saattoivat tarvittaessa järjestää kursseja, mutta sitä tapahtui hyvin harvoin. Ruotsissa kuva oli edelleen pirstaleinen. Vain Malmön opettajakorkeakoulussa oli kursseja 60 pisteeseen saakka. Yleisesti ottaen maan teatteritieteelliset laitokset järjestivät kaikille opiskelijoille avoimia yksinkertaisia draamapedagogiikan kursseja. (Rasmusson 2000, 221–222.)

Draaman tutkimus on ollut rajoittunutta, mutta se kehittyi ja lisääntyi koko ajan. Ruotsissa ensimmäiset väitöskirjat ilmestyivät jo 1970-luvun alussa ja määrä on kasvanut niin, että kuluva vuosi siellä ilmestyi kolme tohtorinväitöskirjaa. Suomen ensimmäisen draamaa käsittelevän tieteellisen raportin julkaisi Anna-Lena Østern 1984 Åbo Akademin raporttisarjassa. Kuluva vuosi ilmestyi Sirkka-Liisa Heinosen tekemä ensimmäinen

suomalainen väitöskirja Tampereen yliopistossa ja keväällä 2001 on vuorossa seuraava, Hannu Heikkisen väitellessä Jyväskylässä. Tanskassa draamapedagogiikan johtava instituutio on Dramaturgians instituttet Århusissa. Ensimmäinen draamaa käsittelevä väitöskirja siellä ilmestyi 1987, minkä jälkeen väitöksiä on ollut kaksi, joista toinen Kööpenhaminan opettajakorkeakoulussa. (Rasmusson 2000, 24.)

Yhteispohjoismainen draamapedagogiikan aikakausilehti 'Draama' alkoi ilmestyä vuonna 1971. Suomi alkoi osallistua toimintaan vasta 1972, Koulujen luovan toiminnan yhdistyksen perustamisen jälkeen. Lehdessä käytiin vilkasta keskustelua muun muassa aineen teoriasta ja metodiikasta sekä koulutuspoliittisista asioista. 1980-luvulla yhteistyö oli hiljaisempaa eikä Suomi ottanut siihen osaa ollenkaan. Vuonna 1991 Anna-Lena Østernin liityttyä mukaan Suomen edustajana, alkoi toiminnassa uusi vaihe. (Rasmusson 2000, 45–64.)

Nils Braanaas julkaisi 1985 teoksensa 'Dramapedagogisk historie og teori', jolla siitä lähtien on ollut vankka asema Pohjolan draamakoulutuslaitosten kirjallisuuslistoilla. Se antoi myös merkityksellisen lisäsysäyksen draamasta käytävään estetiikkakeskusteluun. Braanaas esitti näkemyksensä draamasta koulun teatteriaineena, jolla on selvät esteettiset velvoitteet ja juuret taidepedagogisessa traditiossa. Hän myös argumentoi itsenäisen oppiaineen merkityksen puolesta, sillä ilman sitä aine ei hänen mukaansa voinut kehittyä. Hän vertasi draamaa musiikkiin, kuvataiteisiin ja muihin kouluaineisiin ja kysyi, kuinka nämä aineet voisivat selvitä ilman teoreettista perustaa. Braanaas jatkoi taisteluaan saadakseen draaman itsenäisenä esteettisenä aineena musiikin ja kuvaamataidon rinnalle. (Rasmusson 2000, 208.) Sama kamppailu tuntuu jatkuvan edelleen ainakin Suomessa. Marraskuussa 2000 Braanaasilta on ilmestymässä kirja 'Barn, ungdom og teater – fra antikken til nyere tid', missä tutkitaan lasten ja nuorten ihmisten suhdetta teatteriin kautta aikojen sekä myöskin draaman, teatterin, koulun ja kasvatuksen yhteyttä eri aikoina. (Østern 2000d.)

Kansainvälisen ja Pohjoismaisen draaman historian tarkastelun jälkeen siirrytään tarkastelemaan draaman historiaa ja asemaa Suomessa.



## 7 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

### 7.1 Aineisto ja tutkimustehtävät

Tämä tutkimus perustuu Kouluhallituksen suunnittelija ja ylitarkastaja Raija Kockille kertyneeseen ja hänen säilyttämäänsä dokumenttiaineistoon. Tutkimuksen päätarkoituksena ja tutkimustehtävänä on ollut kuvata draaman historia ja kehitys Suomen koululaitoksessa aineiston kattamana ajanjaksona eli 1970-luvun loppupuolelta aina nykyhetkeen saakka. Termejä  *Ilmaisutaito* ja *draama* käytetään rinnakkaisina käsitteinä. Ilmiötä on tarkasteltu erilaisten ihmis-, oppimis- ja tiedonkäsitysten näkökulmasta keskittyen erityisesti siihen, ovatko draaman vaiheet maassamme selitettävissä yhteiskunnan muutosten vaikutuksella kasvatuskäsityksiin ja niiden kautta koulun kasvatustavoitteisiin, opetussuunnitelmiin ja opetussisältöihin. Tämä näkökulma muodostaa työn teoreettisen viitekehyksen.

Tutkimusaineisto käsitti kahdeksan mapillista Kockin tallettamaa aineistoa koskien vuosia noin 1974–1994. Siihen sisältyi muun muassa ilmaisutaidon oppimäärätyöryhmän ja ilmaisutaidon opastyöryhmän kokousten pöytäkirjoja sekä työryhmien jäsenten välistä kirjeenvaihtoa, raportointia ja muistiinpanoja henkilökohtaisesta aiheen työstämisestä. Lisäksi aineistoon kuului lehtileikkeitä, puheenvuoroja, eri tahojen lausuntoja, kyselyitä vastauksineen, osanottajaluetteloita erilaisiin koulutustilaisuuksiin sekä muita aiheeseen liittyviä selontekoja. Aineistoon viitattaessa viitteenä on ‘Kouluhallituksen asiakirjat’. Lisämateriaalia on saatu Jyväskylän yliopiston draamapedagogiikan yksiköstä, erityisesti professori Anna-Lena Østerniltä, koskien vuoden 1994 jälkeisiä vaiheita ja draaman opetuksen kehitystä yliopistossa.

### 7.2 Tutkimusmenetelmät

Tutkimus on tehty käyttäen laadullisen tutkimuksen menetelmiä ja niistä erityisesti dokumentti ja historiallista analyysiä ja teemahaastattelua. Näillä kahdella menetelmällä saatuja tietoja on vertailtu ja yhdistelty.

Laadullisessa tutkimuksessa pyritään aineistosta ilmenevistä osatekijöistä luomaan ymmärrettävä kokonaisuus (Alasuutari 1995, 28; Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1995, 126). Aineisto esitetään ja kuvataan alkuperäislähteelle uskollisesti, jotta lukija voi kuvauksen pohjalta ymmärtää tutkittavaa ilmiötä ja muodostaa omat johtopäätöksensä (Patton 1990, 375). Dokumenttiaineistoa käytetään silloin, kun halutaan tutkia jotain jo tapahtunutta ilmiötä, historiallista taustaa tai kehityskulkuja (Anttila 1998, 239). Tässä työssä dokumenttiaineisto on kirjattu ensin sellaisenaan jättäen kuitenkin kirjaamatta tutkimuskysymysten ulkopuolelle selkeästi jäävät tapahtumat. Laadullisessa analyysissä aineistoa tarkastellaan kokonaisuutena tietyistä teoreettis-metodologisesta näkökulmasta käsin eli huomio kiinnitetään vain siihen, mikä on teoreettisen viitekehyksen ja kysymyksenasettelun kannalta olennaista (Alasuutari 1995, 30). Historiallinen tutkimus pyrkii rekonstruoimaan menneisyyttä systemaattisesti ja objektiivisesti keräämällä, arvioimalla, todentamalla ja yhdistelemällä erilaista todistusaineistoa. Tutkimuksen tavoitteena on todentaa faktoja ja saavuttaa puolustettavissa olevia päätelmiä. (Anttila 1998, 315.) Tässä tutkimuksessa dokumenttiaineistoa ja draaman kehitysprosessia on katsottu yhteiskunnallisesta perspektiivistä ja erityisesti eri ihmis- ja oppimiskäsitysten näkökulmasta. Tarkastelu- ja analysointivaiheessa prosessista on erotettu neljä toiminnan tasoa: opetusministeriön, Kouluhallituksen, yliopiston ja koulutuspoliittinen taso. Tutkimuksen luettavuuden ja selkeyden takia prosessia seurataan kuitenkin kronologisesti etenevänä tapahtumaketjuna.

Teemahaastattelu käsitteenä pohjautuu Mertonin, Fiskin ja Kendallin 1956 julkaisemaan kirjaan 'The focused Interview'. Kohdennetun haastattelun ominaispiirteet heidän mukaansa ovat seuraavat. Ensinnäkin tiedetään haastateltavan kokeneen tietyn tilanteen. Toiseksi tutkija on etukäteen tarkastellut tutkittavaa ilmiötä, sen osia, prosesseja ja kokonaisuutta. Tästä hän on muodostanut tietyt oletukset, joiden pohjalta hän kolmannessa vaiheessa kehittää haastattelurungon. Neljänneksi haastattelu toteutetaan. Teemahaastattelussa olennaista on, että haastattelu etenee tietyn teeman puitteissa ilman yksityiskohtaisia kysymyksiä. Keskeistä ovat ihmisten tulkinnat asioista ja niille antamansa merkitykset. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 47–48.)

Tutkimuksen tekijä haastatteli opetusneuvos Raija Kockia Helsingissä 23. 10. 2000 tutkimuksen aiheeseen liittyen. Sitä ennen tutkija oli kirjoittanut kuvauksen draaman

kehityskulusta dokumenttiaineiston pohjalta. Tämä kuvaus toimitettiin haastateltavalle luettavaksi ennen haastattelua. Haastattelu nauhoitettiin. Koska haastattelu tehtiin teemahaastattelun menetelmällä eikä tarkkaan purkamiseen ollut syytä, pyrki tutkija tavoittamaan haastatteluvastausten olennaiset sisällöt. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 141–142.) Haastattelua analysoitaessa vastauksia verrattiin dokumenttiaineiston pohjalta syntyneisiin käsityksiin draaman kehitysprosessista ja pyrittiin löytämään yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia, jotka sitten kirjattiin ylös.

### 7.3 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimus perustuu kirjallisen dokumenttiaineiston ja teemahaastattelun tuottamaan materiaaliin. Dokumenttianalyysin ja historiallisen tutkimuksen heikkoutena pidetään sitä, että aineisto on aina aikaisemmin, jonkun muun toimesta ja ehkä jotain muuta tarkoitusta varten koottua. Havaittajana on siis ollut joku muu kuin tutkija. Dokumenttiaineiston tarkoituksena on tarjota tarkkaa, systemaattista ja perusteellisen tyhjentävää tietoa ja aineiston luotettavuuden puolesta puhuukin, että se heijastaa todellisuuden yleensä sellaisenaan. Siitä huolimatta tutkijan on otettava huomioon, että se saattaa olla näkökulmallisesti johonkin suuntaan painottunutta. Käytettäessä historiallista analyysia metodina, nousee keskeiseksi kysymykseksi lähteen aitous. Toiseksi kysymykseksi nousee lähteen liittyminen tutkittavaan ilmiöön. (Anttila 1998, 278–279, 315–319.)

Tämän tutkimuksen aineisto on kerääntynyt Kouluhallituksen suunnittelija Raija Kockille. Aineisto käsittää suurimmaksi osaksi virallisia ja alkuperäisiä kokouspöytäkirjoja tai kopioita niistä sekä muita Kouluhallituksen dokumentteja, joten tiedon voidaan katsoa olevan luotettavaa. Ei tietysti voida olla varmoja, käsittääkö aineisto kaiken ilmiöön olennaisesti liittyvän. Kerääjän toimenkuvasta johtuen saattaa aineistossa painottua nimenomaan opetusministeriön, kouluhallituksen ja yliopiston osuus. Johtuen tutkimuksen suorittamispaikkakunnasta sekä aineistosta saattavat esille nousta korostuneesti Jyväskylän yliopisto sekä Åbo Akademi. Aineisto fokuoitetu tutkimustehtävän kannalta olennaisiin tapahtumiin, joten sen voi katsoa olevan hyvin kattava. Haastateltavana oli sama henkilö, joka toimi aineiston säilyttäjänä, jolloin tapahtumien kuvaukset ovat tietysti hänen

tulkintaansa tapahtumista, syistä ja seurauksista. Haastateltava on kuitenkin asiantuntija kyseisten tapahtumien suhteen toimittuaan Kouluhallituksen asettamana ilmaisutaidon vastuuhenkilönä lähes koko tutkimuksen kattaman ajanjakson. Haastattelutilanteessa Kock sanoi, että hänen näkemyksensä mukaan tutkijan kirjoittama selvitys kuvaa tapahtumia totuudenmukaisella tavalla.

Aineistoa tarkasteltaessa on otettu huomioon koko dokumenttiaineisto, joten ilmiö on kuvattu sellaisena kuin se dokumenttiaineiston valossa näyttäytyy. Näin ollen voidaan olettaa, että aineiston perusteella kuka tahansa tutkija voisi uudelleen päätyä samanlaiseen kuvaukseen draaman kehityksen vaiheista Suomessa. Raportoimatta on kuitenkin jätetty tutkimustehtävän alueeseen kuulumaton aineisto. Tulkinta ja johtopäätökset on tehty käyttäen Bourdieun (1992) mallia. Sen avulla pyritään analysoimaan valtapeliä, jota käydään niiden välillä, jotka tukevat ja edesauttavat tai jarruttavat ja estävät kehitystä ja uudistuksia. Tutkimuksen dokumenttiaineistoa tukee teemahaastattelun tuottama materiaali. Näin toteuttamalla tutkimuksen triangulaatiota on pyritty lisäämään tutkimuksen luotettavuutta (Anttila 1998, 417).

Tutkimuksen valmistumisen jälkeen kyseinen dokumenttiaineisto sijoitetaan Jyväskylän yliopiston draamapedagogiikan yksikköön.

## 8 DRAAMAN KEHITYS SUOMESSA

Tämän tutkimuksen pohjana olevaa dokumenttiaineistoa työstettäessä jäsentelyn perustana on ollut Erwing Goffmanin (1986) Frame Analysis eli kehysanalyysi, missä tutkimuksen kohteena oleva ilmiö hajotetaan eri tasoille niin, että ydinasia, fokus, on keskipisteenä ja muut tasot ympäröivät sitä viitekehystenä. Se mahdollistaa ilmiön tarkastelun useasta eri näkökulmasta ja tasosta käsin ja myös viitekehysten vuorovaikutussuhteiden tarkastelu mahdollistuu. Termiä *kehys* käytetään tässä yhteydessä kuvaamaan yksilöitävissä ja eroteltavissa olevia peruselementtejä. (Goffman 1986, 8–11.)

Tutkimuksen fokuksena on draaman kehityksen vaiheet Suomen koululaitoksessa. Tarkastelussa erotetaan neljä tasoa. Ensimmäinen niistä on päätäntävällaltaan ylin eli opetusministeriö. Tähän tasoon kuuluu “näkymättömänä” taustavaikuttajana myös eduskunta lakeja säätävänä tahona. Opetusministeriö päättää muun muassa koulussa opetettavista aineista sekä määrittelee oppiaineen statuksen. Samoin opettajankoulutuksesta päättäminen ja yliopistojen pääainekysymykset kuuluvat opetusministeriölle. Seuraava taso on Kouluhallitus (myöh. Opetushallitus), joka vahvistaa oppiaineiden oppimäärät ja oppimääräsuunnitelmat samoin kuin opetussuunnitelmat toimien ikään kuin nivelenä koulujen ja koulutuksesta päättävien tahojen välillä. Kouluhallitus vastaa myös oppikirjoista ja muusta opetusmateriaalista. Kolmantena kerroksena on yliopistotaso, johon kuuluvat opettajien koulutus ja tutkimus. Tämä taso kytkeytyy siis tavallaan opetusministeriöön, joka päättää yliopistoissa tapahtuvasta koulutuksesta. Tarkastelun neljäs porras on koulutuspoliittinen taso, joka pitää sisällään yhteiskunnalliset toimenpiteet. Tähän tasoon kuuluu yhdistystoiminta, ammattiliitot, julkaisut, lehdistö sekä muut yhteiskunnalliset tahot. Huolimatta eri tasoista, tutkimustulokset esitetään selvyuden vuoksi kronologisesti keskittyen nimen omaan viimeisen 30 vuoden tapahtumiin, kuten jo aikaisemmin on mainittu.

### 8.1 Ilmaisun ja teatterin juuret 1970-luvulle saakka

Hakala (1984) sijoittaa suomalaisen ilmaisun juuret myyttis-riittiseen magiikkaan, runonlaulajien ja itkuvirsien esittäjien tehokeinoihin, arjen ja juhlan seremoniallisiin piirteisiin, juoruihin, leikkeihin ja tarinan kertojiin. Monet edellä mainituista perinteistä ulottuvat aina nykypäivään saakka. (Hakala 1984a, 13.) Eräät tutkijat ovat sitä mieltä, että näyttämötaiteemme alkuvaiheet löytyvät kristillisen näyttämötaiteen alkeista ja kansanrunon sävyttämästä kulttuuriperinteestä (Tiusanen & Seimola 1970, 526). 1600-luvulla teatteri eli aktiivista aikaa Turun Akatemian ja teinien teatteriesityksissä. Myöhempisiin kansanleikkeihin niillä on lukuisia yhtymäkohtia, mistä voidaan huomata, että leikeillä ja ilmaisulla on kiistaton yhteys. 1700-luvulla sen sijaan Suomessa oli teatterin saralla kuollutta (Aro, M. 1977, 22, 24; Tiusanen & Seimola 1970, 532.) 1800-luvun

loppupuolelta ja 1900-luvun alusta saakka Suomessa on ollut taidekasvatuksellisia virtauksia, mistä ovat osoituksena esimerkiksi Yrjö Hirnin ja Sakari Topeliuksen kirjoitukset lasten leikistä ja pienestä teatterista ja J. A. Hollon ajatukset kielestä ja estetiikasta. Lausuntakulttuuri on elänyt vahvana kautta aikojen ja myös harrastajateatterilla on vankka jalansija suomalaisessa tulkintataiteessa. Tämä on olennaisesti antanut virikkeitä ja luonut tietä draamalle sekä koulunäyttämöllä että luokkahuoneessa. Virikellähteenä on toiminut myös John Deweyn uudistuspedagogiikka, jonka ideana on tekemällä ja refleктоimalla oppiminen, ja jossa transformatiivinen estetiikka toimii oppimisfilosofian tärkeänä osana. (Transformatiivisuudesta ks. Dewey 1934.) Uudistuspedagogiikka syntyi vastareaktionä vuosisadan vaihteen autoritääriselle ja tietopainotteiselle koululle. Se otti esille lapsille ominaiset työskentelytavat ja nosti lapsen keskeiselle paikalle kasvatuksessa. Deweyn pääidea hänen vuonna 1899 ilmestyneessä teoksessaan ‘The School and Society’ oli, että lapsilla on neljä viettiä (instinct), jotka koulun pitäisi ottaa huomioon. Näitä ovat sosiaalinen vietti, tekemisen vietti, tutkimisen vietti ja taidevietti.

Ruotsalainen Elsa Olenius vieraili Suomen Turussa, Tammisaassa ja Pietarsaassa René Laurénin kutsumana vuosina 1966–1968 pitämässä creative dramatics -kursseja. Kurssit olivat suomenruotsalaisen ‘Centralförbundet för svenska teateramatörer I Finland’ -yhdistyksen järjestämiä ja kuuluivat kokonaisuuteen nimeltä ‘Skapande dramatik för barnteaterledare’. Laurén oli lapsiteatterikonsultti, joka oli osallistunut Oleniuksen kursseille Ruotsissa ja Tanskassa. (Silius-Ahonen 2000.)

Koululaitokseen liittyneenä teatteri ja kasvatus yhdistyivät 1960-luvulle saakka ainoastaan juhlissa ja koulun ulkopuolisessa kerhotoiminnassa, sillä vuonna 1866 annetun kansakouluasetuksen perusteella koulun taidekasvatus käsitti vain voimistelua, piirustusta, laulua ja käsitöitä (Hakala 1984a, 13). Kock muistutti haastattelussa kansakoulujen aktiivisista, luovista ja muuntautumiskykyisistä äidinkielenopettajista, jotka vuodesta toiseen ideoivat ja ohjasivat koulujen joulu- ja kevätjuhlaohjelmia. Myöskin 60-luvun viikoittaiset “luokan yhteiset tunnit” osaltaan kannattelivat ja pitivät yllä oppilaiden ilmaisun taitoa ja esittämisen halua. 1900-luvun alkupuolella äidinkielen yhteydessä puhuttiin ainoastaan suullisesta esityksestä ja lausunnasta. Kock arvelee suullisella esityksellä olleen kielteistä merkitystä ilmaisutaidon tulevaisuutta ajatellen. Saadut

negatiiviset kokemukset painavat yhä monien mieliä, joten siihen on ollut helppo vedota vastustettaessa ilmaisutaitoa koulun oppiaineena.

Ilmaisun puuttuminen koulumaailmasta sai Kaarlo Marjasen vuonna 1932 Virittäjä-lehdessä kirjoittamaan, että “Oppilaalle on hankittava runsaasti tilaisuutta jakamattomaan ilmaisuun. Olisi huolehdittava, etteivät väylät, joita myöten yksilön ilmaisu tulisi kulkea, pääse tukkeutumaan ja ettei siten psyykkisiä esteitä kohoa hänen tielleen.” (Marjanen 1932, 279–293.) 1950-luvun jälkeen tärkein teatterin ja kasvatuksen yhdistäjä, luoja ja kehittäjä oli Koulujen Näyttämötoiminnan Keskus, joka toimi vuosina 1956–1972. Sen pohjalta perustettiin vuonna 1972 Koulujen luovan toiminnan yhdistys, jonka toiminnassa painopiste oli nimenomaan käytännön koulutustoiminnassa ja erityisesti opettajien jatkokoulutuksessa, luovan toiminnan menetelmäkursseista kautta. (Teatterikasvatus-työryhmä 1982, 26–31). Tässä yhteydessä Tintti Karppinen kustantajansa toivomuksesta suomensi termin *creative drama* luovaksi toiminnaksi. Østern (2000b) esitti näkemyksensä siitä, että termin *creative drama / skapande dramatik* suomentaminen luovaksi toiminnaksi oli vähemmän onnistunut ja voi täten olla yksi syy siihen, että draamasta ei ole kyetty luomaan selkeästi määriteltyä, itsenäistä ainetta. Myöhemmin yhdistyksen nimi vaihdettiin Ilmaisukasvatus ry: ksi (ILKA ry) ja parhailaan keskustellaan mahdollisesta uudesta nimestä ‘Draama- ja teatteriopettajien liitto’. (Suullinen tiedonanto Pipsa Teerijoelta.) Vuonna 1973 ilmestyi lasten- ja nuortenteatteria ja kouluteatteritoimintaa tutkimaan asetetun toimikunnan mietintö, josta seurasi mm. termien *lapsiteatteri* ja *lastenteatteri* vakiintuminen. Lapsiteatterilla tarkoitettiin lasten omaa, luovaa toimintaa ja teatterinomaista työskentelyä, kun taas lastenteatteri tarkoitti ammattilaisten tai harrastajien lapsia varten tekemää teatteriesitystä. (Kurkela 1981, 7.)

Kouluviranomaisten suunnitelmiin kasvatuksen yhdistäminen ilmaisuun ja teatteriin ilmestyi vasta 1970-luvun puolivälissä. Vuoden 1959 Kouluohjelmakomitea tarkoitti termillä ilmaisutaito puhetaitoa ja lausuntaa. Koulunuudistustoimikunta nimesi vuonna 1966 lukusuunnitelmaan kuuluviksi vain musiikin, kuvaamataidon ja kätevyysaineiden esteetiikan ja vuoden 1970 Lukiokomitea mainitsi teatteritaiteen esteettisen kasvatuksen yhteydessä tarkoittaen sillä kuitenkin draamaan (näytelmään) tutustumista kirjallisuuden yhteydessä. Varsinaisesti termi luova ilmaisu oli mukana vasta Peruskoulun opetussuunnitelmatoimikunnan työssä vuonna 1970. (Hakala 1984a, 15.)

Konkreettisesti draama tuli koulun yhteyteen ensimmäisen kerran vuonna 1977, kun lukion opetussuunnitelmatoimikunta esitti perinteisten taideaineiden musiikin ja kuvaamataidon rinnalle kolmatta taideainetta, ilmaisutaitoa. Uuden taideaineen puolesta esitettiin perusteluina muun muassa, että “Suomen koululaitoksessa on kansainvälisesti ottaen niukalti taideaineita ja lisäksi Suomen teatterikansan maine velvoittaa”. (Lukion opetussuunnitelmatoimikunnan mietintö Postin 1984, iv mukaan.) Byrokratian mutkaisten teiden kautta oppiaineen nimeä on vaihdeltu teatteritaiteesta esitystaidon ja luovan toiminnan kautta ilmaisutaitoon ja nykyään nimeksi on vakiintumassa draama.

## 8.2 1970-luku – luovasta toiminnasta ilmaisutaitoon

1960-luvulla alkoi maahamme Skandinavian kautta ja suoraan Englannista ja Yhdysvalloista kantautua tietoja ja menetelmiä, jotka perustuivat teatteri-ilmaisulle. Noita uusia menetelmiä alettiin kutsua luovaksi (ilmaisu)toiminnaksi ja niiden kautta draama sai aivan uuden roolin koulutyössä. Englannissa oli jo vuonna 1954 perustettu Drama in Education Association ja Norjassa vuonna 1962 Landslaget Drama i Skolen. Suomeen asiasta kiinnostuneet henkilöt hakivat draamaoppia Ruotsista. (Hakala 1984b; Laakso 1994a, 13; 1997, 12; Monthan 2000, 11.)

1970-luvun puolivälissä, peruskoulu-uudistuksen toteutuessa kautta maan, alkoi uuden lukion suunnittelu, jonka yhteydessä taidekasvatukselliseksi yhteisiksi nimittäjiksi nousivat puhe-, teatteri- ja luovuuskasvatus (Hakala 1984c). Opetussuunnitelmaa ohjasi tuolloin kokonaispersoonallisuuden kehittämisen ihanne, joka ennakoi paluuta humanistiseen korostukseen ihmiskäsityksessä. Opetusministeriö asetti lukion opetussuunnitelmatoimikunnan 28. 8. 1974 (kirje nro 10680/04/74; Postin 1984, 17–18 mukaan). Lokakuussa 1975 toimikunnan rakennejaosto mainitsi uuden esteettis-taiteellisen ilmaisuaineen nimeltään teatteritaide (rakennejaoston muistio 16. 10. 1975, 11; Postin 1984, 17–18 mukaan). Myöhemmin samassa kuussa perustettiin vielä esteettisen sisältöalueen jaosto, joka ennen joulua ilmestyneessä muistiossaan ehdotti lukion taidekasvatusaineeksi uutta ainetta, esitystaitoa, perinteisen musiikin ja kuvaamataidon rinnalle. (Lukion opetussuunnitelmatoimikunnan kokous 19. 12. 1975.) Heinolan



seminaarissa helmikuussa 1976 nimi vaihtui ilmaisutaidoksi (suullinen tiedonanto Timo Tiusaselta 1. 2. 1984; Postin 1984, 18 mukaan). Maaliskuussa 1976 Kouluhallitus perusti työryhmän laatimaan ilmaisutaidolle oppimäärän. Työryhmään kuuluivat puheenjohtajana Timo Tiusanen ja jäseninä Kaarina Hukkinen, Aili Montonen-Rinne ja Terttu Tupala. He saattoivat työnsä loppuun lokakuuhun mennessä ja joulukuussa se esiteltiin lukion opetussuunnitelmatoimikunnalle (kokous 3. 12. 1976). Tämän prosessin seurauksena vuonna 1977 esiteltiin lukion uusi oppiaine nimeltä ilmaisutaito. (Posti 1984, 17–18.)

Ilmaisutaito kasvoi oppiaineeksi sekä kansainvälisen draamaopetuksen Suomeen kantautuvien laineiden että entistä parempia puheviestinnällisiä valmiuksia vaativan paineen vallitessa. Kock arveli myös yleisen globalisoitumisen ja kansainvälistymisen sekä TV:n yleistymisen vaikuttaneen suomalaisen ilmaisutaidon kehittämisen tarpeeseen. Mietinnössä ilmaisutaidon tarpeellisuutta perusteltiin sanomalla, että “ilmaisutaitoon on kiinnitetty liian vähän huomiota” ja että “olisi jo viimeinkin aihetta huomata nuorten taideharrastusten suuntautuvan kuvataiteiden ja musiikin lisäksi myös näyttämölle, teatteri-ilmaisuun”. (Hakala 1984b; 1986c; Kouluhallituksen asiakirjat.) Tämä heijasteli ajan uudistusmielistä ja vapautunutta henkeä, jossa luovuutta ja luovaa toimintaa alettiin korostaa. Aineeseen suunniteltiin neljän kurssin oppisisällöt ja lukusuunnitelmat ja sitä ehdotettiin kaikilla tavoin tasavertaiseksi taideaineeksi perinteisten musiikin ja kuvaamataidon kanssa. (Hakala 1984b.) Hakalan (1984c) mukaan tämä herätti kuitenkin “eri intressiryhmissä kulttuuri- ja kasvatushistoriallisesti kiintoisia reaktioita”.

Opetusministeriö valitsi oppimääräehdotuksen lausunnon antajiksi muun muassa Sibelius-Akatemian ja Taideteollisen korkeakoulun, mutta ei esimerkiksi Suomen Teatterikoulua ja Suomen Puheopistoa, vaikka juuri niiden opetusalat yhtyivät monin tavoin uuden oppiaineen kanssa (Hakala 1984b; Posti 1984,19). Postin (1984) mukaan Kouluhallitus halusi ilmaisutaidon vain valinnaiseksi aineeksi, koska oppimäärälle ei ongelmattomasti voitu osoittaa päteviä opettajia (KH 11172 / 23. 11. 1977). Opettajainkoulutusneuvosto sen sijaan piti ilmaisutaitoa tarpeellisena oppilaan persoonallisuuden kehittämisen kannalta (Opettajainkoulutusneuvosto 10. 10. 1977). Kaupunkiliiton mielestä ilmaisutaide oli omiaan lisäämään lukion taidekasvatuksen monipuolisuutta (Kaupunkiliitto 1164/77/8. 11. 1977), kun taas kunnallisliiton mielestä aine oli turha, sillä “ilmaisutaitoa on ja tulee myös olla äidinkielessä” (kunnallisliitto 19.

10. 1977). Opettajien Ammattijärjestön kanta oli, että ilmaisutaito vapaaehtoisena aineena huonontaisi taidekasvatuksen asemaa lukiossa (OAJ 20. 1. 1977), mutta Äidinkielen opettajain liitto piti ehdotusta uudesta oppiaineesta erinomaisena (ÄOL 7. 7. 1977). Musiikinopettajain liiton mielestä eri opettajaryhmien kouluttaminen ilmaisutaidon opettajiksi oli vähintäänkin kyseenalaista (SMOL 7. 7. 1977) ja Taideteollisen korkeakoulun lausunnossa pelättiin kuvaamataidon ja musiikin tuntien muodostuvan ilmaisutaidon ansiosta liikunnan ja äidinkielen tunneiksi (TAIK 260/L/77/14. 10. 1977). Sibelius-Akatemian mielestä oppilas asetettiin ikävään tilanteeseen tämän joutuessa valitsemaan kolmen taideaineen välillä ja että ilmaisutaidolla tulisi olla selkeä tiedepohja eikä uutta oppiainetta voida perustaa muiden oppiaineiden virheellisten työskentelyperiaatteiden korjaamiseksi (Sibelius-Akatemia 17. 10. 1977). (Posti 1984, 19-20.)

Hakala on todennut, että 70-luvun lopun aikana ilmaisutaitoasialle ei tapahtunut yhtään mitään komiteamietinnön sivuja lukuun ottamatta. Syiksi hän mainitsee uuden aineen kilpailun perinteisten taideaineiden kanssa, aineen opettajankoulutuksen olemisen vasta hahmotteluvaiheessa ja oppiaineen sisällöllisen määrittelemättömyyden. Kuitenkin koko ajan muutamassa kymmenessä lukiossa ympäri maata opiskeltiin ilmaisutaitoa vaihtelevin tarkoituksin, tavoittein ja sisällöin. Virallinen ilmaisutaidon kokeilu tehtiin vuosina 1978-1981 Ranuan lukiossa, joka oli yksi kurssimuotoisen lukion kokeilua suorittavasta yhdeksästä koulusta. Kaikkiaan noin 70-80 lukiossa aine eli traditioidensa pohjalta ja uudistui opettajien toimekkuuden, halukkuuden ja innovatiivisuuden varassa. (Hakala 1984c.)

Lukuvuonna 1978-1979 toteutettiin tutkinnonuudistus, jonka seurauksena luokanopettajaksi opiskelevilta poistettiin suullisen esitystaidon laajennettu kurssi, joka vastasi laajuudeltaan nykyistä draaman approbaturia (Monthan 2000, 13). Tätä takaiskua voidaan pitää hyvin yllättävänä, sillä uusi oppiaine oli ehtinyt olla lukion opetussuunnitelmassa yhden lukuvuoden ajan, joten perusteluja draamaopettajien koulutuksen lakkauttamiselle on vaikeaa kuvitella.

Draamaan liittyvät yhdistykset toimivat maassamme aktiivisesti koko 70-luvun ajan järjestäen seminaareja ja koulutusta kaikille aiheesta kiinnostuneille. Ruotsinkielinen Barnteaterföreningen järjesti Helsingissä keväällä 1970 opettajille suunnatun Pohjoismaisen

seminaarin, jonka teemana oli skapande dramatik. Saman vuoden kesällä Harrastajateatteriliitto ja Työväen Näyttämöliitto Hannele Krohnin johdolla järjestivät pohjoismaista lapsiteatteria käsittelevän seminaarin. Vuonna 1971 yhdistystoimintaan tulivat mukaan Margaret von Martens, Birgitta Mattsson ja Tintti Karppinen. Vuonna 1972 perustettiin Koulujen luovan toiminnan yhdistys (KLTU) ry jatkamaan vuosina 1956–1972 vaikuttaneen Koulujen Näyttämötoiminnan Keskuksen toimintaa. Puheenjohtajana toimi Tintti Karppinen. Yhdistys keskitti toimintansa draaman edistämiseen kasvatuksessa ja opetuksessa kouluttaen merkittävän määrän draamaa opetuksessaan ja koulutyön ulkopuolella käyttäviä opettajia. (P. T. Hakala Suomen kuvalehdessä 21/25. 5. 1984, 105; Kouluhallituksen asiakirjat.) Vuonna 1976 Karppinen suomensi Brian Wayn pääteoksen ‘Luova toiminta ja persoonallisuuden kehittäminen’ (Development Through Drama 1967). Karppinen, Soile Rusanen, Erkki Laakso ja Anna-Lena Østern osallistuivat vuosina 1972–1976 Brian Wayn kursseille. Way vieraili Suomessakin vuonna 1974. Birgitta Lehtonen kutsui Augusto Boalin Helsinkiin vuonna 1978 ja Dorothy Heathcoten Espooseen vuonna 1985. (Silius-Ahonen 2000.)

Barnteaterföreningin ja Koulujen luovan toiminnan yhdistyksen aikaansaannokset draaman edistämisessä ja istuttamisessa Suomeen ovat siis olleet erittäin mittavat. Østernin mukaan oli luonnollista, että nimenomaan ruotsinkielinen lastenteatteriliitto toimi ensimmäisenä virikkeentuojana – olihan sillä yhteisen kielen takia kiinteämpi yhteys Ruotsiin ja muihin Pohjoismaihin. (Østern 2000d.)

### 8.3 1980–1984 – Kohti uutta oppimäärää

Vuonna 1980 Kouluhallitus perusti päätöksellään (KH 12029 / 020 / 80) työryhmän, jonka tehtävänä oli laatia ehdotus teatterikasvatuksen toteuttamisesta peruskoulussa ja lukiossa. Ehdotukseen tuli sisältyä teatterikasvatuksen yleiset tavoitteet peruskoulussa ja lukiossa, teatterikasvatuksen oppiaines ja toteuttamista koskevat opetusmenetelmälliset ohjeet, selvitys teatterikasvatuksen oppi- ja opetusmateriaalista sekä opettajien koulutustarpeesta. Työ tuli saattaa valmiiksi 31. 5. 1981 mennessä. Teatterikasvatustyöryhmään kuuluivat puheenjohtajana ylitarkastaja Jaakko Linnankivi ja jäsenenä ylitarkastaja Leena

Laulajainen, ylitarkastaja Reijo Laukkanen, Vaasan kaupunginteatterin johtaja Taisto-Bertil Orsmaa, Teatterikoulun koulutuskeskuksen johtaja Raija-Sinikka Rantala, Penniteatterin taiteellinen johtaja Nena Stenius. Sihteerinä toimi Terttu Tupala. Myöhemmin työryhmälle myönnettiin jatkoaikaa 31. 12. 1981 saakka. (Kouluhallituksen asiakirjat.)

Vuonna 1981 opetusministeriön antama lukion lukusuunnitelma-asetus (1023/81) sijoitti ilmaisutaidon koulukohtaisten oppimäärien ryhmään tarkoittaen, että se oli valittavissa koulun kiinnostuksen ja voimavarojen mukaan. Syytä tähän muutokseen ei asiakirjoista löydy. Kock arveli, että kyse saattoi olla lukion tuntikehysjärjestelmän saattamisesta vastaamaan peruskoulun tuntikehystä. Myöskin resursseilla saattoi olla osansa asiassa samoin kuin tuohon aikaan käydyllä keskustelulla oppilaan työmäärästä ja liiallisesta rasittamisesta. Olennaisinta hänen mielestään oli kuitenkin se, että Kouluhallituksessa tai opetusministeriössä ei tuolloin ollut ketään vastaamassa ilmaisutaidosta. Tuntimäärä putosi tässä vaiheessa yhteen, enintään kahteen kurssiin, muodostaen ongelman, sillä komitean vuonna 1977 laatima lukusuunnitelma oli mitoitettu neljälle kurssille. (Hakala 1984b, 18; Posti 1984, 21.) Vuoden 1981 ilmaisutaidon opetussuunnitelma käytti oppimäärästä termiä ilmaisutaito. "Tällä lukio-opetuksen oppimäärällä tarkoitetaan ihmiskehoa sekä eri välineitä ja materiaaleja hyväksikäyttävää äänellistä, eleellistä ja liikunnallista ilmaisutoimintaa, joka pyrkii oppilaan persoonallisuuden kehittämiseen tyydyttämällä hänen luontaista ilmaisutarvettaan sekä koulimalla hänen kykyään vastaanottaa teatteri- ja muita esitystapahtumia". Siinä todettiin myös, että luovan toiminnan kurssveja oli kesäyliopistoissa ja muissa oppilaitoksissa suorittanut yli 5000 opettajaa, joten ilmaisutaidon opetuksen edellytykset olivat varttumassa. Oppimääräsuunnitelma mainitsee ilmaisutaidon oppimäärän peittävän osittain sen taidekasvatuksen kentän, jota Ruotsissa kutsutaan nimellä *skapande dramatik* ja Englannissa nimellä *creative dramatics* ja jonka vastineena Suomessa käytettiin termiä *luova toiminta*. (Lukion ilmaisutaidon kurssimuotoinen oppimääräsuunnitelma 1984, 1).

Vuonna 1982 ilmestyi teatterikasvatustyöryhmän muistio, joka sivusi myös ilmaisutaitoasiaa käsitellessään koko yleissivistävää koulua. Tässä yhteydessä esiintyi kritiikkiä ilmaisutaito -nimen johdosta ja työryhmä käyttikin termiä *ilmaisukasvatus*. Samana vuonna Paavo Tapio Hakala kirjoitti Ilmaisutaito-kirjan oppimateriaaliksi ilmaisutaidon opetukseen (Suomalaisesta draamakirjallisuudesta ks. liite). Lapin kansa

raportoi huhtikuussa 1982 Suomen kulttuurirahaston Hakalalle myöntämästä apurahasta ilmaisukasvatusta käsittelevään lisensiaattityöhön. ”Ratkaisevasti apurahan saantiin vaikutti stipendiaatin loppukesästä ilmestyvä ilmaisutaidon oppikirja”. (Lapin Kansa 20. 4. 1982; Kouluhallituksen asiakirjat.)

Marraskuussa 1982 Kouluhallitus asetti työryhmän laatimaan ehdotuksen ilmaisutaidon oppimääräksi ja oppimääräsuunnitelmaksi lukion 1–2 kurssia varten. Työryhmän tuli työssään ottaa huomioon lukion opetussuunnitelmatoimikunnan ehdotus (komitean mietintö 1977:2 osa 2 E) sekä teatterikasvatustyöryhmän ehdotukset. (KH 14457 / 020.82.) Työ oli saatettava päätökseen 30. 4. 1983 mennessä. Työryhmään kuuluivat puheenjohtajana suunnittelija Raija Kock ja jäseninä ylitarkastaja Marja Linnankivi, ylitarkastaja Raija Miettinen, ylitarkastaja Terttu Tupala, rehtori Paavo Tapio Hakala sekä lehtori Tuula Kämäräinen. Myöhemmin Kouluhallitus suostui jatkamaan toimikautta 31. 5. 1983 saakka työn loppuun saattamiseksi. (Kouluhallituksen asiakirjat.) Ilmaisutaidon ensisijaisiksi tavoitteiksi asetettiin tuolloin oppilaan persoonallisuuden rakentuminen, arvojen valintakyvyn kehittyminen ja kulttuuria kokoava tavoite (Hakala 1984b; Hakala 1984c). Perustettu työryhmä otti nimekseen lukion ilmaisutaidon oppimäärätyöryhmä (lyhennetään myöh. LITO -työryhmä) ja ryhtyi toimeen lähettämällä Suomen lukioille kyselyn selvittääkseen, kuinka monessa lukiossa ilmaisutaitoa opetettiin lukuvuonna 1982–1983, kuinka monelle ryhmälle ja kuka toimi opettajana. (Kouluhallituksen asiakirjat.)

Persoonallisuuden kehittäminen draaman avulla on säilynyt maassamme keskeisenä tavoitteena aina näihin päiviin saakka. Muualla maailmassa se oli päämääränä lähinnä 1960-luvulla. Seuraavalla vuosikymmenellä kansainvälisellä draamakentällä siirryttiin korostamaan emansipatorista pedagogiikkaa ja 1980-luvulla päähuomion sai taidekasvatuksellinen ja esteettinen näkökulma. Sen jälkeen on edetty painottamaan postmodernin virtauksen korostamaa merkityksien konstruoimista. Uuden vuosituhannen alussa ollaan kansainvälisesti tilanteessa, jossa draamallista toimintaa katsotaan laajasta kulttuuris-esteettisestä näkökulmasta. Nykypäivän Suomessa eri instansseissa toimivat draamakouluttajat edustavat taidekasvatuksellista näkökulmaa draamaan ja soveltavaan teatteriin. (Østern 2000e.)

Hakala pohdiskeli joulukuussa 1982 päivätyssä kirjelmässään muun muassa ilmaisutaidon opetuksen sitomista luokkatasoon. Saavutettaviksi eduiksi hän mainitsi

terapeuttisen ja yhdistävän funktion ja mahdollisuuden pitkäjänteiseen suunnitteluun. Haitoiksi hänen mukaansa saattoi muodostua koulun oppilaspuheen riittämättömyys kurssin syntymiseen sekä työjärjestyksen laadinnan vaikeutuminen. Hän myös mainitsi tarpeen kiinteyttää ilmaisutaidon opetukseen liittyvää terminologiaa, rajankäynnin puheviestinnän, viestintäkasvatuksen ja luovan kirjoittamisen kesken sekä opetuksen eheyttämisen huomioon ottaen äidinkielen, musiikin, kuvaamataidon, liikunnan, käsityöt ja muut aineet. Kunta- ja koulukohtaiset kysymykset, kuten ilmaisutaito kunta- ja koulukohtaisessa opetussuunnitelmassa, taideaineiden yhteissuunnittelu, opettaja- ja oppimateriaaliresurssit sekä kerhotoiminta, tulisi Hakalan mukaan myös huomioida. Muutamaa päivää myöhemmin päivätyössä kirjeessä Hakala kirjoitti, että ilmaisutaidon peruskurssille osallistumista lukiossa suositellaan ensimmäisenä lukuvuotena, koska se on ”merkittävää uuteen kouluun ja uusiin tovereihin tutustumisen kannalta”. (Kouluhallituksen asiakirjat.)

LITO -työryhmän kokouksessa tammikuussa 1983 käsiteltiin lukioissa suoritetun kyselyn tuloksia. Niiden mukaan lukuvuonna 1982–1983 ilmaisutaitoa opetettiin Suomen kaikkiaan 400: sta lukiosta 70: ssä. 20 näistä lukioista sijaitsi Uudellamaalla. 28: sta kokeilulukiosta 10: ssä ilmaisutaito kuului opetusohjelmaan. Opettajana selvityksen mukaan toimi useimmiten äidinkielen opettaja tai teatterista saatu tuntiohjaaja. Ilmaisutaitopainotteisia lukioita, joissa ilmaisutaitoaineiden opetusta oli vähintään 10 kurssia, oli kaksitoista. Kyselyn perusteella selvisi myös, että joissakin kouluissa ilmaisutaidon nimikkeenä oli ollut taidekasvatus, johon oli sisällytetty kulttuuriin, musiikkiin ja kuvataiteisiin painottuneet jaksot. Byrokraattisena ongelmana tuntui olleen se, että ilmaisutaidolla ei ollut selvää oppisisältöä vaan kouluissa usein miellettiin ilmaisutaito siksi ”oppiaineeksi, jossa tuotetaan koulun juhliin ohjelmaa”. Tämä sai työryhmän korostamaan ilmaisutaidon tavoitteita ihmisen kokonaisvaltaisessa kasvattamisessa itsenäisyyteen ja kurinalaisuuteen sekä pidemmän tähtäimen esteettistä tavoitetta. (Kouluhallituksen asiakirjat.)

Kokouksessaan helmikuussa 1983 LITO -työryhmä luonnosteli oppimääräsuunnitelman perusrakenteeksi samaa kuin muissakin aineissa. P. T. Hakalan laatiman kirjoituksen Ilmaisukasvatuksen käsitteistöä, tavoitteita ja teoriaa (21. 2. 1983) pohjalta ryhmiteltiin ilmaisutaidon tavoitteiksi kulttuurin alue, oppilaan persoonallisuuden eheyttäminen, ilmaisutaidon antaminen, sosiaaliset ja terapeuttiset tavoitteet, myönteisen

kriittisyyden kasvattaminen sekä itsenäisyys ja oma-aloitteisuus. Työryhmä pohdiskeli myös arvostelua ilmaisutaidon yhteydessä sekä sitä, miten oppiaineesta tulisi tiedottaa yläasteen valintatilaisuudessa. (Kouluhallituksen asiakirjat.) Hallitustason ohella ilmaisutaidosta käytiin myös julkisempaa debattia. Huhtikuussa 1983 Keskisuomalainen kirjoitti ilmaisutaidon etsivän paikkaansa koulussa painottuvien tietoaaineiden rinnalla. Kysymykseen, miksi ilmaisutaitoa on opetettava, Hakala vastasi: “Nykyaikainen demokratia edellyttää, että jokainen ihminen pystyy ilmaisemaan itseään, pystyy esittämään vaatimuksensa ja tarpeensa”. (Keskisuomalainen 14. 4. 1983, 9; Kouluhallituksen asiakirjat.) Taustalla vaikuttanee painopisteen siirtyminen tieteellisen tiedon korostamisesta henkiseen ja sosiaaliseen kasvatukseen sekä viestinnällisten taitojen painottuva merkitys.

Toukokuussa LITO -työryhmä sai ehdotuksensa valmiiksi. Ennen oppimäärän luovuttamista pyydettiin lausuntoja lukion ilmaisutaidon oppimäärän ja oppimääräsuunnitelman ehdotuksesta Äidinkielen opettajain liitosta, Teatterikorkeakoulusta, Kuvaamataidonopettajain liitto ry: stä, Koulujen musiikinopettajat ry: stä sekä Taideteollisesta korkeakoulusta. Määräpäivään mennessä vastauksia ehti tulla vain kahdelta ensin mainitulta. Äidinkielen opettajain liitto suhtautui myönteisesti oppimääräehdotukseen toivoen sen vahvistavan oppiaineen asemaa lukiossa ja katsoi, “että oppimäärä tulisi saattaa voimaan sellaisenaan”. ÄOL piti ilmaisutaidon opetuksen lisäämistä koulussa tärkeänä, sillä “ilmaisutaito tukee lukion yleistavoitteita ja sen tavoitteet ovat lisäksi varsin samansuuntaiset äidinkielen opetuksen tavoitteiden kanssa”. Teatterikorkeakoulusta lausunnon antoi rehtori Jouko Turkka, joka piti ehdotusta kokonaisuutenaan kannatettavana, ja erityisesti pyrkimystä, “että jokainen lukion oppilas saisi mahdollisuuden jonakin lukuvuonna käydä ilmaisutaidon kurssin”. Turkka ounasteli opettajakysymyksen muodostuvan mahdolliseksi ongelmaksi ja muistutti eräänä vaihtoehtona teatterialan taiteilijoiden käyttämisen tuntiopettajina. Kuvaamataidon-opettajain liitto ry. vastasi määräajan jälkeen kesäkuussa ja takertui ilmaisutaidon terapeuttisuuteen huomauttaen, että “koulussa ilmaisu ei voi olla mikään erillinen terapia-aine- -” Kyseinen liitto totesi myös, että suhde muihin taito- ja taideaineisiin oli selvittämättä. Sen mielestä ilmaisutaitoon “ei sisältynyt mitään uutta, mitä ei muissa taideaineissa olisi harjoiteltu jo ala-asteelta lähtien”. Se myös rinnasti ilmaisutaidon äidinkielen opetuksen kanssa päällekkäiseksi. Vahvimmin se kuitenkin painotti sitä, että “ilmaisutaito vie tunteja muilta taitoaineilta, kun tunnit eivät

muutenkaan tahtoneet riittää musiikin ja kuvaamataidon virkoihin”. Suomen kuvalehti kirjoitti muiden taideaineiden opettajien vastustavan uuden taideaineen tuloa lähinnä työvoimapolitiittisin perustein (Suomen kuvalehti 21/25. 5. 1984, 105; Kouluhallituksen asiakirjat.).

Toukokuun viimeisenä päivänä vuonna 1983 LITO -työryhmä jätti esityksensä Kouluhallitukselle. Saatekirjeessä kerrottiin, “että Teatterikorkeakoulun ja Äidinkielen opettajain liitto ry: n lausunnot tukivat työryhmän esitystä ja että lausunnoissa kiinnitettiin huomiota opettajain koulutukseen ja ilmaisutaidon opetusoppaan laatimiseen. Työryhmä esitti, että Kouluhallitus laatisi suunnitelman ilmaisutaitoa opettavien opettajien täydennyskoulutukseksi ja perustaisi työryhmän ilmaisutaidon opetusoppaan laatimiseksi. Täydennyskoulutuksen keskeinen tavoite on ammattipätevyuden säilyttäminen, kehittäminen ja syventäminen alan ja työtehtävien kannalta tärkeää tieteellistä ja ammatillista tietoa tarjoamalla. Se pitää ajan tasalla kyseisen tieteenalan kehityksessä. Täydennyskoulutuskeskukset järjestävät Opetushallituksen myöntämällä määrärahoilla opettajille maksutonta ja vapaaehtoista koulutusta liittyen opetuksen kehittämisohjelmiin. (Heikkilä, Salmela & Kurki 1990, 48; Meriläinen 1998, 259; Rinne, Kivinen & Naumanen 1991, 64). Kesäkuussa 1983 puheenjohtaja Kock kirjoitti työryhmän jäsenille seuraavasti: ”Kollegio jätti esityksemme pöydälle psykologian terminologian epätasällisyyden vuoksi. Oli kiinnitetty huomiota sellaisiin ilmaisuihin kuin “psykologinen turvallisuus”/psykykinen turvallisuus, “liikeaisti”/lihasaisti jne... Olivat johdanto-osaa pitäneet vaikealukuisena.” (Kock 28. 6. 1983; Kouluhallituksen asiakirjat.) Heinäkuussa ilmestyi oppimäärän ensimmäinen korjattu versio. LITO -työryhmän toimintakertomus vuodelta 1983 kertoo ryhmän kokoontuneen vuoden aikana viisi kertaa. Toimenpiteinään työryhmä mainitsee lukion ilmaisutaidon oppimäärä- ja oppimääräsuunnitelman ehdotuksen laatimisen Kouluhallitukselle.

Opettajankoulutusta yritettiin tehostaa, kehittää ja lisätä. Helsingin seudun kesäyliopistossa P. T. Hakala piti kesällä 1983 laajan ja suppean kurssin ilmaisutaidon didaktiikan perusteista. Marraskuun lopulla Hakala esitti suunnitelmiaan kesän 1984 ilmaisutaidon kurseiksi. Sen mukaan peruskursseja olisi avoimessa korkeakoulussa Helsingissä ja Vaasassa ja jatkokurssi Helsingissä. Molemmat kurssit tulisivat myös Helsingin teatteritieteeseen ja jatkokurssi Jyväskylän taidekasvatukseen. Kurssit



noudattaisivat Kouluhallituksen hyväksymää oppimääräsuunnitelmaa ja soveltuisivat opetustyössä oleville sekä eri taideaineiden, puheviestinnän, taidekasvatuksen ja teatteritieteen opiskelijoille. (Kouluhallituksen asiakirjat.) Teatterikorkeakoulun täydennyskoulutuskeskus järjesti 10. –14. 10. 1983 kurssin ‘Teatterikasvatus opettajankoulutuksessa’. Kurssin tavoitteina oli “perehdyttää opettajien kouluttajat teatteritaiteen mahdollisuuksiin koulu- ja kasvatustyössä sekä kartoittaa teatterikasvatuksen osuus ja sovellusmahdollisuudet opettajien perus- ja täydennyskoulutuksessa”. Kurssin ohjaajana toimi Nena Stenius. (Teatterikorkeakoulun koulutuskeskus, täydennyskoulutus 1983, 32.)

Jyväskylän yliopiston suullisen esitystaidon lehtori Erkki Laakso laati avoimen kirjelmän ehdotuksineen ‘Teatterikasvatus opettajankoulutuksessa’ -seminaarin jälkivaikutelmista. Hän kirjoitti seuraavasti: “Teatterinomaisten ja ns. luovien työtapojen käyttö on viime vuosina länsimaissa voimakkaasti lisääntynyt kouluopetuksessa. Tämä on seurausta oppiainejakoisesta opetussuunnitelmasta, joka on herättänyt tarpeen tuoda koulutyön piiriin ns. opetusta integroivia työtapoja. Uusia työtapoja voidaan perustella mm. siitä näkökulmasta, että kasvatuksen tavoitteeksi on asetettu kokonaispersoonallisuuden kehittäminen.” Tämä johti hänen mukaansa uuteen kasvatusfilosofiaan, jonka keskeinen ajatus oli kasvatus taiteen avulla. Niinpä hän ihmetteli ja paheksuikin ilmaisuaineiden vähäistä osuutta opettajankoulutuksessa. Hän ehdotti, että teatterikasvatus koskisi kaikkia opettajaksi opiskelevia, ja että se olisi luontevinta liittää osaksi puheviestintää. Opintojen tulisi sisältää luovan toiminnan ja teatterikasvatuksen osuus sekä puheviestinnän teoriaa ja harjoituksia, kokonaisuuden ollessa kahden opintoviikon laajuinen ja sisältyessä kaikkien opettajaopiskelijoiden yleisopintoihin. Hän esitti myös suullisen esitystaidon palauttamista luokanopettajakoulutuksen erikoistumisaineiden joukkoon nimikkeellä ‘puheviestinnän erikoistumisopinnot’. Täten kyettäisiin kouluttamaan puhe- ja ilmaisukasvattajia toimimaan koulussa ja sen ulkopuolella, millä Laakso arveli olevan “myönteistä yhteis-kunnallista merkitystä”. (Laakso 1983; Kouluhallituksen asiakirjat.) Myös opetus-ministeriön asettamalta puheviestintäkoulutustyöryhmältä ilmestyi vuonna 1983 muistio, jossa selvitettiin puheopetuksen tilaa ja tarvetta Suomessa. Muistion liiteosan johtopäätöksissä todettiin, että kouluissa tarvittaisiin äidinkielen opetuksen tukena puhe- ja ilmaisukasvatukseen erikoistuneita opettajia. (Puheviestintäkoulutustyöryhmän muistio 1983, 64; Kouluhallituksen asiakirjat.)

Kouluhallitus vahvisti 11. 1. 1984, yli puoli vuotta ehdotuksen valmistumisen jälkeen, lukion ilmaisutaidon oppimäärän ja oppimääräsuunnitelman kolmeksi vuodeksi. Kulunut puoli vuotta oli käytetty tarkkaan aiheeseen perehtymiseen. Kiinnostus ainetta kohtaan oli herännyt ja saanut aikaan opettajien ilmaisutaidollisten koulutusmahdollisuuksien syntymisen Heinolaan. Myöskin suunnitelmia pedagogisen oppaan laatimiseksi oli alettu tehdä. (Posti 1984, 21.) Ilmaisutaidon oppimäärässä korostettiin muun muassa, että ilmaisutaito on kaikille tarkoitettu oppiaine, jossa korostuvat oppilaskeskeiset työtavat. Ilmaisutaidon tavoitteiksi oppimäärässä mainittiin oppilaan ilmaisemisen kyvyn kehittäminen, oppilaan ohjaaminen yhteistoimintaan ja myönteisiin vuorovaikutussuhteisiin, oppilaan kriittisyyden ja arvojen valintakyvyn kehittäminen sekä oppilaan kasvattaminen taiteen kulttuuriperinnön vaalimiseen ja kehittämiseen. Peruskurssin keskeisiksi sisällöiksi nimettiin psyykkisen turvallisuuden luominen, aistimusten vastaanottokyvyn kehittäminen, havaintojen synestesiakyvyn kehittäminen, vuorovaikutusviestinnän ongelmanratkaisukyvyn kehittäminen ja teatterin kohtaaminen. Jatkokurssin sisältö oli suunniteltavissa koulukohtaisesti. (Lukion kurssimuotoinen oppimäärä ja oppimääräsuunnitelma. Ilmaisutaito 1984, 1; Hakala 1984b; Kouluhallituksen asiakirjat.)

#### 8.4 1984–1989 – Opetuksen opas tekeillä

Ilmaisutaidon asema oli nyt siis säännöksellisesti vakaa, sillä se mainittiin lukioasetuksen 32 §: ssä muiden valinnaisaineiden rinnalla ja lisäksi sillä oli uunituore oppimäärä ja oppimääräsuunnitelma. Uuden oppiaineen ehkä suurimpana ongelmana oli kuitenkin pätevien opettajien puuttuminen, sillä Kock'n (1991) mukaan opetus saattoi vakiintua vasta, kun opettajien peruskoulutus ja täydennyskoulutus olivat mahdollistaneet osaavien ja pätevien opettajien työskentelyn koulussa. (Kock 1991, Kouluhallituksen asiakirjat.) Vuonna 1984 yhdeksän ilmaisutaidon opettajaa kymmenestä oli äidinkielenopettajia ja peruskoulutus oli lähinnä muutamien kesäyliopistojen varassa. Korkeakoulutasolla ilmaisutaitoa oli voinut opiskella Jyväskylän yliopiston taidekasvatuksen opinnoissa ja Tampereen yliopiston puheopin opinnoissa (Posti 1984, 23). Syksystä 1984 lähtien oli ollut

mahdollista tutustua ilmaisutaitoon Helsingin yliopistossa teatteritieteen opinnoissa, minkä Hakala nimesi “ilmaisutaidon opetushistorian korkeimmaksi saavutukseksi”, sekä Jyväskylän yliopiston puheentutkimuksen oppisisällöissä. (Hakala 1984c; Helsingin yliopiston historiallis-kielitieteellisen osaston opinto-opas osa B 1984–1985, 289; Kouluhallituksen asiakirjat.) Saavutukseksi on laskettava myös vuonna 1984 ilmestynyt, tiettävästi ensimmäinen tieteellinen, draamaa käsittelevä julkaisu, joka oli Anna-Lena Østernin Åbo Akademin ‘Rapporter från pedagogiska fakulteten’ -sarjassa ilmestynyt ‘Projektorierad dramaundervisning’. Østern on vuodesta 1984 lähtien toiminut draama-pedagogiikan alan tutkijana. Helsingin seudun Kesäyliopiston valtuuskunta jätti huhtikuussa 1984 ennakkotiedoista poiketen vahvistamatta ilmaisutaidon didaktiikan peruskurssin ja jatkokurssin ilmoittaen syyksi taloudelliset syyt. Muita kursseja ei tiettävästi peruttu. (Posti 1984, 23.)

Maaliskuussa 1984 Raija Kock lähestyi Kouluhallitusta lukion ilmaisutaidon opastyöryhmän asettamisen tarpeella. Hän ehdotti työtä saatettavaksi loppuun 30. 10. 1984 mennessä. Vastauksen lähetti 22. 3. 1984 ylijohtaja Yrjönsuuri: “Ilmaisutaidon oppimäärä on päätetty sellaiseksi, että kouluilla on hyvin suuri vapaus opetuksen suunnitteluun koulun perinteiden ja ympäristön mukaiseksi—Mielestäni kouluilta pitäisi nyt alkaa vasta kerätä palautetta siitä, syntyykö ideoita—vasta sen jälkeen olisi aikaa pohtia oppaan tarpeellisuutta. En puolla ainakaan nyt”. (Kouluhallituksen asiakirjat.)

Julkisella tasollakin ilmaisutaidosta puhuttiin, sillä huhtikuussa 1984 Helsingin Sanomat kirjoitti ilmaisutaidon tavoitteena olevan oppilaan ilmaisukyvyn kehittämisen: “—palaute kertoo, että ilmaisukyvyn kohentuminen näkyy muillakin tunneilla”. Kirjoitus jatkoi, että suomalaisen esiintymishalua jarruttaa liian ankara itsekritiikki ja huono minäkuva. Koulun pitäisi ihmisen nujertamisen sijasta pyrkiä kasvattamaan fyysisesti ja psyykkisesti terveitä ihmisiä. Raija Kock kertoo samassa artikkelissa, että ilmaisutaitoa kehitellyt työryhmä lähti liikkeelle ryhmätyötä painottavista uusista opetussuunnitelmista. Ilmaisutaidon avulla yritettiin nimenomaan harjaannuttaa oppilasta ryhmätyöskentelyyn ja kykeneväksi ilmaisemaan mielipiteensä. (HS 1. 4. 1984; Kouluhallituksen asiakirjat.) Tällaiset painotukset kertovat entistä selvemmin siitä, kuinka opettamisen kulttuuri oli siirtynyt korostamaan sosiaalisen vuorovaikutuksen taitoja. Kesällä 1984 Helsingin Sanomat kertoi ilmaisutaidon opettajien koulutuksen olevan hataralla pohjalla. “Lukioissa

alkaa ilmaisutaito -nimisen oppiaineen opetus ja peruskoulussakin ilmaisukasvatukseen kiinnitetään entistä enemmän huomiota. Sen sijaan tilanne korkeakouluissa ja opettajakoulutuksessa ei vielä näytä kovin hyvältä”. (HS 22. 7. 1984; Kouluhallituksen asiakirjat.)

Helmikuun lopussa vuonna 1984 valmistui opetusministeriön asettaman tasa-arvokokeilutoimikunnan alustava muistio. Toimikunnan tehtävänä oli ollut muun muassa suunnitella ja käynnistää sukupuolten tasa-arvoa edistävää kokeilutoimintaa. Muistioon liittyen tasa-arvokokeiluja ilmeni myös ilmaisukasvatuksen kentässä. Raportissa tasa-arvokokeilun suunnitteluseminaarista 13.–14. 8. 1984 mainitaan Espoon kaupungin ‘Teatterikasvatuskokeilu’ 14. 1. 1985 alkaen, Tapiolan koulun ‘Ilmaisukasvatus peruskoulussa’ -kokeilu 1985–1988, savonlinnalaisen Nätkin ala-asteen ‘Suullisen ja kirjallisen ilmaisukasvatuksen kokeilu äidinkielen opetuksen yhteydessä’ 1985–1986 sekä vaasalaisen Onkilahden yläasteen ‘Ilmaisutaito valinnaisaineena (tasa-arvon näkökulmasta)’ -kokeilu 1985–1986. Kaikki kokeilut olivat myös osa pyrkimystä vahvistaa teatteri- ja ilmaisukasvatuksen asemaa yleissivistävässä koulussa ja saattaa se koko koulutuksen läpäiseväksi aineeksi. (Kouluhallituksen asiakirjat.)

Kouluhallitus järjesti Heinolassa 12.–14. 9. 1984 ensimmäisen lukion ilmaisutaidon oppimäärän perehdyttämiskurssin. Osanottajina oli yhteensä 35 opettajaa, jotka vastasivat ilmaisutaidon opetuksesta opettajankoulutuslaitoksissa, harjoituskouluissa ja lukioissa. Pääkouluttajana kurssilla oli P. T. Hakala, jolta oli samana vuonna ilmestynyt ilmaisutaidon oppikirja ‘Ilmaisutaidon aakkoset’. Kurssilaisilta kerätystä palautteesta ilmenee, että kurssi koettiin hyödyllisenä muun muassa siksi, että siellä tehdyt harjoitukset olivat suoraan sovellettavissa lukion ilmaisutaidon opetukseen. Lisäksi se “antoi runsaasti virikkeitä ideointiin”, “lisäsi rohkeutta ryhtyä kokeilemaan”, “avarsi näköaloja” ja “opetti käytännön työskentelyä” (kurssipalaute; Kouluhallituksen asiakirjat). Osallistujilta kysyttiin myös, millaiselle täydennyskoulutukselle olisi tarvetta. Vastauksissa esiintyi harjoitus-painotteisuus, teoreettisen taustan tarve, draaman tekemiseen ohjaaminen ja muihin aineisiin integrointi. Koulutuksen tulisi myös enemmän suuntautua tavallisille opettajille. (Kouluhallituksen asiakirjat.)

Heinolan ensimmäisen perehdyttämiskurssin jälkeen lähetettiin opetus-ministeriölle, Kouluhallitukselle sekä yliopistoille kirjelmä, jonka tarkoituksena oli kiinnittää päättäjien

huomio muutamiin ilmaisukasvatukseen liittyviin seikkoihin. Sen mukaan ilmaisutaidon olisi kuuluttava kaikille ja sen asema eri kouluasteilla tulisi vakiinnuttaa. Opetuksen kehittämistä ajatellen keskeiseen asemaan nousi opettajan-koulutus. Kirjelmän mukaan kaikkien opettajaksi opiskelevien koulutusohjelmaan tulisi sisältyä yhden opintoviikon laajuinen ilmaisutaidon kurssi ja opetuksen pitäisi alkaa jo lukuvuonna 1985–1986. Tämän kirjelmän olivat allekirjoittaneet Helsingin II normaalikoulun äidinkielen lehtori Irma Lonka, liikunnan lääninkouluttaja Raija Pulli, musiikin lääninkouluttaja Eira Kasper, suullisen esitystaidon lehtori Erkki Laakso Jyväskylän yliopistosta ja teatteritieteen ylimääräinen professori Timo Tiusanen Helsingin yliopistosta. (Kouluhallituksen asiakirjat.)

Kesällä 1985 Raija Kock pohdiskeli Opettaja-lehden sivuilla ilmaisutaitoa oppiaineen nimenä. Hänen mukaansa aineen nimi saattoi johtaa harhaan. “Se (ilmaisutaito) saa helposti sekä oppilaat että opettajat ajattelemaan, että sitä taitoa jo on, että sitä pitää jo osata ennen kuin voi aineen valita. Ilmaisukasvatus olisi paljon parempi nimi. Silloin saataisiin ehkä mukaan myös ujut—” (Opettaja 24/1985, 18; Kouluhallituksen asiakirjat.) Marraskuussa 1985 Kock teki Kouluhallitukselle esityksen, jossa kerrottiin Heinolassa koulutetun jo noin 60 opettajaa ja meneillään olevan seurantakyselyn laatimisen, jossa selvitetään ilmaisutaidon toimivuutta. “Koska kyseessä on tavoitteiltaan ja sisällöiltään uusi oppiaine, tulisi nimenomaan Kouluhallituksen huolehtia siitä, että sen opettaminen etenisi vahvistetun oppimäärän hengessä. Niukan koulutuksen lisäksi tarvitaan tähän oppiaineeseen opas”. Lisäksi mainitaan opasasian olleen esillä maaliskuussa 1984, jolloin asiaa siirrettiin eteenpäin. (Kock 1985, Kouluhallituksen asiakirjat.) Kouluhallitus lähetti lukioihin seurantakyselyn ilmaisutaidon opetukseen liittyen. Siinä selvitettiin ilmaisutaidon opetusjärjestelyjä, luokkatasoja, opetustiloja ja -välineitä, opettajien koulutusta, ja muita kokemuksia. 26. 11. 1985 Kouluhallituksen ylijohdaja Yrjönsuuri lähestyi Raija Kockia kirjeellä, joka käsitteli ilmaisutaidon oppaan laatimista. Hän esitti, että “oppaaseen tulisi koota ilmaisukasvatuksen riittävä tieteellinen viitekehys” ja “siinä tulisi esitellä ilmaisukasvatuksen pedagogisia ratkaisuja”. (Kouluhallituksen asiakirjat.)

Heinolassa järjestettiin Kouluhallituksen toimesta toinen lukion ilmaisutaidon oppimäärän perehdyttämiskurssi 15.–17. 10. 1985. Osallistujina oli yhteensä 35 äidinkielen, kuvaamataidon ja musiikin opettajaa. Palautteesta voidaan päätellä, että kurssi oli koettu

erittäin tarpeelliseksi ja hyödylliseksi. (Kouluhallituksen asiakirjat.) Erkki Laakso Jyväskylän yliopistosta oli ottanut draamaopettajien koulutuksen sydämen asiakseen. Hän järjesti opiskelijoille puhe- ja ilmaisukasvatuksen vapaavalintaisia opintoja. Puheviestintäkoulutustyöryhmän vuonna 1983 valmistuneeseen muistioon tukeutuen Laakso ehdotti, että Jyväskylän yliopistossa aloitettaisiin puhe- ja ilmaisukasvatukseen erikoistuneiden luokanopettajien koulutus, joka sitten järjestettiin ensimmäisen kerran vuonna 1985. Vuonna 1986 presidentti Mauno Koivisto allekirjoitti asetuksen muutoksen, jonka nojalla puhe- ja ilmaisukasvatukselle annettiin erikoistumisaineen asema luokanopettajakoulutuksessa. Itse draama (luova toiminta) jäi opinnoissa hyvin vähäiseksi, sillä sen osuus kokonaisuudesta oli vain 1–2 opintoviikkoa. (Laakso 1997, 12; Monthan 2000, 14.)

Kouluhallituksen suorittaman kyselyn perusteella selvitettiin ilmaisutaidon tilaa vuoden 1986 alussa. Kyselyyn vastasi 152 suomenkielistä lukiota ja vastauksista näkyi ilmaisutaidon opetusta annetun 17%: ssa lukioista eli 73: ssa Suomen kaikkiaan 430: stä lukiosta. Opetuksesta pääsi osalliseksi 1159 oppilasta. Poikia opetukseen osallistuvista oli 20%, kun poikien osuus lukioissa yhteensä oli 40%. Opettajina toimi pääasiassa äidinkielen lehtoreita, mutta jonkin verran myös näyttelijöitä, kuvaamataidon- ja luokanopettajia. Virkavuosia suurimmalla osalla näistä opettajista oli yli 15. Miehiä ilmaisutaitoa opettavista oli 17%. Draamaopettajien koulutusta lisätäkseen Kouluhallitus järjesti Heinolassa 15.–17. 10. 1986 kolmannen lukion ilmaisutaidon oppimäärään perehdyttävän peruskurssin. Ilmoittautuneita oli yli 60, joista vain 30 pääsi mukaan kurssille. Osallistujat olivat äidinkielen, kuvaamataidon ja musiikin opettajia. (Kouluhallituksen asiakirjat.)

Helmikuussa 1986 Kouluhallitus antoi päätöksen (KH 1469/020.1986) työryhmän perustamisesta. Sen tehtävänä olisi laatia opetuksen opas lukion ilmaisutaidon oppimäärän toteuttamiseksi. Oppaan tuli olla valmis 31. 12. 1986 mennessä. Työryhmään kuuluivat puheenjohtajana suunnittelija Raija Kock ja jäsenenä HuK Anne Alanne, ylitarkastaja Leena Jääskeläinen, ylitarkastaja Pirkko-Liisi Kuhmonen, ylitarkastaja Marja Linnankivi, ylitarkastaja Raija Miettinen, assistentti Arja Simola sekä rehtori Paavo Tapio Hakala. Työryhmä piti ensimmäisen kokouksensa maaliskuussa ja otti nimekseen Lukion ilmaisutaidon opastyöryhmä. Kokouksessa keskusteltiin muun muassa tuntijakokysymyksestä, ilmaisutaidon välineellisestä arvosta ja eriyttämisestä. Toisessa kokouksessa

syyskuussa todettiin muun muassa, että ilmaisukasvatusta olisi saatava myös peruskoulun 8. ja 9. luokille. Lisäksi keskusteltiin ilmaisutaito-termistä ja todettiin lisääjantarve. Neljäs kokous pidettiin joulukuussa 1986 ja tuolloin keskusteltiin hallinnollis-byrokraattisista menetelmistä ja todettiin jatkoaika myönnettyksi maaliskuun loppuun 1987 saakka. Opastyöryhmän toimintakertomuksesta vuodelta 1986 ilmenee ryhmän kokoontuneen vuoden aikana kuusi kertaa "hahmottamaan ja jäsentämään oppaan sisältöä". Vaikka opastyöryhmä maaliskuussa lopetti virallisesti toimintansa, kokoontui se vielä toukokuussa 1987 kokoamaan oppaan käsikirjoitusta. Kesäkuun alussa Lukion opetuksen opas: ilmaisutaito -käsikirjoitus valmistui ja oppaan julkaisemista koskeva neuvottelu pidettiin 22. 9. 1987. Korjauksia tehtiin professori Jaakko Lehtosen kanssa 13. –15. 1. 1987 ja lopullinen puhtaaksikirjoitus ilmestyi helmikuussa 1988. (Kouluhallituksen asiakirjat.)

Opastyöryhmä teki kartoituksen korkeakoulujen opetusohjelmista lukuvuonna 1986–1987. Sen mukaan ilmaisutaito kuului opetusohjelmaan Helsingin yliopiston teatteritieteen, kasvatustieteiden hallinnon, luokanopettajan koulutusohjelman sekä kotitalous- ja tekstiilityönopettajan koulutusohjelmien opinnoissa. Joensuun ja Jyväskylän yliopistoissa ilmaisutaito sisältyi puheviestinnän ja luokanopettajan koulutusohjelman opintoihin. Kajaanin opettajankoulutuslaitoksessa ilmaisutaito oli osana lastentarhanopettajan koulutusta, kun taas Oulun, Tampereen ja Turun yliopistoissa ilmaisukasvatus kuului luokanopettajakoulutukseen. Lisäksi yliopistoissa oli opintoja, joissa osa luettavasta kirjallisuudesta käsitteli ilmaisu- ja/tai draamakasvatusta. Toisesta tehdystä selvityksestä ilmenee lukuvuonna 1986-1987 ilmaisutaidon peruskursseja järjestetyn 74 lukiossa. Määrä oli lisääntynyt melko huomattavasti, sillä edellisenä lukuvuonna ilmaisutaidon opetusta antaneiden lukioden määrä oli ollut 25. Ilmaisutaidon opettajia, jotka olivat osallistuneet Heinolan, P. T. Hakalan tai E. Postin kursseille, oli selvityksen mukaan 114. Myös lähes 30: lle ilmaisutaitoa opettavalle opettajalle oli tehty kysely, johon määräpäivään mennessä oli vastannut 13. Opettajat vastauksissaan sanoivat, että jonkinlaista opetuksen opasta ja koulutusta tarvitaan, samoin pedagogisten vihjeiden ja käytännön harjoitusten tarve mainittiin suureksi. Myös tuoreita ideoita sekä eriyttämisoheja kaivattiin. Peruskouluun ja lukioon kohdistuneista ilmaisukasvatuksellisista odotuksista oli kesäkuussa 1987 laadittu muistio, jossa eriteltiin ilmaisutaidon sen hetkistä tilannetta opettajankoulutuksen kannalta. Muistion mukaan vuosina 1984–1987 noin 120 opettajaa oli perehdytetty lukion

ilmaisutaidon oppimäärään. Kuntia, joilla ei ollut minkäänlaisia perinteitä kyseiseen aineeseen, aktivoitiin ottamaan ilmaisutaito opetusohjelmaansa. Tästä johtuen nähtiin tarve vielä ainakin yhdelle perehdyttämiskurssille vuonna 1988–1989. Ilmaisutaidon opettajien koulutusohjelmaa kaavailtiin sellaiseksi, että opettajaksi valmistuva voisi suorittaa esimerkiksi Jyväskylän yliopistossa 15 opintoviikon laajuisen ilmaisukasvatuksen arvosanan. Suunnitelmaa oltiin laatimassa syksyllä 1987 ja sen toteuttamista suunniteltiin aloitettavaksi syksystä 1988 alkaen. Muistio kertoo myös, että vuonna 1982 toimineen teatterikasvatustyöryhmän kanta opettajankoulutukseen oli, että teatterikasvatuksen ohjaamisen tulisi kuulua luokanopettajien ja äidinkielen erikoistuvien peruskoulutukseen. Opetusministeriö asettikin vuonna 1987 työryhmän laatimaan konkreettisia ehdotuksia teatterikasvatuksen toteuttamiseksi koulussa ja opettajankoulutuksessa. Muistiossa todettiin lisäksi, että draamapedagogiikan opintojen tulisi sisältyä kaikkien opettajien perus- ja täydennyskoulutukseen, sillä draama on opetusmenetelmä, joka huomioi oppimisen tiedolliset, taidolliset ja affektiiviset alueet. Se olisi “tie työtapojen muuttamiseen nykyistä vuorovaikutuksellisemmiksi ja oppilaan ikäkauden ja kokemusmaailman huomioimiseen”. Viestintäkasvatus oli opetusministeriön ja Kouluhallituksen keskipitkän aikavälin suunnitelmien yksi painoalue. Kuntien halukkuus osallistua viestintäpolitiikkaa koskevaan keskusteluun oli ilmennyt kokeiluhankkeina kolmessa peruskoulussa ja yhdessä lukiassa. (Kouluhallituksen asiakirjat.)

Syyskuussa 1987 opetusministeriölle luovutettiin muistio koskien peruskoulun ja lukion ilmaisutaidonopetuksen kehittämistä teatterikasvatuksen koulutusrakennetyöryhmän esitysten pohjalta, joka oli jätetty ministeriöön kuukautta aikaisemmin. Muistio perustui pääministeri Harri Holkerin hallituksen ohjelmaan, jossa kirjoitettiin mm. seuraavalla tavalla: “kansainvälisen työnjaon kehittyminen, talouden yleismaailmallinen rakennemuutos ja kansainvälistyminen muuttavat elämäntapamme perustaa. Kansallisen kulttuurin ja identiteetin sekä taloutemme perustan vahvistaminen edellyttävät kykyä vastata rakennemuutoksen haasteisiin ja tarttua sen tuomiin mahdollisuuksiin— Muuttuvassa maailmassa ja arvojen murroksessa kulttuurin merkitys kasvaa. Hallituksen kulttuuripoliittiset lähtökohdat ovat kansallisen kulttuurin rakentaminen ja pyrkimys hallittuun kansainväliseen yhteistyöhön—Vuorovaikutuksen lisääntyessä on kansallisen kulttuurin kehittäminen ja sen omaleimaisuuden vahvistaminen entistä tärkeämpää.



Monipuolisen kulttuuritarjonnan turvaaminen luo pohjan henkiselle kasvulle. Koulutusjärjestelmän puitteissa kehitetään mahdollisuuksia taidekasvatukseen”. (Hallituksen ohjelma 1987, 2–10; Kouluhallituksen asiakirjat.) Opetusministeriölle laadittu muistio sisälsi huomautuksia muun muassa mahdollisuuksista ottaa teatteri-ilmaisu -niminen uusi oppiaine peruskoulun opetusohjelmaan, virkajärjestelyistä ja opettajien kouluttamisesta, koulutuksen sisällön suunnittelusta, ilmaisutaidon tuntiopettajien kouluttamisesta, ilmaisutaidon opettajien päteväittämisestä ja opetussuunnitelman tekemisestä koko koulua varten. Syyskuussa päivätyissä Paula Tuomikosken muistiinpanoissa lukee, että Yrjö Yrjönsuuri oli verrannut lukion ilmaisutaitoa kansalaistaitoon, “joka perustettiin, mutta joka katosi nyt, koska sillä ei ollut yliopistossa oppituoia. Lukio on oppilaitos, joka vaatii tietotaustaa”. (Kouluhallituksen asiakirjat.) Näin ollen pyrkimys vahvistaa ilmaisutaidon jalansijaa yliopistoissa ja koulutuksen kautta on hyvin ymmärrettävää. Kouluhallitus järjestikin neljännen lukion ilmaisutaidon oppimäärän perehdyttämiskurssin Heinolassa 15.–17. 10. 1987 ja pääkouluttajana toimi jälleen P. T. Hakala. (Kouluhallituksen asiakirjat.) Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskuksessa järjestettiin 11.–13. 5. 1987 Pedagogisen draaman täydennyskoulutuskurssi, joka oli opettajakoulutuslaitosten suullisen ilmaisun opettajien täydennyskoulutuspäivien toinen jakso. (Kouluhallituksen asiakirjat.)

Eva Rentola laati 11. 1. 1988 vapaamuotoisen muistion ilmaisutaidon opettajien koulutuksesta. Siinä hän totesi muun muassa olevan “nurinkurista, että on luotu mahdollisuus opettaa oppiainetta, jonka opettamiseen joutuu keräilemään koulutuksen monesta lähteestä ja jonka oppisisällötkin ovat vielä varsin hahmottomat”. Opettajankoulutuksen yhtenä ongelmana hän näki myös ilmaisutaitoa käsittelevän opiskelumateriaalin puutteen. Lukioissa tapahtuvan ilmaisutaidon opetuksen kartoituksesta ilmeni, että opetus ja tavoitteet painoutuivat pitkälti opettajan mielenkiinnon ja taitojen mukaan ja tällainen heterogeenisuus ei hänen mukaansa ole hyväksi lisäämään ilmaisutaidon statusta oppiaineena. Epäkohtana Rentola näki myös sen, että ilmaisutaito tuli valittavaksi vasta lukiossa, jolloin alempien asteiden pohjakoulutus puuttui. (Kouluhallituksen asiakirjat.)

Kouluhallitus järjesti Heinolassa 13. –15. 1. 1988 ilmaisukasvatuksen suunnitteluseminaarin, jonka tavoitteena oli selkeyttää peruskoulun ja lukion

ilmaisukasvatuksen sisältöön ja opettajien koulutukseen liittyviä kysymyksiä. Seminaarissa määriteltiin ilmaisutaidon opettajien kelpoisuusehdot siten, että vanhempi lehtoraatti edellyttäisi ylempää korkeakoulututkintoa sekä pääaineena ilmaisutaidon 55 opintoviikon opintoja tai sivuaineena ilmaisutaidon 35 opintoviikon ja aineenopettajan kasvatustieteellisiä opintoja. Nuorempi lehtoraatti tai aineenopettajuus edellyttäisi ylempää tai alemmaa korkeakoulututkintoa sekä joko ilmaisutaidon 35 opintoviikon opintoja tai 15 opintoviikon ilmaisutaidon opintoja ja aineenopettajan kasvatustieteellisiä opintoja. (Kouluhallituksen asiakirjat.) Seminaarin seurauksena opetusministeriö lähetti 22. 2. 1988 kirjeen (nro 512/47/86) yliopistoille koskien opettajakoulutuksen kehittämistä ja opettajavajauksen poistamista. Siihen liittyi muun muassa seuraava maininta: “Ilmaisutaidon opettajien koulutus järjestetään. Jyväskylän yliopistossa suunnitellaan ilmaisutaidon opinnot siten, että koulutus voidaan aloittaa viimeistään vuonna 1990”. Tämän seurauksena keskustelu siirtyi jälleen näkyvämmiin myös julkiselle sektorille. Keski-suomalaisessa kirjoitettiin Jyväskylän yliopistossa 1990 aloitettavasta ilmaisutaidon opettajien koulutuksesta. “Uusi tehtävä Jyväskylän yliopistolle sisältyy opetusministeriön torstaina julkistamaan päätökseen opettajankoulutuksen kehittämisestä”. (Keski-suomalainen 26. 2. 1988; Kouluhallituksen asiakirjat.)

Helmikuussa 1988 valmistui opastyöryhmän lopullinen puhtaaksikirjoitus Lukion ilmaisutaidon opetuksen oppaasta, jonka Kouluhallitus myöhemmin samana vuonna julkaisi. Siihen sisältyi mm. ilmaisutaidon opetusjärjestelyistä saatuja kokemuksia, jotka perustuivat Kouluhallituksen teettämään kyselyyn ilmaisutaidon opettajille heidän opetukseensa liittyen lukuvuonna 1985–1986. (Lukion opetuksen opas: ilmaisutaito, 6–14; Kouluhallituksen asiakirjat.) Toukokuussa Raija Kock kirjoitti opastyöryhmän jäsenille, että “oppaan käsikirjoituksesta pyydettiin lausunto Heinolan kurssikeskuksessa pidetyssä ilmaisutaidon seminaarissa n. 30 opettajalta. He pitivät opasta tuiki tarpeellisena, mutta moittivat kieltä vaikeaksi ja erityisesti lukuun Salat julki he halusivat kielellistä helpotusta”. (Kock 31.5.1988; Kouluhallituksen asiakirjat.) Kesäkuun 16. päivänä Kouluhallitus lähetti lukioille tiedotteen (T 168 / 1988) Lukion ilmaisutaidon opetuksen oppaan ilmestymisestä. Sen mukaan “opas on tarkoitettu lukion ilmaisutaidon opetuksen suunnittelun ja toteutuksen tueksi. Sitä voidaan käyttää opettajien täydennyskoulutuksessa kunta- ja koulukohtaisissa täydennyskoulutustilaisuuksissa”. (Kouluhallituksen asiakirjat.)

Huolimatta siitä, että opettajat olivat edeltävissä kyselyissä ilmaisseet tarvitsevansa opastusta pedagogisissa keinoissa, harjoituksissa ja käytännön toiminnassa, opas ei sisällä muita käytännön harjoitteita kuin Heinolassa 1986 pidetyn perehdyttämiskurssin ohjelman.

### 8.5 1989–1999 – Ilmaisutaito valloittaa yliopiston

Helmikuussa 1988 Jyväskylän yliopisto oli saanut opetusministeriöltä tehtäväkseen ilmaisutaidon opettajankoulutuksen järjestämisen. Sen johdosta lokakuussa 1988 Jyväskylän yliopiston hallintovirasto asetti työryhmän arvioimaan ilmaisutaidon opettajien koulutuksen järjestämisen mahdollisuuksia Jyväskylän yliopistossa. Työryhmään kuuluivat puheenjohtaja professori Jaakko Lehtonen ja jäsenet lehtorit Marja-Leena Koppinen ja Erkki Laakso, apulaisprofessori Paavo Malinen, professori Lauri O. Routila, vt. professori Aino Sallinen-Kuparinen ja tiedekuntasihteeri Sakari Liimatainen. Maaliskuun lopussa vuonna 1989 työryhmän selvitys oli valmis. Lisä- ja pätevöittämisskoulutusta oli suunniteltu yhdessä täydennyskoulutuskeskuksen kanssa. Varsinaisen koulutuksen ongelmaksi koettiin kysymys, koulutetaanko aineeseen toisen aineen opettajia vai rakennetaanko koulutus ylemmän kandidaatintutkinnon pohjalle ilmaisutaito tai vastaava pääaineena. Lähtökohtana työryhmällä oli näkemys, että tulevaisuudessa ilmaisutaitoa opetetaan sekä peruskoulussa että lukiossa. Eräänä ratkaisumallina nähtiin koulutuksen rinnastaminen kielten opettajien koulutukseen. Tärkeäksi työryhmä näki pyrkimyksen kehittää myös edellytyksiä ilmaisutaidon varsinaisen aineenopetuksen käynnistämiseksi perustamalla ilmaisutaidon assistentin ja lehtorin virka ja tekemällä esityksen ilmaisutaidon professorin tai apulaisprofessorin viran perustamisesta. Lisäksi olisi kasvatustieteelliseen tiedekuntaan perustettava ilmaisutaidon didaktiikan lehtorin virka. (Työryhmän selvitys 31. 3. 1989; Kouluhallituksen asiakirjat.)

Jyväskylän yliopiston rehtori Antti Tanskanen antoi 4. 4. 1989 tekemällään päätöksellä “professori Lehtosen johdolla työskennelleen työryhmän esityksen mukaisesti täydennyskoulutuskeskuksen tehtäväksi ilmaisutaidon opettajankoulutuksen suunnittelun, johon sisältyy ilmaisutaidon aineopintojen opetussuunnitelman sekä yksityiskohtaisen kurssisuunnitelman laatiminen”. (Kouluhallituksen asiakirjat.) Ensimmäinen ilmaisutaidon

opettajankoulutusta koskeva kokous pidettiin 17. 8. 1989. Työryhmään kuuluivat Raija Kock, Esko Laulajainen, Jaakko Lehtonen, Jaakko Linnakivi, Soile Rusanen ja Paula Tuomikoski. Kokouksessa todettiin opettajankoulutuksen suunnittelun koskevan sekä aineenopintojen suunnittelua että jo opettajana toimivien lisäkoulutuksen järjestämistä. Koska ilmaisutaidolla ei ollut omaa teoriarakennelmaansa, lähtökohdaksi ajateltiin ottaa viestinnän ja teatterin teorit (Kysymystä draamapedagogiikan puuttuvasta teoriapohjasta ja kahdesta laaditusta teoreettisesta esityksestä on käsitelty sivulla 46). Kokouksessa todettiin, että ilmaisutaito oli oppiaineena vain lukiossa, ja että sen saaminen peruskouluun olisi vaikeaa. Tästä huolimatta ilmaisutaidon opettajille todettiin olevan sosiaalinen tilaus. Koulutusmahdollisuuksiksi nähtiin luokanopettajien erikoistuminen ilmaisutaitoon tai koulutus taidekasvatuksen uutena suuntautumisvaihtoehtona. Ilmaisutaitoa opettaville opettajille päätettiin tehdä kysely, josta saatuja tietoja voitaisiin käyttää apuna koulutuksen suunnittelussa. Lokakuussa pidetyssä kokouksessa todettiin, että Teatterikorkeakoulu voi tarvittaessa tarjota apua, mutta se ei koe ilmaisutaidon opettajankoulutusta omaksi tehtäväkseen. Kokouksessa pohdiskeltiin myös taiteen ammattilaisten toimimista tuntiohjelminä peruskoulussa ja lukiossa, mikä oli mahdollistunut kelpoisuusvaatimusten myötä. (Kouluhallituksen asiakirjat.)

Puhe- ja ilmaisukasvatuksen opintoja oli jo mahdollista suorittaa myös korkeakoulutasolla. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen luokanopettajakoulutuksen yleisopintoihin kuului lukuvuonna 1989 kaikille pakollisena puhe- ja ilmaisutaidon opinnot sekä eheyttävän ilmaisutapahtuman opinnot. Muihin opintoihin kuului lisäksi äidinkielen suullisen ilmaisun didaktiset sovellusharjoitukset. Erikoistumisvaiheessa oleville luokanopettajille ja myöskin aineopiskelijoille oli mahdollista valita approbatur -laajuiset puhe- ja ilmaisukasvatuksen opinnot, joihin syyslukukaudella 1989 ilmoittautui 23 opiskelijaa. Lisäksi oli valittavissa 20 opintoviikon opintokokonaisuus, joka oli tarkoitettu äidinkielen opettajakoulutukseen osallistuville ja muille asiasta kiinnostuneille. "Eriyisen suositeltavia puheopin opinnot ovat opettajiksi aikoville". (Kasvatustieteellisen tiedekunnan opinto-opas 1989–1990, 265, 294–295; Kouluhallituksen asiakirjat.) Opettajia tarvittiin, sillä Kouluhallituksen tekemän selvityksen mukaan lukuvuonna 1988–1989 ilmaisutaitoa opetettiin 90 lukiossa. (Kouluhallituksen asiakirjat.) Kotimaista opetusmateriaalia ilmestyi lisää, kun Anna-Lena Østern julkaisi 1989

yliopisto-opetukseen suunnatun oppikirjan 'Tal- och uttryckspedagogik. Lärarens handbok i verbal och nonverbal kommunikation' (Suomalaisesta draamakirjallisuudesta ks. liite s. 102).

Kouluhallituksen kulttuuriprojekti päätti kokouksessaan joulukuussa 1989 perustaa alaprojektin pedagogisen draaman ja ilmaisutaidollisten aineiden vahvistamiseksi peruskoulussa. Kulttuuriprojektin tavoitteena oli kehittää koulua kulttuuriympäristönä, tukea oppilaiden kasvua kansallista kulttuuria arvostaviksi ja kansallisia arvoja pohtiviksi sekä kansainväliseen yhteistyöhön pystyviksi kansalaisiksi. Erityistä huomiota kiinnitettiin muun muassa taiteen ilmaisumuotojen hyväksikäyttöön eri oppiaineiden opetuksessa. Alaprojektin tavoitteina oli pedagogisen draaman toteutuminen opetusmenetelmänä eri oppiaineissa peruskoulun ala- ja yläasteilla ja lukiossa ja kokonaisopetuksen toteuttaminen pedagogisen draaman keinoin, alan kirjallisuuden kokoaminen ja teoriapohjan selkeyttäminen, oppimateriaalin kehittäminen, täydennyskoulutuksen järjestäminen sekä kokeiluluokkien käynnistäminen, niiden säännöllinen raportointi ja seuranta. Konkreettisina tavoitteina vuodelle 1990 mainittiin työvaliokunnan perustaminen suunnittelemaan asiantuntija- ja seurantakokouksia, kurssin järjestäminen Heinolaan, teoriapohjan selkeyttäminen ja pedagogisen draaman kokeilun aloittaminen, kerhokokeilujen käynnistäminen Nena Steniuksen ja Martti Helströmin 1989 suunnitteleman teatterikerho-ohjelman pohjalta sekä lisäprojektin perustamis-mahdollisuuden tutkiminen selvittelemään koulun juhla- ja koulunäyttämötoimintaa. (Kouluhallituksen asiakirjat.)

Kouluhallitus teki 28. 2. 1990 päätöksen (KH 30/020/97) työryhmän perustamisesta. Työryhmän tuli lisätä ilmaisutaidollisia aineksia peruskoulun äidinkielen ja muidenkin aineiden opetuksessa, edesauttaa pedagogisen draaman käyttöä opetusmenetelmänä, seurata ja raportoida kokeilevien luokkien työskentelyä sekä järjestää täydennyskoulutusta, tuottaa koulutusmateriaalia ja kehittää oppimateriaalia. Työryhmään kuuluivat puheenjohtaja ylitarkastaja Pirjo Nallikari, varapuheenjohtaja lehtori Marjaliisa Gröndahl sekä jäsenet lehtori Kaarina Ahonen, luokanopettaja Ulla Ilomäki, ylitarkastaja Raija Kock, ylitarkastaja Hannu Kuitunen, lehtori Erkki Laakso, lehtori Harriet Lindroth, lehtori Seija Liukko, ilmaisutaidon opettaja Ulla Nevanlinna, TK Tuovi Pääkkönen, lehtori Tuulikki Salimäki ja sihteerinä Ritva Nyfors. Työryhmän maaliskuussa 1990 pitämän kokouksen muistiosta ilmenee, että Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus oli jättänyt yliopistolle

vuoden 1991 budjettiesitykseen liitettäväksi esityksen määrärahan varaamiseksi ilmaisutaidon opettajien pätevöittämissä koulutukseen täydennyskoulutuksena. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteellinen tiedekunta oli 1. 2. 1990 hyväksynyt ilmaisukasvatuksen cum laude -vaatimukset ja päättänyt aloittaa puhe- ja ilmaisukasvatuksen erikoistumisopinnot syyslukukaudella 1990. Kokouksessa todettiin myös, että lukion ilmaisutaidon opettajan pätevyys edellyttää yhdeksän viikon opetusharjoittelua. Yliopisto ei tässä vaiheessa katsonut aiheelliseksi tehdä muutosesitystä kasvatusalan tutkintoasetuksen 19 §:ään, koska oletti opetusministeriön ottavan huomioon seuraavat, opettajankoulutuksen järjestämisestä edesauttavat näkökohdat: ensinnäkin “luokanopettajan ns. laajojen (35 ov) erikoistumisopinnoissa ei tarvitse olla peruskoulussa opetettava aine, vrt. opettajankoulutuksen kehittämistoimikunnan mietintö ja/tai” toiseksi “ilmaisutaito tulee peruskoulussa opetettavaksi aineeksi”. (Kouluhallituksen asiakirjat.)

Opintovaatimusten hyväksymisen ja arvosanojen käyttöönoton myötä tuli tärkeäksi määritellä draama oppiaineena ja siihen kuuluvat käsitteet, mikä tehtävä lankesi suureksi osaksi lehtori Erkki Laakson hartioille. Norjalaisen Bjørn K. Rasmussenin väitöskirjasta löytyi käsite draamapedagogiikka, jota Laaksokin alkoi käyttää. Rinnalle jäi kuitenkin elämään käsite ilmaisukasvatus, joka ei pysty vastaamaan tämän hetkistä draamapedagogiikka-käsitettä. Laakso on selvittänyt draamapedagogiikan keskeistä käsitteistöä Inari Grönholmin toimittamassa kirjassa *Ilmaisun monet kielet*. (Draaman käsitteistä ks. Laakso 1994b, 122; Monthan 2000, 16.) Keski-suomalainen seurasi tapahtumia kirjoittamalla Jyväskylän yliopistossa seuraavana syksynä aloitettavasta ilmaisutaidon opettajien koulutuksesta. Koulutuskanavia olisi aluksi kaksi, syksystä 1990 alkaen luokanopettajien erikoistumiskoulutus ja syksystä 1991 täydennyskoulutusohjelma jo työelämässä oleville peruskoulun ja lukion opettajille lisäpätevyyden saavuttamiseksi. Koulutus käynnistyisi kasvatustieteellisen ja humanistisen tiedekunnan yhteistyönä. (Keski-suomalainen 7. 2. 1990; Kouluhallituksen asiakirjat.)

Joulukuussa 1990 pidetyn projektiryhmän kokouksen muistiosta ilmenee keskustellun, että muissa maissa, kuten Tanskassa, Norjassa ja Englannissa draama on koulussa esteettisenä aineena eikä läpäisyaineena ja että näissä maissa draamaa opettamassa ja kehittämässä on useita palkattuja opettajia. Keskusteluissa heräsi kysymys, koska näin tapahtuu Suomessa. Kokouksessa todettiin myös, että draamapedagogien nykyinen

koulutus oli lähinnä lyhyiden, 1-5 päivän mittaisten kurssien varassa. Kouluhallitus oli suunnitellut tällaisen asiantuntijoille tarkoitetun kurssin Heinolaan 2.–4. 12. 1991. Erkki Laakso kertoi kokouksessa, että Jyväskylän yliopistossa on mahdollisuus erikoistua puhe- ja ilmaisukasvatukseen 15 tai 35 opintoviikon laajuisesti. Opintojen ensisijaisena pyrkimyksenä on pedagogisen draaman uskottavuuden lisääminen sen historiaan ja taustaan perehtymällä sekä filosofisen taustan löytäminen ja kiinnittäminen käyttäytymistieteisiin ja taidekasvatukseen. Toisena pyrkimyksenä on itse draaman tekeminen ja sen hyödyntäminen luokissa, eri oppiaineissa ja kokonaisopetuksen yhteydessä. Yleisesti kokouksessa todettiin koulutuksen järjestämisen tarve opettajille, ohjaaville opettajille ja rehtoreille pedagogiselle draamalle myönteisen ilmapiirin luomiseksi. Koulutusta olisi saatava myös pedagogista draamaa käyttäville opettajille teoriapohjan vahvistamiseksi ja ammattitaidon uudistamiseksi. (Kouluhallituksen asiakirjat.)

Täydennyskoulutuskeskus esitti yliopistolle, että vuodelle 1991 varattaisiin ilmaisutaidon opettajien täydennyskoulutukseen määräraha. Täydennyskoulutus toteutettaisiin monitaho-opetuksena kasvatustieteellisessä tiedekunnassa. Ilmaisukasvatuksen cum laude -opinnot antaisivat pätevyuden lukion ilmaisutaidon niin sanotun toisen aineen opettajaksi. Tammikuussa 1991 opetusministeriö myönsi määrärahan ilmaisutaidon opettajien poikkeuskoulutuksen järjestämiseen. Tämän seurauksena kutsuttiin koolle koulutusta suunnitteleva työryhmä. Työryhmään kuuluivat Esko Laulajainen ja Paula Tuomikoski opetusministeriöstä, Raija Kock ja Esko Linnankivi Kouluhallituksesta, Soile Rusanen Suomen Puheopistosta sekä puheenjohtajana Jaakko Lehtonen Jyväskylän yliopistosta. Myöhemmin työryhmään kutsuttiin lisäjäseneksi Inari Grönholm Opetushallituksesta. Ensimmäinen ilmaisutaidon opettajien pätevöittämis-koulutusohjelma Jyväskylän yliopistossa alkoi 1. 9. 1991. (Kouluhallituksen asiakirjat.)

Ilmaisukasvatuksen asiantuntijaseminaarissa syyskuussa 1991 Raija Kock tiivisti ilmaisutaitoon liittyviä seikkoja. Hänen mukaansa ilmaisutaidon ehkä suurin ongelma oli ollut pätevien opettajien puuttuminen. Opettajina olivat toimineet muiden aineiden opettajat, jotka olivat käyneet puhe- ja ilmaisutaidon, lausunnon tai luovan toiminnan kursseja. Vasta syksyllä 1991 käynnistyi ensimmäinen pätevöittämis-kurssi, joten ensimmäiset opettajat valmistuisivat keväällä 1994. Opettajien pätevöittäminen tulisi vaikuttamaan virkajärjestelyihin, sillä kun alan opettajille voidaan määrittää muodolliset

kelpoisuusvaatimukset, pystyvät kunnat perustamaan ilmaisutaidon opettajan virkoja. Toisen ongelman oli muodostanut ilmaisutaidon sijoittaminen vapaaehtoiseen koulukohtaiseen aineisiin, jolloin koulu itse päätti, järjestikö se opetusta vai ei. Vuonna 1991 Suomen kaikkiaan 467 lukiosta vain noin 90:ssä opetettiin ilmaisutaitoa. Opetuksen järjestämistä toivotussa laajuudessa esti lukion niukka tuntikehys ja yhteisten, pakollisten aineiden suuri määrä sekä opettajien ja tradition puute. (Kock 1991; Kouluhallituksen asiakirjat.)

Ilmaisutaidon koulutus tehostui kuitenkin koko ajan; itseilmaisu, luovuus ja draama olivat herättäneet jossain määrin myös tavallisen väestön mielenkiinnon. Kesällä 1991 draamakursseja ja muita ilmaisuasiaa sivuavia kursseja järjestettiin kesäyliopistoissa ja koulutuskeskuksissa eri puolilla Suomea yhteensä 27. Suurin osa kursseista oli suunnattu nimenomaan opettajille ja ohjaajille. Helsingin yliopisto järjesti 9.–12. 9. 1991 Vantaan täydennyskoulutuslaitoksessa ‘Draama opetusmenetelmänä’ -kurssin, jonka johtajana ja ohjaavana opettajana toimi Maisa Gröndahl. Kurssin tavoitteena oli “antaa valmiuksia käyttää pedagogista draamaa omassa opetustyössä”. Jyväskylässä järjestettiin 20.–21. 3. 1992 ‘Pedagoginen draama kansainvälisyyskasvatuksessa’ -kurssi ja 11. 5. 1992 ‘Drama as a learning medium/Draama opetusmenetelmänä’ -kurssi. (Kouluhallituksen asiakirjat.)

Keväällä 1992, ensimmäisen lukuvuoden jälkeen, professori Lehtonen raportoi ilmaisutaidon opettajien pätevyttämiskoulutusohjelmasta. Koulutus oli kokonaan opetusministeriön subventoimaa ja sen aloitusta valmisti opetusministeriön alainen työryhmä. Ensimmäiseen 1991–1994 järjestettävään koulutusohjelmaan haki 124 opettajaa, joista 23 valittiin. Koulutus alkoi 1. 9. 1991 ja se oli työn ohessa tapahtuvaa monimuoto-opiskelua, koulutuspaikkoina Jyväskylä ja Helsinki. Koulutuksen kokonaisuus tuli olemaan kaksi ja puoli vuotta. Jokaisella kurssijaksolla oli ollut kokemuksellinen osio, jossa perehdyttiin draamapedagogiikan lähestymistapoihin. Sen lisäksi etätehtävänä oli ollut tehdä ilmaisutaidon kurssisuunnitelma, toteuttaa se ja raportoida siitä kouluttajille. Toiseen syksyllä 1992 alkavaan pätevyttämiskoulutusohjelmaan hakijoita oli 138, joista haastatteluun kutsuttiin 41. Lopullinen ryhmäkoko oli 20. Joulukuussa 1992 professori Lehtonen arvioi koulutusohjelmien 1 ja 2 rinnakkaisuudesta olleen sekä hyötyä jaettujen tietojen, taitojen ja kustannusten ansiosta että haittaa suuren ryhmäkoon vuoksi. Osallistumisaktiivisuus oli ollut kiitettävää, sillä ensimmäiseltä kurssilta oli keskeyttänyt



vain yksi osallistuja, toisen kurssin ollessa yhä täysilukuinen. Lokakuussa 1992 pidettiin pätevöittämiskoulutusohjelmien yhteisseminaari Helsingissä. Seminaarin tarkoituksena oli käsitellä ilmaisukasvatuksen ja ilmaisutaidon opettajankoulutuksen ajankohtaisia kysymyksiä ja erityisesti valmisteilla olevaa ilmaisutaidon opetussuunnitelmaa. Alustajaksi seminaariin oli kutsuttu tohtori Anna-Lena Østern, joka 80-luvulta saakka oli luennoinut draamasta ympäri Suomea. Opetussuunnitelman sisältöä pohtiessaan Østern painotti, että draama ei ole menetelmä vaan taideaine, jossa tulisi pyrkiä kokonaisvaltaisuuteen ja teematyöskentelyyn. Tuotos ja prosessi ovat tärkeitä, mutta tärkeintä täytyy olla tietojen hankinta. Progressio aineessa on myös keskeistä ja sitä varten täytyy määritellä, mitä progressio on. (Østern 1992, 4; Kouluhallituksen asiakirjat.)

Keväällä 1994 ensimmäinen ilmaisutaidon opettajien pätevöittämiskoulutusohjelma saatiin päätökseen. Opetushallituksen pääjohtajan, Vilho Hirven allekirjoittamissa todistuksissa lukee: “Iloisena ja tyytyväisenä Suomen koululaitoksen puolesta Opetushallitus onnittelee Teitä, ensimmäiset pätevöityneet ilmaisutaidon opettajat, tänä valmistumisenne päivänä 16. 4. 1994”. (Kouluhallituksen asiakirjat.)

Vuonna 1994 Jyväskylän yliopiston kasvatustieteelliseen tiedekuntaan saatiin draamapedagogiikan dosentti ja 1995 perustettiin draamapedagogiikan lehtoraatti, joka oli aineen ensimmäinen varsinainen virka (Laakso 2000). Kesällä 1997 järjestettiin Jyväskylässä yhteispohjoismainen draamakonferenssi Drama Boreale, jonka merkitys oli konkreettisen huomattava, sillä se vakiinnutti käytännön joka kolmas vuosi pidettävästä pohjoismaisesta konferenssista. (Monthan 2000, 16.) Syksyllä 1999 draamapedagogiikan yksikkö sai määräaikaisen professuurin yliopiston rahoituksella ja ensimmäiseksi professoriksi kutsuttiin 1. 9. 1999 alkaen Anna-Lena Østern. (Monthan 2000, 16.) Jyväskylän yliopisto on jättänyt opetusministeriölle anomuksen draamapedagogiikan pääaineoikeuden saamiseksi. Tähän mennessä suhtautuminen anomukseen on ollut varautunutta mutta ystävällistä. Ehdotettu on, että draamapedagogiikka voisi olla kasvatustieteen suuntautumisvaihtoehdona. Jyväskylän yliopistoa on kuitenkin kehoitettu jatkamaan draamapedagogiikan kehittämistyötä. Parhaillaan opetusministeriössä käsitellään lukion mahdollista uutta tuntijakoa. Opetushallituksessa sen sijaan käydään läpi peruskoulun ja lukion valtakunnallisia opetussuunnitelmia. Näillä molemmilla prosesseilla saattaa olla vaikutusta draaman tulevaisuuteen. (Østern 2000c; 2000d.)

Syyslukukaudella 1999 Jyväskylän yliopiston kasvatustieteellinen tiedekunta vahvisti draamapedagogiikan syventävien opintojen tutkintovaatimukset ja kevätlukukaudella 2000 opinnot ja draamapedagogiikan alalle suuntautunut tutkijakoulutus käynnistyivät. Kevääseen 2000 mennessä noin 180 opiskelijaa on suorittanut 35 opintoviikon laajuiset draamapedagogiikan sivuaineopinnot. 15 opintoviikon laajuiset erikoistumisopinnot on samana aikana suorittanut yli 420 opiskelijaa. (Østern & Länsitie 2000, 6; Østerni 2000d.) Tulevaisuuden suurimpia tavoitteita on pääaineen statuksen saaminen. Østernin toisessa ”kiintopisteessä”, Åbo Akademin opettajankoulutuslaitoksessa, on draaman erikoistumisopintoja voinut suorittaa vuodesta 1990 alkaen. Cum laude -laajuisen arvosanan on voinut suorittaa vuodesta 1995 ja syventävät opinnot Åbo Akademiassa alkoivat vuonna 1996. Draaman perusopintoja voi nykyään suorittaa Teatterikorkeakoulussa, Åbo Akademiassa ja Jyväskylän ja Oulun yliopistoissa sekä useissa avoimen yliopiston yhteistoiminta-oppilaitoksissa ympäri maan, yhteensä 16:ssä eri toimipisteessä. (URL:<http://www.jyu.fi/tdk/kastdk/okl/index.html>.) Lukioissa on mahdollista suorittaa draaman jatkokurssin draama- ja teatteridiplomi, joka voi tukea jatkokoulutusta ja sen on keväeseen 2000 mennessä suorittanut 254 oppilasta (Østern & Länsitie 2000, 6).

Teatterikorkeakoulu huolehtii maamme teatteri-ilmaisun ja tanssin opettajien koulutuksesta. Tutkintoa koskevassa asetuksessa todetaan, että koulutusohjelmaan tulee sisältyä sekä opetettavan aineen eli teatteri- tai tanssitaiteen aineenhallinta että opettajan pedagogiset opinnot. Suoritettavat tutkinnot voivat olla kandidaatin, maisterin, lisensiaatin tai tohtorin tutkintoja. Teatterialan opettajankoulutus tehtiin mahdolliseksi vuonna 1998 toteutetulla muutoksella yliopistollisia tutkintoja koskevaan asetukseen. Muutosta perusteltiin arvioidulla opettajatarpeella perusopetuksessa, ammatillisessa koulutuksessa ja ammattikorkeakouluissa.

Draaman alaan liittyviä pro gradu -töitä on Jyväskylän yliopistossa valmistunut 13 kappaletta (URL:<http://130.234.113.80/scripts/webmain.dll>). Syventävien opintojen tutkielmia sekä muutamia lisensiaattitöitä on maamme yliopistoissa vuoden 1994 jälkeen tehty kaikkiaan 45 kappaletta. (URL:<http://www.jyu.fi/tdk/kastdk/okl/index.html>.) Syksyllä 2000 on Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksessa ilmestynyt ensimmäinen suomalainen draamaa käsittelevä väitöskirja Sirkka-Liisa Heinosen toimesta. Väitöskirja on

nimeltään 'Ilmaisuleikit tarinan talossa. Analyysi ja tulkinta lastentarhanopettajan pedagogisesta toiminnasta varhais-kasvatuksen draaman opetuksessa'. Jatkoa seuraa Jyväskylän yliopistossa keväällä 2001. Hannu Heikkisen väitöskirja on englanninkielinen ja työnimeltään 'Being-On-the-Threshold. A critical approach towards Drama (in) Education. Outlines of a theory for Drama Teacher Education' (Suullinen tiedonanto Hannu Heikkiseltä 10. 10. 2000). Myös Teatterikorkeakoulussa on lähitulevaisuudessa ilmestymässä uusi väitöskirja, Tapio Toivasen osallistuessa peruskoulun draama- ja teatteriopetuksen asemasta ja merkityksestä käytävään keskusteluun (Østern 2000b; 2000d). Draaman alan tutkimus on siis vuosien varrella lisääntynyt huomattavasti ja on viime aikoina saanut aivan uusia mittasuhteita sekä määrän että laajuuden suhteen.

Viimeisimpiä edistysaskeleita draaman kehityksen saralla on ollut Opetushallituksen johtajan Pentti Takalan Helsingissä 5.-6. 5- 2000 pidetyssä esteettisten aineiden pohjoismaisessa kongressissa mainitsema ajatus asettaa työryhmä laatimaan draaman valtakunnalliset opetussuunnitelman perusteet sekä peruskoulua että lukiota varten. (Østern 2000b.)

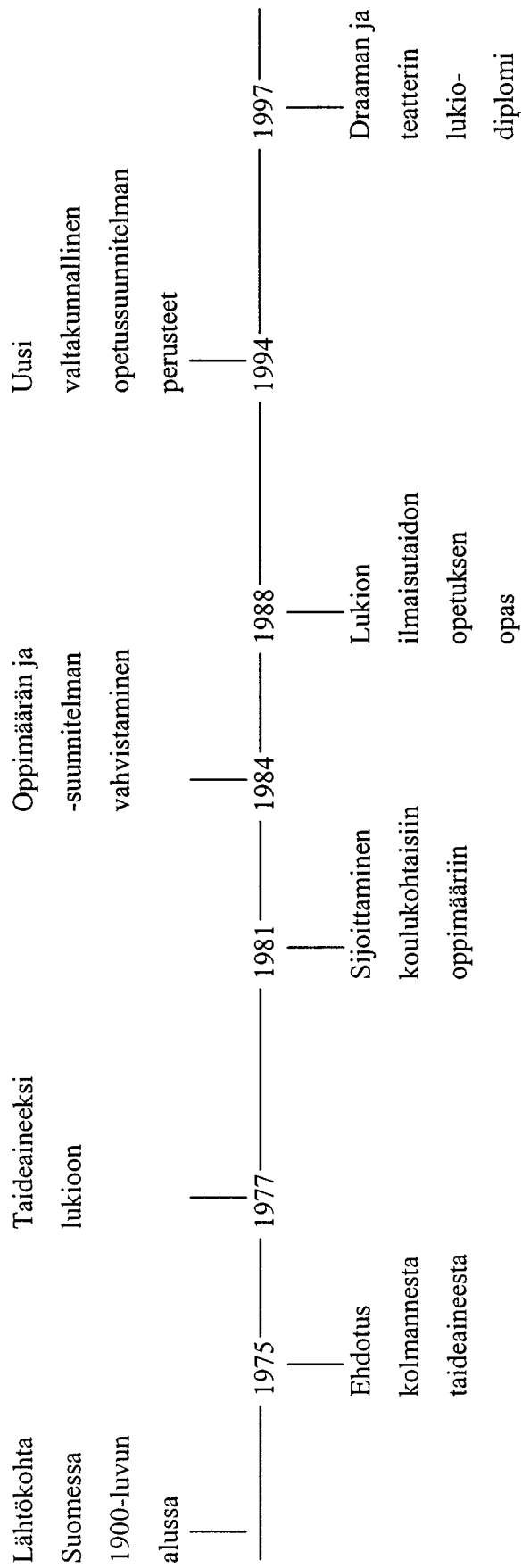
## 9 TULKINTA JA YHTEENVETO

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli kuvata draaman historiaa Suomen koululaitoksessa Kouluhallituksen dokumenttiaineiston ja sitä täydentävän muun lähdemateriaalin pohjalta. Toisena tutkimustehtävänä oli tarkastella, ovatko eri vaiheet selitettävissä yhteiskunnan muutosten aikaansaamilla muuttuneilla ihmis- ja oppimiskäsityksillä. Seuraavaksi tarkastellaan käännekohtia draaman kehityslinjassa Suomessa Pierre Bourdieun ajatusten pohjalta. Tarkoituksena on pyrkiä nostamaan esiin yhtäältä draaman kehitystä edesauttaneet tahot ja toisaalta sitä jarruttaneet tekijät.

Bourdieu (1992) on tutkimuksessaan tarkastellut, kuinka koululaitosta hallitsee tietty kulttuurinen ylivoima. Hän on myös analysoinut valtapeliä, joka edistää tai estää

kehitystä. Tuossa valtataistelussa toisena osapuolena on uusi tulokas, joka yrittää raivata tieltään olemassaolonsa oikeutta rajoittavat esteet. Toisena osapuolena on hallitseva taho, joka pyrkii puolustamaan monopoli-asemaansa yrittämällä torjua kilpailijansa. Nämä taistelevat osapuolet muodostavat sosiaalisen kentän eli systeemin, jossa taistellaan jostain molemmille yhteisestä ja tarpeellisesta. (Bourdieu 1992, 41–52, 230.) Taisteluun investoitava pääoma ei käsitä ainoastaan rahaa vaan myös symbolista, niin sanottua kulttuurista, kehollista ja sosiaalista pääomaa (Broady 1998, 13).

Kuten edellä esitettiin, on teatteri- ja ilmaisukulttuurilla ollut maassamme vankka jalansija lähes kautta aikojen. 1960-luvulla tiedonvälitys maiden välillä rupesi lisääntymään ja Suomeenkin alkoi saapua uusia pedagogisia virtauksia. Muun muassa Elsa Oleniuksen vierailujen ansiosta maahamme kantautui myös kokemukselliseen oppimiseen perustuvia draamallisia maininkeja. Barnteaterföreningenin ja Koulujen luovan toiminnan yhdistyksen vaikutus oli huomattava (kuvio 3).



KUVIO 3. Draaman kehityksen käännekohtat lukiossa

VUOSI	NIMITYS TERMINÄ JA KOULUAINEENA	KOULUTUKSEN NIMI
1972	Luova toiminta	
1975	Esitystaito	
1977	Ilmaisutaito	
1982	Ilmaisukasvatus	
1982–1983	Ilmaisukasvatus	
1990	Ilmaisutaito	Puhe- ja ilmaisukasvatus
Tulevaisuus	Draama (soveltava teatteri)	Draamapedagogiikka

KUVIO 4. Draaman nimitykset eri aikoina

Ensimmäinen konkreettinen tapahtuma oli vuoden 1975 lukion opetussuunnitelmatoimikunnan rakennejaoston ehdotus kolmannelta taideaineesta, esitystaidosta (kuvio 4). Ehdotuksesta käynnistyi kahden vuoden prosessi, jonka aikana ilmaisutaidolle laadittiin oppimäärä ja jonka seurauksena vuonna 1977 esiteltiin uusi tulokas, lukion valinnainen taideaine, ilmaisutaito. Luovuuskasvatukseen ja yksilön persoonallisuuden kokonaisvaltaiseen kehittämiseen oli 70-luvun puolivälissä alettu kiinnittää huomiota. Kasvatusajattelussa oltiin siirtymässä takaisin humanismiin. Opetusministeriön asettama opetussuunnitelmatoimikunta näki tarpeelliseksi kolmannen taideaineen saamisen perinteisten musiikin ja kuvaamataidon rinnalle. Niinpä Kouluhallitus asetti työryhmän laatimaan aineelle oppimäärän. Ensimmäisen vaiheen edesauttavat tahot löytyvät siis byrokratian ylimmiltä portailta. Ilmaisutaitoa pidettiin tarpeellisena ja sen puolesta puhuttiin myös opettajainkoulutusneuvostossa, Kaupunkiliitossa ja Äidinkielen opettajain liitossa. Vastustusta sen sijaan ilmeni Kunnallisliitossa, Opettajien Ammattijärjestössä, Musiikinopettajain liitossa, Taideteollisessa korkeakoulussa ja Sibelius-Akatemiassa. Uuden oppiaineen ilmestyminen ikään kuin tyhjästä herättää paljon kysymyksiä. Tutkija oli odottanut dokumenttien paljastavan ryhmän tai yksittäisen henkilön, jonka henkilökohtaisesta mielenkiinnosta tai harrastuneisuudesta olisi koko prosessi saanut alkunsa. Tällaista ryhmää tai henkilöä ei kuitenkaan aineistossa tai haastattelun tuloksissa ilmennyt.

Ilmaisutaidon sijoittaminen vuonna 1981 koulukohtaisten oppimäärien ryhmään ja tuntimäärän pudottaminen suunnitellusta neljästä kurssista yhteen, korkeintaan kahteen kurssiin, oli takaisku aineen statukselle. Selitystä tapahtuneelle ei asiakirjoista ilmene. Kock arvelee olennaista olleen ilmaisutaidon asiaa ajavan ja sen puolesta puhuvan henkilön puuttumisen opetusministeriöstä ja Kouluhallituksesta. Syy saattaa löytyä myös lukion tuntikehyksistä sekä resurssikysymyksistä. Rasmusson esitti näkemyksen 1970-luvun loppua kohden ehtyvästä draama-aallosta. Sen myötä selitystä voi hakea yhteiskuntamullistuksista, joiden seurauksena säästöjä kohdistettiin voimakkaina juuri esteettisiin aineisiin. Toinen selitys voisi olla draamaopettajien riittämätön koulutus sekä draamalta puuttuva historiallinen ja teoreettinen perusta (kysymystä teoreettisen perustan puuttumisesta on käsitelty sivulla 46). Konkreettista vastustavaa tahoja on siis mahdotonta nimetä, joten täytyy tyytyä osoittamaan syyttävällä sormella yleisiä yhteiskunnallisia

tendenssejä. Tuon ajan yhteiskunta painotti koulutuksessa tieteellisen tiedon merkitystä henkisen kasvun kustannuksella.

Seuraava merkkipaalu pystytettiin Kouluhallituksen toimesta. Se asetti työryhmän laatimaan ilmaisutaidolle oppimäärän ja oppimääräsuunnitelman, jotka se sitten vahvisti vuonna 1984. Kannatusta aineelle ja oppimäärälle löytyi Äidinkielen opettajain liiton sekä Teatterikorkeakoulun suunnalta. Vastustavana tahona esiintyi konkreettisesti Kuvaamataidonopettajain liitto, mutta yleisemmin vastustusta ilmeni taideaineiden opettajien keskuudessa. Työryhmän asettamiseen liittyy erittäin tärkeä seikka draaman olemassaoloa ajatellen; Raija Kockin nimeäminen ilmaisutaidosta vastaavaksi henkilöksi, vaikka hän itse sanookin joutuneensa tehtävään sattumalta. Voidaan olla kiitollisia siitä, että sattuma valitsi tehtävään henkilön, joka tunsu kiinnostusta ilmaisutaitoa kohtaan, sillä kuvitella voi, kuinka mahdollisesti olisi käynyt, jos valituksi olisi tullut ainoastaan kovia arvoja ja tieteellistä tietoa arvostava henkilö. Kock sai koota työryhmän haluamista henkilöistä. Eräs valituista oli Paavo Tapio Hakala, ilmaisutaidon opettaja ja edelläkävijä, joka vuosien kuluessa perehdytti huomattavan määrän opettajia ilmaisutaidon saloihin. Hän julkaisi myös ensimmäiset suomenkieliset ilmaisutaidon oppikirjat ja kaikkiaan hänen osuutensa draaman historiassa Suomessa on huomattava.

Draaman kasvaneesta suosiosta kertoi muun muassa sen lisääntynyt opetus maamme lukioissa 1980-luvun kuluessa. Pula ilmaisutaidon opettajista oli huomattu ja siitä puhuttiin. Tästä huolimatta opettajien koulutusta ei järjestetty muutamaa perehdyttämiskoulutusta lukuun ottamatta. Ristiriitaista on, että Kouluhallituksen toimesta ilmaisutaidolle laadittiin oppimäärä ja oppimääräsuunnitelma, mutta toisaalta konkreettiset toimet aineen vakiinnuttamiseksi ja todellisten kehittymisedellytysten luomiseksi olivat hyvin vähäiset.

Vuonna 1988 Kouluhallitus reagoi havaittuun tarpeeseen ja opettajilta kantautuneeseen viestiin julkaisemalla Lukion ilmaisutaidon opetuksen oppaan. Opettajien viestiin vastattiin kuitenkin vain osin. Suurimmaksi tarpeeksi ja puutteeksi oli mainittu käytännön harjoitteet, ideat ja virikkeet, joita opas ei sisältänyt juuri lainkaan. Suomenkielinen draamakirjallisuus oli muutenkin tuolloin vielä hyvin vähäistä ja se lisääntyikin vasta 1990-luvun puolen välin jälkeen (ks. liite s. 102) Voidaan ajatella, että toisaalta edesauttavana, toisaalta kehitystä jarruttavana tahona tässä vaiheessa esiintyy yksi



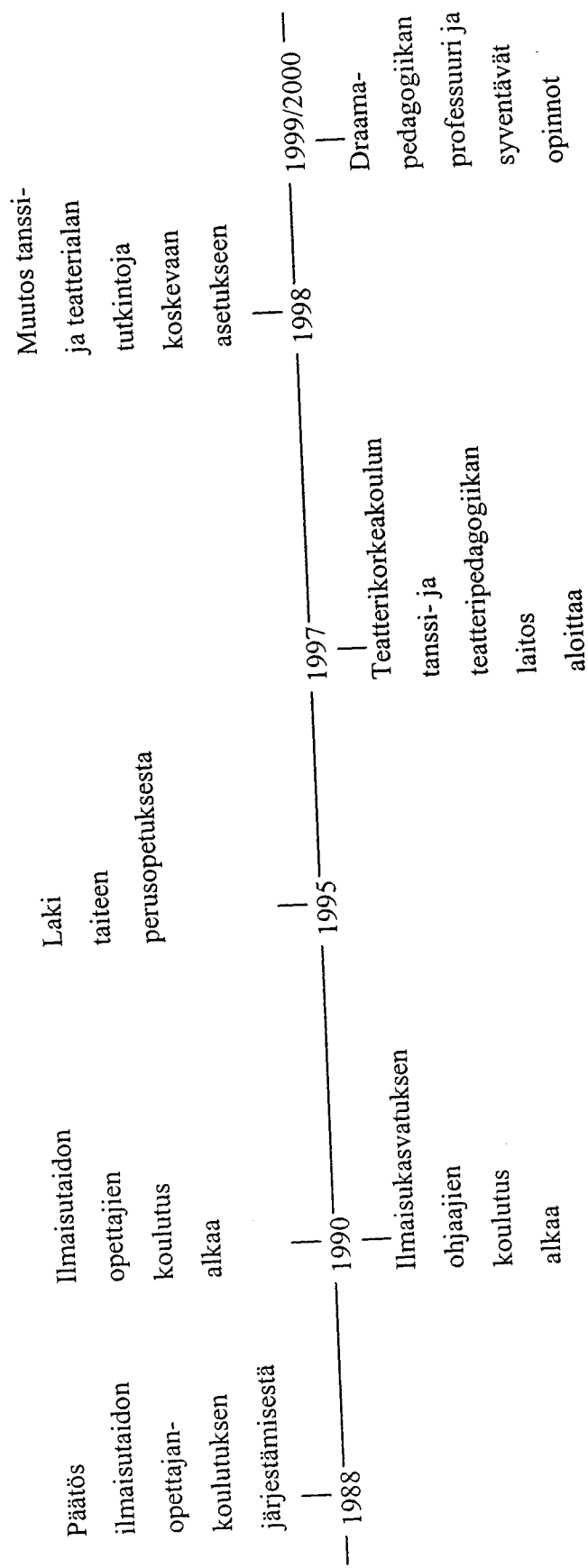
ja sama instanssi; Kouluhallitus. On kuitenkin huomattava, että byrokratia teki joitakin toimenpiteitä draaman kehityksen edistämiseksi.

Vuonna 1988 tapahtui eräs olennaisimmista käänneistä draaman historiassa. Kouluhallitus oli järjestänyt ilmaisukasvatuksen suunnitteluseminaarin, jossa oli pyritty selvittämään ennen muuta ilmaisutaidon opettajien koulutukseen liittyviä kysymyksiä. Tämän seminaarin seurauksena opetusministeriö teki päätöksen antaa ilmaisutaidon opettajankoulutuksen järjestämisen Jyväskylän yliopiston tehtäväksi (kuviokuva 5). Koulutusasia eteni Jyväskylän yliopiston asettaessa työryhmän kartoittamaan koulutusmahdollisuuksia sekä myöhemmin laatimaan opetus- ja kurssisuunnitelmat ilmaisutaidon aineopintoja varten. Niiden pohjalta opetus Jyväskylässä käynnistyi vuonna 1990. Draaman kehitystä edistävinä tahoina toimivat siis jälleen korkeimman portaan päättäjät, Kouluhallitus ja opetusministeriö. Vastustusta koulutuksen aloittamiselle ei asiakirjoista ilmene.

Vuonna 1990 aloitettiin Turun ammattikorkeakoulussa ilmaisukasvatuksen ohjaajien koulutus. Tämä tutkinto ei oikeuttanut opettajan pätevyyteen. Huomiota herättävää on, että opettajien ja ohjaajien koulutukseen panostettiin eli konkreettista ja oikein suuntautunutta reagoimista havaittuihin tarpeisiin alkoi viimeinkin löytyä.

Vuoden 1994 valtakunnallinen Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet mainitsi ilmaisutaidon valinnaisena koulukohtaisena oppiaineena. Se loi osaltaan myönteistä ilmapiiriä draamaa kohtaan mainitsemalla kasvatustavoitteiksi sosiaaliset taidot ja itseilmaisun kehittämisen, eettisen tietoisuuden kehittymisen ja kulttuuriperinteen vaalimisen. Tämä osoittaa koulutuksesta päättävien tahojen pyrkivän ennakoimaan tulevaisuuden globalisoituneen maailman ja uudistuneen yhteiskunnan tarpeita.

Suomen Eduskunta antoi vuonna 1995 lain taiteen perusopetuksesta. Siinä määritellään uudelleen muun muassa musiikin-, kuvataiteiden-, teatterin- ja tanssinopetuksen keskinäiset suhteet. Laki heikensi ennen ylivoimaista musiikkioppilaitosverkostoa, mutta nosti toisaalta muut taideaineet tasa-arvoisemmiksi musiikin kanssa. Tämä on draaman kannalta positiivinen asia. Edistävänä tahona oli siis valtakunnan laeista säätävä elin, Eduskunta. Vastustavana tahona esiintyivät muiden taideaineiden ja -laitosten, erityisesti musiikkioppilaitoksen edustajat.



KUVIO 5. Draaman kehityksen käännekohtat yliopistossa ja korkeakouluissa

Teatteri-ilmaisun ja tanssiopettajien tutkinnoista säädetään vuoden 1995 teatteri- ja tanssialan yliopistollisia tutkintoja koskevassa laissa. Vuodesta 1997 lähtien Teatterikorkeakoulussa on toiminut tanssi- ja teatteripedagogiikan laitos, jossa alan opettajia koulutetaan. Yhteiskunnassa oli nähtävästi havaittu pula teatteri- ja draamanalan opettajista kaikilla eri koulutusasteilla, sillä vuonna 1998 edellä mainittuun asetukseen tehtiin muutos, joka mahdollisti opettajien koulutuksen. Edesauttajana toimi siis jälleen Eduskunta. Opetusministeriö antoi kymmenen vuotta aikaisemmin Jyväskylän yliopistolle tehtävän kouluttaa ilmaisutaidon opettajia. Draamapedagogiikan yksikkö on sijoitettu opettajankoulutuslaitokseen, mikä omalta osaltaan takaa asiantuntemuksen myös kasvatustieteellisissä ja pedagogisissa opinnoissa. Nyt yliopisto on anonut draamapedagogiikan pääaineoikeutta, joka mahdollistaisi Jyväskylässä paitsi ilmaisutaidon opettajien koulutuksen myös entistä täysipainoisemman tutkimustyön tekemisen.

Vuodesta 1997 asti on lukion ilmaisutaidon jatkokurssilla ollut mahdollista suorittaa draaman ja teatterin lukiodiplomi. Tämä on tulkittava jonkin asteiseksi noteeraukseksi ja tunnustuksen antamiseksi draamalle todellisena oppiaineena. Ristiriidan synnyttää juuri tällaisten pienten myönnytysten antaminen, mutta toisaalta konkreettisten kehitystoimien puuttuminen.

Vuonna 1999 Jyväskylän yliopistoon kutsuttiin maamme ensimmäinen draamapedagogiikan professori yliopiston rahoituksella. Samana syksynä kasvatustieteellinen tiedekunta vahvisti tutkintovaatimukset draamapedagogiikan syventäville opinnoille, jotka käynnistyivät keväällä 2000. Pääaineoikeutta draamalle on anottu, mutta toistaiseksi opetusministeriö on suhtautunut ehdotukseen varautuen. (Østern 2000d.)

Draaman historian eri vaiheissa eri tahot ovat toimineet sen puolestapuhujina ja jarruttajina, mutta kattavia yleistyksiä näistä ei voida tehdä. Kock totesi olevan mahdotonta mainita mitään tahoja, joka olisi erityisesti tuntunut vastustavan draaman olemassaoloa. Sen sijaan sitä edesauttaneista ja sen eteen työskennelleistä, mutta usein kiitoksissa ohitetuista yksittäisistä henkilöistä hän mainitsi Jaakko Lehtosen ja Paula Tuomikosken. Myös Erkki Laakson osuus draamaopettajien koulutuksessa on merkittävä. Systemaattinen draamanalan tutkimus on käynnistetty Jyväskylän yliopistossa. Tämän hetken keskeisiä tehtäviä ovat draaman teorian tutkiminen ja sen vakiinnuttaminen koulun taideaineeksi.

Draaman kehityskulku Suomessa tuntuu noudattelevan muiden Pohjoismaiden kehitystä, vaikka maassamme on ajallisesti tultu hieman muiden jäljessä. Draama otettiin kasvatuksessa käyttöön, jotta voitaisiin paremmin vastata kehittyvän yhteiskunnan sanelemiin tarpeisiin kasvattaa luovia, ilmaisutaitoisia, sosiaaliseen vuorovaikutukseen ja yhteistyöhön kykeneviä yksilöitä. Näin ollen draaman tulo kouluun ja osin sen eri vaiheetkin voidaan selittää muuttuneilla käsityksillä ihmisestä ja oppimisesta sekä uusilla kasvatushanteilla. Tutkijan huomion herätti yhteiskunnassa ilmenevien tarpeiden ja niihin vastaamisen välinen ajallinen ristiriita, konkreettisen reagoinnin hitaus. Haastattelussa Raija Kock kuitenkin totesi, että kouluinstituutiossa tapahtuvat muutokset edellyttävät pitkällisiä valmisteluja ja prosesseja ennen käytäntöön tuloaan, joten näkyvän toiminnan hitaus on sääntö eikä poikkeus. Tämän viiveen kautta voitaneen selittää myös ajallinen epäyhteneväisyys kasvatuksen tavoitteiden ja draaman vaiheiden välillä.

Draama oppiaineena ja muiden aineiden oppimiskenttänä on tässä tutkimuksessa määritelty taideaineeksi. Suomessa draamaa opetetaan nykyään laajassa mittakaavassa. Tämän tutkimuksen pohjalta voidaan todeta, että opetuksessa ovat yhä nähtävissä kaikki kansainväliset virtaukset kuten oppijan persoonallisuuden kehitys, aineen "empowerment" eli voimaantumisen mahdollisuudet, tiedot teatterista taidelajina, taiteelliset oppimisprosessit sekä kuva laajasta kulttuuriaineesta, draamasta. Suomessa draama ei ole vielä vakiinnuttanut asemaansa koulun opetussuunnitelmassa. Siitä huolimatta maassamme ei toiminnallisesti tulla muiden maiden jäljessä. Suomessa taiteessa oppiminen on ollut merkityksiä hakeva kasvatuksellinen ja taiteellinen ilmiö aina Kalevalan luomisajoista saakka.

Verrattaessa draamaa erilaisiin, tämän työn ensimmäisessä osassa esitettyihin pedagogisiin näkemyksiin ja käsityksiin voidaan huomata, että draamassa tärkeimmät taustateoriat luovat kuvan, missä aktiivinen, tutkiva oppiminen sosiokulttuuriselta pohjalta yhtyy humanistiseen ja holistiseen näkemykseen ihmisestä. Draamassa avainasemassa on merkityksien konstruoiminen fiktion luomisen kautta.

## 10 LOPUKSI

Yhteiskunta muuttuu ja muovaa muuttuessaan siinä eläviä ihmisiä. Jokainen aika muodostaa ihmisille tarpeita, jotka ohjaavat inhimillistä toimintaa. Tarpeet heijastavat yhteiskuntaa kannattelevia arvoja ja näkemyksiä ja luovat vaatimuksia, joita pyritään täyttämään. Eräs konkreettisimmista vastauksista yhteiskunnan esittämille vaatimuksille on niihin reagoiminen kasvatuksen ja koulutuksen kautta. Koulu on yhteiskunnan ylläpitämä instituutio, joka pyrkii elämään ajan hermolla ja kehittymään muuttuvien kasvatuskäytännöiden ohjastamana. Todellisuus on kuitenkin se, että koulu instituutiona on kuin suuri ja hidasliikkeinen Ruotsinlaiva, joka reagoi uusiin tuuliin ja muuttaa suuntaansa tarpeen mukaan, mutta jonka kääntyminen vaatii paljon tilaa ja aikaa. Yhteiskunnan muutosten aiheuttamat uudet vaatimukset ja tarpeet huomataan ja huomioidaan, mutta uudistusten saaminen käytännön toteutuksen tasolle on pitkälinen ja aikaa vievä prosessi. Ajateltaessa draamaa koulun taideaineena huomataan, että laivan ruoriin on tartuttu ja kurssia muutettu. Työtä on kuitenkin vielä tehtävä ennen kuin laiva on kokonaan kääntynyt ja löytänyt uuden väylän.

## LÄHTEET

- Aho, L. 1998. Koulu, opetus ja oppiminen. Teoksessa M.-L. Julkunen (toim.), 14–34.
- Alasuutari, P. 1995. Laadullinen tutkimus. 3. painos. Jyväskylä: Vastapaino.
- Anttila, P. 1998. Tutkimisen taito ja tiedonhankinta. Taito-, taide- ja muotoilualojen tutkimuksen työvälaineet. Helsinki: Akatiimi Oy.
- Aro, M. 1977. Suomalaisen teatterin vaihteita. Hämeenlinna: Karisto.
- Bolton, G. 1979. Towards a theory of drama in education.
- Bourdieu, P. 1992. Texter om de intellektuella. Stockholm: Stehag.
- Broady, D. 1998. Kulturens fält. Göteborg.
- Bruner, J. S. 1990 Culture of human development: a new look. Cambridge Harvard University Press.
- Coggin, P. A. 1956. Drama and Education. An Historical survey from Ancient Greece to the present day. London: Thames and Hudson.
- Cole, M. 1998. Cultural Psychology. A once and language. Cambridge Harvard University Press.
- Courtney, R. 1989. Play, drama & thought. The intellectual background to dramatic education. 4. painos, Rev. Toronto: Simon & Pierre Publishing Company.
- Dewey, J. 1899. School and society. Chicago University of Chicago Press.
- Dewey, J. 1934. Art as experience. 9. pianos. NY: Capricorn.
- Draaman pro gradu -tutkielmat. Saatavilla www-muodossa: <URL: <http://130.234.113.80/scripts/webmain.dll>>. 15. 12. 2000.
- Enkenberg, J. 1998. Uutta pedagogiikkaa etsimässä. Teoksessa M.-L. Julkunen (toim.), 158–178.
- Fleming, M. 1994. Starting Drama Teaching. London: David Fulton Publishers.
- Goffman, E. 1986. Frame Analysis. An Essay on the Organization of Experience. 2. painos. Boston: Northeastern University Press.
- Grönholm, I. 1994. Ilmaisun monet kielet. Teoksessa I. Grönholm (toim.), 5–10.
- Grönholm, I. (toim.) 1994. Ilmaisun monet kielet. 2. painos. Opetushallitus. Helsinki: Painatuskeskus.

- Hakala, P. T. 1984a. Ilmaisutaidon aakkoset. Kansalais- ja työväenopistojen liitto KTOL ry. Helsinki: Pika-offset.
- Hakala, P. T. 1984b. Kymmenen ilmaisun vuotta. Kasvatus 6/1984. s. 423–426.
- Hakala, P. T. 1984c. Menon yhteisyys – johdattelua ilmaisutaitoon. Ryhmätyö N:o 4 joulukuu 1984, 13 vsk. Elämä minässä.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 1999. Tutkiva oppiminen. Älykkään toiminnan rajat ja niiden ylittäminen. Porvoo: WSOY.
- Heikkilä, E.-M., Salmela, H. & Kurki, L. 1990. Yliopistojen laajennusliikkeestä osaksi multiversityä. Teoksessa Kivinen, O. & Rinne, R. (toim.), 33–75.
- Himanen, P. (toim.) 1998. Verkkoyliopistostrategia 2. Oppimiskäsityksistä. Helsinki: Suomen itsenäisyyden juhlarahasto.
- Hirsjärvi, S. 1982. Ihmiskäsitys kasvatustieteessä. B 1/1982. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteenlaitoksen julkaisuja.
- Hirsjärvi, S. 1984. Kasvatusfilosofia ja ihmiskäsitys. B 5/1984. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteenlaitoksen julkaisuja.
- Hirsjärvi, S. & Remes, P. 1988. Suomalaisen koulutuksen tulevaisuudenkuvat. Keuruu: Otava.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Ilmaisutaito. Lukion kurssimuotoinen oppimäärä ja oppimääräsuunnitelma 1984. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Julkunen, M.-L. (toim.) 1998. Opetus, oppiminen, vuorovaikutus. Juva: WSOY.
- Kivinen, O. & Rinne, R. (toim.) 1990. Korkeakoulut aikuiskoulutusmarkkinoilla. Turun yliopisto, Koulutussosiologian tutkimusyksikkö. Tutkimusraportteja 4. Turku: Painosalama Oy.
- Kivistö, T. 1994. Tietoisuuden evoluutio ja uusi ihmiskuva. Teoksessa P. Pitkänen (toim.), 7–14.
- Kolb, D. A. 1984. Experiential learning: Experience as a source of learning and development. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Komiteanmietintö 1977. Lukion opetussuunnitelmatoimikunnan mietintö II E. Keskiasteen koulunuudistus 13. Helsinki.

- Korpinen, E. 1996. Opettajuutta etsimässä. Kunnallissalan kehittämissäätöön Polemia-sarjan julkaisu nro 18. Helsinki.
- Kurkela, M. 1981. Näkemyksiä ja kokemuksia lastenteatterista Suomessa 1960-luvulta 1980-luvulle. Suomalaisen lastenteatterin kehityspiirteitä. Suomen ASSITEJ-keskus erillisjulkaisu nro 1.
- Laakso, E. 1994a. Ilmaisukasvatuksen lähtökohdista. Teoksessa I. Grönholm (toim.), 11–30.
- Laakso, E. 1994b. Draamapedagogiikan keskeistä käsitteistöä. Teoksessa I. Grönholm (toim.), 122–124.
- Laakso, E. 1997. Draaman aika on – nyt. Opettaja 24/1997.
- Lautala, A. 1999. Ala-asteen opettajien käsityksiä liikunnan oppilasarvioinnista. Saatavilla www-muodossa: <URL: <http://docuweb.jyu.fi/Lautala,A.>>. 29. 6. 2000.
- Lehtinen, E., Kinnunen, R., Vauras, M., Salonen, P., Olkinuora, E. & Poskiparta, E. 1991. Oppimiskäsitys koulun kehittämisessä. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Lehtonen, J- & Lintunen, J. (toim.) 1995. Draama. Elämys. Kokemus. Kirjoituksia ilmaisukasvatuksen alalta II. Jyväskylän yliopisto. Täydennyskoulutuskeskus ja opettajankoulutuslaitos.
- Lehtovaara, M. 1994. Subjektiivinen maailmankuva kasvatustieteellisen tutkimuksen kohteena: kasvatuksen filosofian pohdintaa ja kasvatustieteen kehittelyä Lauri Rauhalan eksistentiaalisen fenomenologian pohjalta erityisesti silmälläpitäen minäkäsitystutkimuksia. Tampereen yliopisto. Julkaisusarja A. Tutkimusraportti/Kasvatustieteiden laitos; 53.
- Lillemyr, O. F. 1990. Leik på alvor. Teorier om förskolebarn og leik. Oslo: Tano.
- Lindvåg, A. 1988. Elsa Olenius och Vår Teater. Stockholm: Rabén & Sjögren. (Diss.)
- Linnell, R. 1987. Approaching classroom drama. Teaching matters. London: Edward Arnold (Publishers).
- Lintunen, J. 1995. Kokemuksellinen oppiminen ja pedagoginen draama. Teoksessa J. Lehtonen & J. Lintunen (toim.) 109–118.
- Lukion opetuksen opas: ilmaisutaito 1988. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Marjanen, K. 1932. Puheen emotionaalaisesta sävelkulusta. Virittäjä 5. 279–293.



- McGregor, L., Tate, M. & Robinson, K. 1991. Learning through drama. Report of the Schools Council drama teaching project (10–16), Oxford: Heinemann Educational Books for the School Council.
- Meriläinen, M. 1998. Luokanopettajan ammatillinen kehittyminen ja täydennyskoulutus. Teoksessa M.-L. Julkunen (toim.), 242–270.
- Mikkonen, A. 1998. Tulevaisuus on jo alkanut: näkökulmia tulevaisuuteen suuntautuneeseen kasvatukseen. Teoksessa M.-L. Julkunen (toim.), 274–296.
- Monthan, S. 2000. Draaman marssi Suomeen Erkki Laakson silmin. Teoksessa A.-L. Østern & J. Länsitie (toim.), 9–26.
- Morgan, N. & Saxton, J. 1987. Teaching drama. A mind of many wonders. Cheltenham: Stanley Thornes.
- Mäkinen, L. 1998. Oppilaan itseohjautuvuus ja sitä edistävä ohjaus peruskoulun yläasteelle siirtymisen vaiheessa. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 46.
- Neelands, J. 1984. Making sense of drama. A guide to classroom practice. Oxford: Heinemann Educational Books.
- Neelands, J. 1992. Learning through imagined experience. London: Hodder & Stoughton.
- Neelands, J. (toim. T. Goode) 1995. Structuring drama work: A Handbook of available forms in the theatre and drama. 8. painos. Glasgow: Bell and Bain.
- Nieminen, S. & Saarenheimo, M. 1981. Morenolainen psykodraama. Helsinki: Psykologien Kustannus Oy.
- Ojanen, S. (toim.) 1989. Akateeminen opettaja. Täydennyskoulutusjulkaisuja/ Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus; no. 4.
- O'Neill, C. & Lambert, A. 1982. Drama structures. London: Hutchinson.
- Owens, A. & Barber, K. 1998. Draama toimii. Draamaprosessin suunnittelu. Käytännön työskentely: sisältö ja rakenteet. Draamatarinoiden kehittäminen. Suom. J.-P. Kaijanen & P. Korhonen. Helsinki: JB-kustannus.
- Patrikainen, R. 1997. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys luokanopettajan pedagogisessa ajattelussa. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja No 36.
- Patrikainen, R. 1999. Opettajuuden laatu. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys opettajan pedagogisessa ajattelussa ja toiminnassa. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

- Patrikainen, R. & Myller, L. 1998. Opettajan pedagogisen ajattelun peruspilareita. Teoksessa M.-L. Julkunen (toim.), 182–201.
- Patton, M. Q. 1990. *Qualitative evaluation and research methods*. 2. painos. CA: Sage Publications.
- Peltonen, A. 1979. Koulunuudistuksen ihmiskäsitys ja eettisen periaatteet. Suomalaisen teologisen kirjallisuusseuran julkaisuja 113. Vammalan kirjapaino Oy.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985. Kouluhallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Opetushallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Pitkänen, P. (toim.) *Katse kohti tulevaa. Tulevaisuuskasvatuksen suuntaviivoja*. Helsinki: Valtion Painatuskeskus Oy.
- Rasmusson, V. 2000. *Drama – konst eller pedagogik? Kampen om ämnet speglad i den nordiska tidskriften Drama 1965–1991*. Malmö: Team Offset & Media.
- Rauhala, L. 1986. *Ihmiskäsitys ihmistyössä*. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Rauhala, L. 1993. Filosofinen ihmiskäsitys empiirisen ihmistutkimuksen ja auttavan toiminnan perustana. *Hoitotiede* 5 (3), 98–109.
- Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. 1998. *Oppiminen ja koulutus*. Juva: WSOY.
- Read, H. 1943. *Education through art*. London: Faber.
- Rinne, R., Kivinen, O. & Naumanen, P. 1991. *Aikuiskoulutuksen yhteiskunnalliset lähtökohdat*. Turku: Painosalama Oy.
- Somers, J. 1994. *Drama in curriculum*. Wilts: Redwood Books.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1995. *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Rauma: Kirjapaino West Point Oy.
- Syventävien opintojen tutkimuksia. Saatavilla www-muodossa: <URL: <http://www.jyu.fi/tdk/kastdk/okl/index.html>>. 28. 10. 2000-
- Teatterikasvatustyöryhmä 1982. *Teatterikasvatustyöryhmän muistio*. Kouluhallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Teatterikorkeakoulun koulutuskeskus. *Täydennyskoulutus 1983*. Helsingin yliopiston Monistuspalvelu.

- Teerijoki, P. (toim.) 2000. Draaman tiet – suomalainen näkökulma. Erkki Laakson juhla-kirja 7. 6. 2000. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 35. Opettajankoulutuslaitos. Jyväskylän yliopisto.
- Tiusanen, T. 1969. Teatterimme hahmottuu. Näyttämötaiteemme kehitystie kansanrunoudesta itsenäisyyden ajan alkuun. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Tiusanen, T. & Seimola, A. 1970. Teatteri ja kirjallisuus. Suomen kirjallisuus VIII. Helsinki: SKS ja Otava.
- Valtonen, P. 1998. Oppimisen antropologisia ja sosiologisia perusteita. Teoksessa P. Himanen (toim.), 2–19.
- Viirret, T. L. 2000. Gavin Boltonin eksistentiaalinen draama. Teoksessa P. Teerijoki (toim.), 37–47.
- Wagner, B. J. 1976. Dorothy Heathcote. Drama as a learning medium. WA: National Education Association of USA.
- Wilenius, R. 1978. Ihminen, luonto ja tekniikka. Filosofisia yleisopintoja. 1. Jyväskylä.
- Woolland, B. 1995. The teaching of drama on the primary school. 2. painos. London: Longman Group.
- von Wright, G. H. 1958. Logiikka, filosofia ja kieli. Helsinki.
- von Wright, J. 1994. Oppimiskäsitysten historiaa ja pedagogisia seurauksia. Opetushallitus. Helsinki: Painatuskeskus Oy.
- Vygotsky, L. S. 1934/1986. Thought and language. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. 1978. Mind in society: the development of higher psychological processes. Cambridge Harvard University Press.
- Østern, A.-L. 1989. Tal- och uttryckspedagogik. Loimaa: Finn Lectura.
- Østern, A.-L. 1991. Tal- och uttryckspedagogik i Finland – översikt över utbildning och forskning. Drama 1991, nr. 1, s. 63.
- Østern, A.-L. 1994. Pedagoginen draama. Teoksessa I. Grönholm (toim.), 43–73.
- Østern, A.-L. 2000a. Draamapedagogiikan genret pohjoismaisten opetussuunnitelmien valossa. Teoksessa P. Teerijoki (toim.), 4–26.
- Østern, A.-L. & Länsitie, J. (toim.) 2000. Kasvot ja naamio. Nuoret äänet draamapedagogiikassa I. Draamapedagogiikan yksikkö. Jyväskylän yliopisto.

## JULKAISEMATTOMAT JA MUUT LÄHTEET

- Laakso, E. 2000. Muistiinpanoja draaman historiasta Suomessa. 21. 2. 2000.  
Kouluhallituksen asiakirjat. (Jyväskylän yliopisto/draamapedagogiikan yksikkö).
- Posti, E. 1984. Draama ja kasvatus. Suomalaisen ilmaisutaidon taustaa ja näköaloja.  
    Esitelmä professori Timo Tiusasen laudaturseminaarissa 28. 3. 1984, uudistettu  
    laitos teatteritieteen tutkijaseminaarissa 17. 4. 1984.
- Raija Kockin haastattelu 23. 10. 2000.
- Lotta Silius-Ahosen haastattelu 27. 10. 2000 (haastattelijana Anna-Lena Østern).
- Østern, A.-L. 1992. Draama – ikuinen takapiru vai kunnon taideaine? Esitelmä  
    pätevöittämisskoulutusohjelmien yhteisseminaarissa Helsingissä lokakuussa 1992.
- Østern, A.-L. 2000b (Suullinen tiedonanto 15. 9. 2000).
- Østern, A.-L. 2000c (Suullinen tiedonanto 19. 10. 2000).
- Østern, A.-L. 2000d (Suullinen tiedonanto 2. 11. 2000).
- Østern, A.-L. 2000e (Suullinen tiedonanto 5. 12. 2000).

LIITE: Suomessa ilmestynyttä draamakirjallisuutta

Bolton, G. 1984. Luova toiminta kasvatuksessa. Suom. T. Karppinen. Forum-kirjasto.  
Helsinki: Tammi.

Drama Boreale 1997. Plenarföredrag Nordisk dramakonferens Jyväskylä Finland 28. Juli -  
1. Augusti 1997. Draamapedagogiikkaa koskevia kirjoituksia no 2.  
Opettajankoulutuslaitos. Jyväskylän yliopisto.

Grönholm, I. (toim.) 1994. Ilmaisun monet kielet. 2. painos. Opetushallitus. Helsinki:  
Painatuskeskus.

Hakala, P.T. 1982. Ilmaisutaito. Porvoo: WSOY.

Hakala, P. T. 1984. Ilmaisutaidon aakkoset. Kansalais- ja työväenopistojen liitto KTOL ry.  
Helsinki: Pika-offset.

Heinonen, S.-L. 2000. Ilmaisuleikit tarinan talossa. Analyysi ja tulkinta  
lastentarhanopettajan pedagogisessa toiminnassa varhaiskasvatuksen draaman  
opetuksessa. Tampereen yliopisto, Opettajankoulutuslaitos.

Heilä-Ylikallio, R. & Østern, A.-L. 1997. Storyline och drama som analysredskap vid  
Yvonne Hoffmans bok De fyra portarna. En didaktisk handledning. Åbo Akademi.

Helenius, A., Jääliinoja, P. & Sormunen, H. 2000. Sesam! Avaimia esiopetuksen  
draamapedagogiikkaan. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Jokiranta, J. & Evinsalo, K. 1996. Ilmaisutaito (Moniviestin). Helsinki: WSOY.

Kanerva, P. & Viranko, V. 1997. Aplodeja etsijöille: näkökulmia draamaan sekä  
taidekasvatuksena että opetusmenetelmänä. Helsinki: Laatusana.

Karppinen, T. 1989. Iloa luovaan toimintaan: luovan toiminnan kerho-ohjelma. Helsinki:  
Nuorisokasvatusliitto.

Lehtonen, J. & Tanttu-Knapp, H. (toim.) 1994. Draama. Nyt. Kirjoituksia  
ilmaisukasvatuksen alalta. Jyväskylän yliopisto.

Lehtonen, J- & Lintunen, J. (toim.) 1995. Draama. Elämys. Kokemus. Kirjoituksia  
ilmaisukasvatuksen alalta II. Jyväskylän yliopisto. Täydennyskoulutuskeskus ja  
opettajankoulutuslaitos.

Liukko, S. 1998. Ilmaisua ipanoille. Rauma: Kirjayhtymä Oy.

Liukko, S. & Kangassalo, M. 1998. Mediaa muruille. Rauma: Kirjayhtymä Oy.

- Owens, A. & Barber, K. 1998. Draama toimii. Draamaprosessin suunnittelu. Käytännön työskentely: sisältö ja rakenteet. Draamatarinoiden kehittäminen. Suom. J.-P. Kaijanen & P. Korhonen. Helsinki: JB-kustannus.
- Nurmi, R. 1999. Eläytyen hyvään. Eettistä kasvua draaman avulla. Helsinki: Kerhokeskus - koulutyön tuki.
- Silius-Ahonen, E. 1988. Drama i barnklubb och skola. Helsingfors: Ungdomsrörelsens barnförbund.
- Sinivuori, P. & T. 2000. Esiripusta aplodeihin. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy.
- Teerijoki, P. (toim.) 1999. Draaman tiet – suomalainen näkökulma. Erkki Laakson juhla-kirja 7. 6. 2000. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 35. Opettajankoulutuslaitos. Jyväskylän yliopisto.
- Way, B. 1976. Luova toiminta ja persoonallisuuden kehittäminen. Suom. T. Karppinen. Forum-kirjasto. Helsinki: Tammi.
- Østern, A.-L. 1984. Projektorienterad dramaundervisning. Vasa: Pedagogiska fakulteten, Åbo Akademi.
- Østern, A.-L. 1989. 'Tal-och uttrycks pedagogik. Loimaa: Finn Lectura.
- Østern, A.-L. 1992. Språkgladje och språklig medvetenhet. Uppleva, tala, tänka. Lekar och övningar för en- och flerspråkiga barn i åldern fem till åtta år. Åbo Akademi.
- Østern, A.-L. 1993. Pedagogiskt drama – en didaktisk handledning. Åbo Akademi.
- Østern, A.-L. 1994. "Sol, sol! - Jag vill va' i solen!" kontextbyggande och perspektivbyten i barns berättande och drama. Åbo Akademi.
- Østern, A.-L. 1997. Att läsa medietext. Vasa: Pedagogiska fakulteten, Åbo Akademi.
- Østern, A.-L. (toim.) 1998. Konstpedagogiska horisonter. Horizons in arts education. Vasa: Pedagogiska fakulteten, Åbo Akademi.
- Østern, A.-L., Backas, I. & Sarling, I. 1994. Dramatisk improvisation. Ledarens metodik och pedagogiska grundsyn. Åbo Akademi.
- Østern, A.-L. & Länsitie, J. (toim.) 2000. Vuosikirja 1999–2000 Kasvot ja naamio. Draamapedagogiikan yksikkö. Opettajankoulutuslaitos. Jyväskylän yliopisto.